



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

**LA LECTURA DEL CUENTO INFANTIL ILUSTRADO COMO OBJETO
ESTÉTICO MULTIMODAL PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:

LIC. EMMA GEORGINA VALLES SANTILLÁN

Dirigido por:

Dra. Araceli Rodríguez López

Querétaro, Qro., a mayo de 2021



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

**LA LECTURA DEL CUENTO INFANTIL ILUSTRADO COMO OBJETO
ESTÉTICO MULTIMODAL PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:

LIC. EMMA GEORGINA VALLES SANTILLÁN

Dirigido por:

Dra. Araceli Rodríguez López

Dra. Araceli Rodríguez López

Presidente

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Secretaria

Dr. Enrique Brito Miranda

Vocal

Dra. Ester Bautista Botello

Suplente

Dr. Ignacio Rodríguez Sánchez

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Mayo de 2021
México

Declaración de autenticidad

Declaro que:

1. Este trabajo de investigación en formato de tesis titulado "LECTURA DEL CUENTO INFANTIL ILUSTRADO COMO OBJETO ESTÉTICO MULTIMODAL PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA", que se presenta para la obtención del título del Programa Educativo Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios es original y forma parte del resultado de mi trabajo personal. Por lo mismo, no ha sido copiado de otro trabajo de investigación.
2. En el caso de ideas, fórmulas, citas completas, materiales gráficos o audiovisuales diversos, obtenidos de tesis, obras, artículos, informes, memorias, en versión digital o impresa, se menciona de forma clara y exacta su origen o autor en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros elementos que tenga derechos de autor.
3. El trabajo de investigación que se expone, considerado para su evaluación, no ha sido publicado por otro autor. Así mismo, esta tesis no ha sido presentada anteriormente en su totalidad para obtener algún grado académico o título en otra Institución. De acuerdo a los requisitos de titulación del Programa de Posgrado, algunas partes de este trabajo podrían haberse presentado únicamente en eventos académicos o en publicaciones científicas o de divulgación (libros o revistas).
4. Soy consciente de que, si no se respetaran los derechos de autor y se cometiera plagio, este trabajo podría ser objeto de sanciones universitarias y/o legales, por lo que asumo cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de irregularidades en la tesis, así como de los derechos sobre la obra presentada.
5. Si se identificara falsificación, plagio, fraude, o que el trabajo de investigación hubiese sido publicado previamente por otro autor, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se originen, responsabilizándome por todas las cargas económicas o legales que se derivaran de ello, sometiéndome a las normas establecidas y vigentes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Autor:

Fecha



Diecinueve de abril del 2021

Emma Georgina Valles Santillán

Nombre y firma

19/04/2021

Dedicatoria

A mi mamá, la Dra. Emma Santillán Rivero, quien a lo largo de los años me ha enseñado a mantener la frente en alto ante cualquier situación, y con quien comparto una relación comunicativa y afectiva única que sólo ella y yo entendemos.

A mi papá, el Dr. Francisco Valles Valenzuela, quien toda mi vida me ha inculcado el valor del estudio, la disciplina y la superación personal, siempre invirtiendo en mi educación y formación casi sin cuestionar mis motivos personales, por siempre brindarme todos los medios y caprichos necesarios para cumplir esta meta.

A mi hermano, Darío, por todas las veces en las que me levantó el ánimo a lo largo de este proceso.

A la Dra. Araceli Rodríguez López, por creer en mí y mi potencial, no solo en estos dos años, sino a lo largo de toda mi carrera universitaria. Por estar siempre pendiente de mi desarrollo, por llevarme de la mano en este viaje y orientarme siempre que fue necesario.

Finalmente a la Dra. Judith Licea de Arenas y a su difunto esposo, el Dr. Miguel Arenas Vargas, quienes desde mi infancia acompañaron directa e indirectamente mi formación académica, con innumerables recomendaciones literarias, consejos y pláticas, y con quienes compartí momentos llenos de sabiduría, obsequios y paseos turísticos.

Agradecimientos

Con gran satisfacción presento este proyecto ya terminado, retomado de una propuesta ya trabajada durante mis años de licenciatura, son varias las personas a las que debo agradecer y no deseo pasar por alto.

En primer lugar, agradezco al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por su patrocinio y apoyo para la realización de este proyecto de tesis, ayuda sin la cual, no habría sido posible concluir este proceso. La beca otorgada proporcionó los medios necesarios para adquirir los libros y documentos que eran requeridos, así como recursos extra que fueron invertidos en la realización del presente trabajo.

Al a Dra. Araceli Rodríguez López, tuve la fortuna de continuar bajo su tutela en un proceso de constante crecimiento académico. Agradezco las horas y el tiempo invertidos en este proyecto y mi persona, así como la paciencia que mostró en innumerables sesiones, correos y llamadas cuando yo no alcanzaba a comprender algún concepto o idea o me tardaba más de previsto. Gracias infinitas también por aquellos momentos en los que dejábamos de lado el estudio para platicar cosas más banales, fueron una válvula de escape del estrés que a veces me envolvía.

Al Dr. Gerardo Argüelles Fernández, con quien tuve el placer de volver a tomar clases y retomar conceptos que no alcancé a entender del todo en mis años de licenciatura. Si bien en esos años quedé con la sensación de no cubrir las expectativas personales y académicas, este reencuentro me sirvió para demostrarme que no era falta de inteligencia, sino de entendimiento y algo de concentración.

A mis compañeras de generación Berenice Guevara y Gabriela Guerrero por permitir a sus hijos participar en este proyecto, apoyo sin el cual no habría sido posible desarrollarlo en toda su capacidad. Gracias infinitas por encontrar el

espacio y el tiempo necesarios para la realización de las actividades. De la misma forma, extendiendo mi agradecimiento a la señora Luz María Lorence Rodríguez, por permitir a su hijo participar, de igual manera, en este proyecto, por confiar en mis capacidades y dejar parte de la formación de Daniel en mis manos. Nunca podré terminar de agradecer su apoyo moral.

A Gabriela Guerrero y Germán González, por su incondicional amistad y apoyo. La diferencia de edad no fue impedimento para compartir risas, salidas, y eventos. Gracias por el apoyo emocional y moral cuando las emociones eran demasiadas y salían de mi control.

A mi eterna amiga Dianalaura Pacheco, con quien tuve la fortuna de crecer y compartir momentos inolvidables, incluidos los generados por este viaje. Los 13 años de amistad que llevamos compartiendo no me alcanzan para agradecer todas las veces en las que me levantó en mis momentos más vulnerables, las risas y los proyectos personales juntas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO UNO.....	20
1. Conceptualización de la literatura infantil ilustrada (LII)	21
1.1. La infancia y la educación del niño a través de la historia	21
1.1.1. La educación del niño en el México Moderno.....	26
1.2. Breve historia de la literatura infantil ilustrada (LII)	33
1.2.1. El álbum y los libros ilustrados	38
1.3. Estado actual de la Literatura Infantil en la Enseñanza.....	39
1.3.1. Algunos acercamientos desde la investigación aplicada	40
1.3.2. Acercamientos teórico-críticos a la ilustración y sus relaciones con el texto escrito.....	43
CAPÍTULO 2	48
2. El cuento infantil ilustrado y los Códigos Visuales.....	49
2.1. El objeto visual y su lectura.....	50
2.1.1. Semiótica visual y escrita	52
2.2. Análisis de cuentos infantiles ilustrados propuestos	60
2.2.1. La Venganza de la Trenza.....	61
2.2.2. El Increíble Niño Comelibros.....	90
CAPÍTULO 3	125
3. Cuento Infantil Ilustrado como objeto de apreciación estético multimodal	126
3.1. Desarrollo de la Secuencia Didáctica.....	126
3.2. Presentación y análisis de los resultados obtenidos.....	146
3.2.1. Algunos datos sobre los participantes	148
3.2.2. Sesión 1: Vamos a leer imágenes: “ <i>La Venganza de la trenza.</i> ”	149
3.2.3. Sesión 2: Vamos a leer imágenes: “ <i>El Increíble Niño Comelibros</i> ”.....	161
3.2.4. Sesión 3: Vamos a reescribir y recrear <i>La Venganza de la Trenza</i>	178
3.2.5. Sesión 4: Vamos a reescribir y recrear “ <i>El Increíble Niño Comelibros</i> ”	212
Consideraciones Finales.....	234
Bibliografía	239

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO DESCRIPTIVO 1 MONTES 1.....	64
CUADRO DESCRIPTIVO 1 MONTES 2.....	66
CUADRO DESCRIPTIVO 1 MONTES 3.....	66
CUADRO DESCRIPTIVO 1 MONTES 4.....	68
CUADRO DESCRIPTIVO 1 MONTES 5.....	74
CUADRO DESCRIPTIVO 1 MONTES 6.....	78
CUADRO DESCRIPTIVO 1 MONTES 7.....	80
CUADRO DESCRIPTIVO 1 MONTES 8.....	80

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ÍNDICE DE IMÁGENES

LIBRO DE HORAS 1.....	34
DORÉ, G. CAPERUCITA ROJA 1	37
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PAZ, ILUSTRACIÓN 1	58
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 1	63
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 2	67
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 3	69
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 4	72
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 5	73
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 6	77
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 7	79
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 8	83
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 9	85
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 10	86
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 11	89
LEGNAZZI, C. LA VENGANZA DE LA TRENZA 12	90
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 1	93
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 2	94
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 3	96
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 4	98
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 5	100
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 6	103
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 7	105
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 8	106
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 9	107
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 10	109
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 11	111
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 12	112
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 13	114
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 14	116

JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 15.....	117
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 16.....	119
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 17.....	120
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 18.....	121
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 19.....	123
JEFFERS, O. EL INCREÍBLE NIÑO COMELIBROS 20.....	124
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 1 1	156
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 1 1	160
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 2 1	168
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 2 1	176
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 1	179
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 2	180
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 3	181
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 4	182
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 5	183
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 6	184
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 7	185
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 8.....	186
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 PARTE 2 1.....	187
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 PARTE 2 2.....	188
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 PARTE 2 3.....	189
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 PARTE 2 4.....	191
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 PARTE 2 5.....	192
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 PARTE 2 6.....	193
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 PARTE 2 7.....	195
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 3 PARTE 2 8.....	195
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 1	197
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 2	198
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 3	199
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 4	200
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 5	201

TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 6	202
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 7	203
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 8	203
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 9	204
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 10	205
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 PARTE 2 1	206
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 PARTE 2 2	208
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 PARTE 2 3	210
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 3 PARTE 2 4	211
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 1	213
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 2	214
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 3	215
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 4	216
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 5	217
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 6	218
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 7	219
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 8	220
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 9	222
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 10	223
TRABAJO, ALEX, SESIÓN 4 11	224
TRABAJO, DANIELA, SESIÓN 4 1	225

RESUMEN

A lo largo de los últimos años, el auge y el desarrollo del papel de la literatura como medio introductor al hábito lector, ha tenido un gran impacto en las últimas generaciones gracias a los diversos métodos de enseñanza que los docentes han implementado dentro de las aulas. Sin embargo, la Literatura Infantil Ilustrada ha sido catalogada como sólo un medio de introducción al hábito lector y pocas veces se le considera como una fuente de apreciación estética y literaria.

El objetivo del presente trabajo es demostrar que este tipo de literatura también puede ser utilizada dentro de las aulas de enseñanza como un medio para el aprendizaje de la lectura mediante imágenes, para poder decodificar signos (estéticos y literarios) e implementar el uso de este tipo de textos dentro de los planes de enseñanza.

Mediante la realización de una secuencia didáctica y una intervención, se propuso demostrar la funcionalidad y viabilidad del uso de este tipo de literatura en la enseñanza en niños de entre diez y catorce años, incluyendo los resultados en el presente trabajo.

ABSTRACT

Throughout the last years, there has been a rise of the roll of literature as an introductory mean to develop the reading habit. The great impact of this discipline in the present generations is due to the variety of methods that teachers have implemented inside their classrooms.

Despite that illustrated children's literature has been cataloged just as one of the means to introduce the reading habit, it is not often considered as a source of esthetic and literary appreciation.

The objective of this study is to demonstrate that this kind of literature may be also used inside the classrooms to teach how to read images in order to decode signs (esthetic and literary). This research also tries to show how to integrate this kind of texts in the lesson plans.

Though the development of a didactic sequence and a teaching intervention, this work shows the functionality and viability of the use of illustrated children's literature for teaching kids between ten and fourteen years. The results of this practice are also included in this paper.

Dirección General de Bibliotecas UHQ

INTRODUCCIÓN

El estudio de la capacidad humana de comprender, interpretar y apreciar textos es básico para perfilar mejor la función que cumple actualmente la literatura en la vida social, democrática, académica cognitiva y laborar de un ser humano. En una sociedad lecto-escritora gran parte de lo que alguien aprende durante su vida le llega a través de diversos tipos de textos, no exclusivamente escritos. Lo que un participante de este tipo de sociedades sabe y piensa del mundo depende tanto de su experiencia personal como de su capacidad para relacionarse con esos textos que le acercan a las vivencias de otros y le son comunicadas a través de símbolos que deben ser decodificados e interpretados, pero sólo algunos de los códigos que se utilizan para este acercamiento con los otros son materia del estudio escolarizado, pues los demás se consideran “naturales”. No obstante, aún en los casos de aquellas formas de comunicación que sí se estudian formalmente, como la escrita, no siempre se toma en cuenta que el aprendizaje de estos códigos es parte de la vida de cada estudiante, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, y que depende de su forma particular de significar.

En el México del siglo XXI, el conocimiento formal – escolarizado – sigue privilegiando el modo escrito como medio para aprender esta experiencia mediatizada, y se va presentando en textos cada vez más complejos; no obstante, en sus primeras etapas, los estudiantes sí son expuestos a la presencia de libros infantiles que casi siempre son ilustrados. Desde hace ya más de dos décadas, hay un gran interés por la literatura infantil¹ como apoyo para iniciar al hábito lector, ya que en la mayoría de los casos se da por sentado que este tipo de textos es más llamativo para los niños y los acercará de manera más significativa a ciertos temas y al proceso mismo de la lectura.

¹ Alfaguara reportaba en 2004 que este sector significaba entre el 30% y el 35% de sus ventas (el boom de la literatura infantil, 2004), lo que nos habla de la gran cantidad de libros que se publican y, sobre todo, se venden; además hay múltiples programas de fomento a la lectura tanto a nivel gubernamental como en instituciones particulares (“Fomentar la lectura mejora la educación y la cultura”, SEP, 2012; “Programa de fomento para el libro y la lectura”, SEP, 2016-2018; el CEEART mantiene un proyecto permanente de Fomento a la lectura con cursos y talleres para niños y promotores, por señalar algunos)

Todo indica que esta búsqueda, y otras basadas en diversas modalidades de literatura, han resultado infructuosas en México, pues no se han dado incrementos en los índices de comprensión lectora durante este siglo según las instancias evaluadoras: en el 2013, en el país se leían 2.8 libros al año por persona y eso lo colocaba en el lugar 107 de entre 108 naciones encuestadas por la UNESCO, en 2018 se notó un leve cambio: 3.8 libros al año por lector, sin embargo, las encuestas especifican que cerca del 80% de los lectores no entienden totalmente lo que leen, esto se puede corroborar más adecuadamente con los resultados de la Prueba PISA 2018: en el año 2000, México obtuvo un puntaje de 422 en competencias lectoras, después de siete mediciones, en 2018 obtuvo 420, lo que sigue significando que:

En México, el 55% de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Estos estudiantes pueden identificar la idea principal de un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan (OCDE, 2019).

La escala que maneja la OCDE tiene un máximo de 625 puntos, divididos en 5 niveles, el puntaje promedio de la comprensión lectora de las naciones que componen la OCDE es de aproximadamente 500 puntos. Entre 553 y 625 se ubica el nivel 5, que es el más alto, e implica una mayor independencia y que los lectores son capaces de manejos más complejos de los textos.

Si bien hay un ligero aumento en el número de libros que se leen, esto no ha tenido relación con la comprensión lectora que se ha mantenido en un nivel apenas arriba de lo mínimo (el nivel 1 va de 335 a 407 puntos, y el 2, donde se ubica México desde que se comenzaron a realizar las evaluaciones PISA, va de 408 a 480) (OCDE E. p., 2006). Es probable que en México se compren y se lean más libros – la industria del libro infantil ha ido en aumento –, pero esto no ha

conseguido que las personas se comuniquen o razonen de una forma más abstracta y compleja.

Desde el punto de vista artístico-estético, resulta necesario señalar que este acercamiento a la literatura infantil ilustrada se ha hecho sin tomar en cuenta que estos libros implican una semiosis especial: el cuento infantil ilustrado entraña una semiótica que se vale de recursos provenientes de dos códigos evidentes, el escrito y el visual. Por sí mismas, las ilustraciones trabajan con un código que conlleva sus propias cualidades y está constituido de elementos que cumplen una función y pueden ser interpretados de manera significativa por el niño; la imagen y la ilustración no son percibidas de manera “natural”. Tanto el texto escrito como las imágenes que ilustran un cuento dependen de varios niveles de abstracción y pre comprensión que cada niño ha desarrollado de maneras particulares y esto no ha sido considerado en los diversos acercamientos del niño a la lectura. La preeminencia del texto en su dimensión escrita, ha llevado al descuido, parcial al menos, por parte de la educación institucionalizada, de esos otros códigos que son muy importantes en el aprendizaje no formal, haciendo de la enseñanza literaria todo un reto para el docente.

La comprensión del cuento infantil ilustrado es aún más importante si se considera que se le quiere utilizar como un instrumento promotor de un tipo de lectura que permitirá una sociedad más igualitaria, con acceso a la información y a los diversos debates sociales, esto es, una lectura que con el paso de los años lleve al lector infantil a convertirse en un competente lector académico, literario, político, etc., que haya perfeccionado su nivel de abstracción y que sea capaz de manejar información y conocimientos útiles para su vida, esto es una capacidad que no sólo involucra al texto escrito, aunque esta sea la modalidad que más se continúa utilizando en la sociedad mexicana y por tanto es a la que están dirigidos los esfuerzos de la educación formal.

Como ya se apuntó antes, en el ámbito literario moderno, existen múltiples propuestas editoriales que despliegan libros ilustrados adecuados para diversas edades con la finalidad de apoyar la educación de los niños en ámbitos más o

menos definidos: valores, actitudes o saberes ante problemáticas específicas por ejemplo.

Respecto a su funcionamiento, existen diversas posturas: por un lado hay un sector en la sociedad que considera que este tipo de libros harán que los niños se interesen por la literatura y que al final evolucionarán a lecturas más complejas; por otro lado, están los expertos y los estudiosos que han considerado a este tipo de literatura como “píldoras didácticas” fáciles de digerir, planteando que los cuentos ilustrados no promueven la enseñanza literaria, pues propician una lectura superficial que no motiva a una lectura estética con elementos valiosos, limitándose a una experiencia de entretenimiento directa. En ambos casos, se niega la posibilidad de que estos libros infantiles ilustrados sean propuestas artístico-estéticas y, por ello, ficciones que mediatizan el mundo para su posible comprensión e interpretación.

Considerar pues, a la ilustración como una presencia portadora de experiencia directa, ha hecho olvidar su capacidad de figurar y mediatizar el mundo, por ello se plantea aquí que la lectura del cuento infantil ilustrado involucra una problemática sobre la comprensión e interpretación de objetos que incorporan diversos códigos. También se ha observado que esta interpretación se vuelve más compleja cuando uno de ellos – el de la imagen en el caso del cuento infantil ilustrado – es considerado como una presencia inmediata de lo real y se olvida que es la significación – construcción –, y hasta la interpretación de una realidad, en el más simple de los casos. La falta de comprensión de cómo pueden interactuar estos códigos en un mismo objeto estético es uno de los principales problemas a los que el docente suele enfrentarse dentro del aula cuando utiliza un cuento ilustrado, pues parece que la imagen es aprehendida de manera inmediata y cercana, y que, por otra parte, el texto escrito requiere de un proceso más largo y complicado, y por tanto en muchas ocasiones es ignorado por el lector novicio.

Dentro de este marco, el presente proyecto de investigación que se presenta como parte de los requisitos para obtener el título de Maestra en la Enseñanza de Estudios Literarios, pretende trabajar con algunos cuentos infantiles

ilustrados, así como álbumes ilustrados, para observar la interacción que hay entre los códigos textuales de la imagen y de la palabra presentes en este objeto estético multimodal. Se parte de interrogantes que pretenden explorar el funcionamiento de tal objeto: ¿cómo es que funcionan ambos códigos por separado y en conjunto? ¿Qué requerimientos comunicativos están implicados en su lectura? Es decir, se busca explorar la semiosis comprometida en el cuento infantil como un objeto *multimodal* y estético – conceptos que se justificarán más adelante.

A lo largo de la revisión bibliográfica realizada para esta investigación se ha presentado constantemente la idea de que la literatura es un medio humanizante y creador de lo que conocemos como alta cultura, es también vista como una forma de ampliar los horizontes y expectativas de los individuos.

Esta literatura “humanizadora” suele asociarse con lo que, académicamente se ubica como el *canon*; a grandes rasgos, el conjunto de obras que a nivel universal han marcado modélicamente un determinado momento dentro de nuestra historia. Dentro de este marco, históricamente la literatura infantil ilustrada (LII) no ha sido parte de esta alta literatura – alta cultura –, sino de la literatura popular², aquella que ha sido transmitida de generación en generación y pocas veces es considerada como una fuente de goce estético o comprensión más profunda del mundo. Esta conceptualización de la LII es parte de la problemática, desde el punto de vista de la presente investigación.

Actualmente la LII tiene una doble recepción – retomando algunas ideas de *Apocalípticos e Integrados* de Umberto Eco (Eco, 1993) – en el sentido de que en muchas ocasiones, este tipo de textos son vistos como una versión estandarizada que está destinada a un lector ubicado dentro de una masa, creados pensando en el consumo y no con una preocupación artística, y por otro lado, este tipo de literatura es también vista como un facilitador de los primeros acercamientos al

² La literatura popular está asociada a formas narrativas y líricas libres, muchas veces orales y que en su forma escrita coinciden en su sencillez y mensaje directo. Casi siempre con funciones de mero entretenimiento, transmisión de tradiciones o de una didáctica comunitaria.

objeto literario (los integrados, que consideran una panacea a las salas de lectura infantiles, a los libros interactivos, etc.). Por este motivo, se considera aquí que sensibilizar al niño ante las cualidades estéticas de este tipo de textos, “puede promover en el niño el gusto por la belleza de la palabra, el deleite ante la creación de mundos de ficción” (Merlo, 1976, p. 78).

Debido a esto, la presente investigación busca sacar al cuento infantil ilustrado de una comprensión polarizada y hacer énfasis en el proceso de semiosis estética que se lleva a cabo durante su lectura, para de ahí hacer una propuesta sobre cómo sensibilizar a los lectores novicios sobre su propio proceso de construcción de significados y signos, con la hipótesis de que esta sensibilización y toma de conciencia le permitirá interactuar significativamente con los diversos códigos sociales a los que se va enfrentando durante su vida

En el primer capítulo se presentan, los orígenes de la Literatura Infantil Ilustrada y sus derivados, su posterior desarrollo en el medio literario, la revisión del estado actual del problema en la enseñanza y sus antecedentes, para en un segundo apartado, discutir y clarificar en lo posible los conceptos básicos que se utilizarán para analizar el corpus elegido e implementar la propuesta de intervención didáctica. Los antecedentes revisados se han organizado en derredor de dos temas básicos: primero el de la literatura infantil en relación a su presencia en diversos momentos de la historia, y en cuanto a la función que ha cumplido la ilustración en estos cuentos, y segundo, el del corpus mismo de la propuesta, en tanto los autores de los cuentos elegidos representan también una propuesta estética ideológica específica.

En conjunto, la presente investigación busca generar tanto en los lectores infantiles, la habilidad de apreciar estéticamente este tipo de textos mediante una lectura multimodal, misma que puede ser llevada a cabo dentro de las aulas de enseñanza de kinder y primaria como una propuesta de enseñanza literaria.

CAPÍTULO UNO

Dirección General de Bibliotecas UAQ

1. Conceptualización de la literatura infantil ilustrada (LII)

A pesar de ser muy popular hoy en día, la literatura infantil ha pasado prácticamente del desconocimiento a acaparar la atención en los últimos años con una enorme producción de textos para todas las edades y con los más variados temas distribuidos a nivel mundial. Esta diversidad de temas ha hecho de este tipo de literatura una herramienta para que, por ejemplo, los niños comiencen a acercarse a aquellos temas que los adultos no sabemos cómo explicarles (la pérdida de seres queridos, la muerte, la sexualidad, el bullying entre muchos otros), todo ello con palabras y situaciones con las que puedan relacionarse y comprender con facilidad.

No obstante su popularidad, determinar los orígenes y el consecuente desarrollo de la literatura infantil, dependerá del concepto que se tenga de la misma, aunque la intención de aproximar al niño de forma literaria continúa siendo la principal constante.

1.1. La infancia y la educación del niño a través de la historia

La idea y la concepción que hoy en día se tienen de los niños y su desarrollo como seres humanos parece casi natural: resulta difícil imaginar a la sociedad actual sin los Derechos de los Niños o sin las leyes que los protegen. Asimismo, cuesta trabajo – a pesar de que es un hecho real – pensar que no puedan crecer rodeados de protección y amor, o que no puedan ser educados académica, cívica y moralmente de formas pensadas y diseñadas especialmente para ellos. Pero este interés por educar y criar a los niños tiene sus orígenes y se desarrolla al mismo tiempo que el concepto de infancia. Esta noción fue “re-descubierta” hasta hace apenas unos siglos – cuando los *niños* re-aparecen como seres con cualidades específicas – previo a eso, hubo un amplio periodo donde

las prácticas de crianza y las ideas que se tenían de ellos no poseían una especificidad, más que la de la minusvalía.

El concepto de infancia, semejante al que se maneja actualmente, tiene sus inicios en las antiguas Grecia y Roma, en donde el principal objetivo de la educación era generar hombres librepensadores. En este propósito estaban incluidos los diversos sectores de la polis, desde las mujeres y los niños, hasta los ciudadanos, cada uno con sus particularidades y limitantes. A los niños se les destinaba una formación integral en cuanto al desarrollo del cuerpo y la mente, por razones prácticas de su integración a la sociedad en que vivían.

Así, la educación en los niños iniciaba con la adquisición de las habilidades necesarias para la supervivencia y más adelante, señala la autora Ileana Enesco citando el libro VII de la *Política de Aristóteles*, en su artículo *El Concepto de la Infancia a lo Largo de la Historia*, “a la edad de 5 años [...]no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos, a fin de que esto no impida el crecimiento [...] se les debe permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal” (Enesco, 2009). Generalmente hasta la pubertad, los niños recibían educación en dos fases, la formal y la no formal³.

En Roma, por su parte, se buscaba embellecer el alma de los jóvenes mediante la retórica, por lo que dividían su escolarización en tres etapas: el *Ludus*, equivalente a la escuela elemental, la *Gramática*, que enseñaba prosa, teatro y poesía, para finalmente pasar a la *Retórica*, con estudios de la oratoria y declamación. Si bien en las primeras dos etapas las escuelas eran mixtas, después de los doce años se separaban por clases, y sólo aquellos de familias acomodadas (en mucho menor número las mujeres) continuaban a la siguiente etapa de formación.

Si bien estos antecedentes pueden acercarnos a la idea actual de la infancia, es de una forma parcial, pues en esta época no se valoraba la etapa de

³ La **Educación no formal** se encargaba de enseñar a leer y escribir, así como el moldeo del cuerpo humano (educación física). Por su parte, la **Educación formal** se encargaba de enseñar literatura, aritmética, filosofía y ciencia

la infancia en sí misma sino sólo como un periodo de tránsito y formación para la edad adulta⁴. Con la llegada de una formación a manos de la Iglesia, éstas prácticas quedaron en el olvido. En la Edad Media desaparece por completo la idea de la educación liberal y la Iglesia cristiana, que por mayoría predominaba, era la encargada de la educación religiosa y seglar, por lo que el principal objetivo de la educación era la de preparar a los seres humanos para servir a Dios y someterse por completo a la autoridad de esta institución. Dentro de este periodo no hay educación que se adapte al niño, pues éste era visto como fruto del pecado original, y por tanto debía ser redimido mediante la disciplina, el castigo y la obediencia.

Esta idea del “pecado original” lleva a una visión del niño como un ser perverso y corrupto, por lo cual debe ser rescatado por medio del escarmiento. El niño, en ese entonces, es concebido como un homúnculo u hombre en minatura, por lo que debe ser reformado para salir de ese estado impuro y servir – someterse – a la Iglesia. Dentro de este periodo no existió ningún interés particular por el cuidado de los niños, eran considerados como mano de obra, y la idea del amor o cuidado hacia ellos no se presentaba: infanticidios eran cometidos constantemente, ya fuera porque venían “defectuosos”, eran ilegítimos o considerados una carga. Sobra decir que estaban condenados a valerse por sí mismos o a morir en edades muy tempranas.

Ya para la época del Renacimiento y el siglo XVII, señala Enesco, hay un nuevo interés por el desarrollo de los niños, pues se retoman muchas de las ideas clásicas y se comienzan a *descubrir* a los niños y su naturaleza, así como la necesidad de adaptar la educación a la persona. Humanistas como Erasmo de Rotterdam se interesan en el desarrollo infantil, y , señala Enesco:

Luis Vives (1499-1540) también expresa su interés por la evolución del niño, por las diferencias individuales, por la educación de “anormales”, y por

⁴ Ileana Enesco señala que en estas culturas madres, a los niños – que en ese entonces sólo eran considerados como adultos jóvenes – se les educaba para sobrevivir desde los dos años, pero no había una concepción de la infancia como la concebimos actualmente.

la necesidad de ADAPTACIÓN de la educación a los distintos casos y niveles. Destaca también su preocupación por la educación de las mujeres (Enesco, 2009)

Por su parte, Juan Amós Comenio (1592-1670) retoma la idea de educar hasta los doce años y que esta educación sea tanto para niños como para niñas, además de observar las ventajas de utilizar la lengua materna y no el latín, dando acceso a la educación a todas las clases sociales. Comenio fue impulsor de interesantes métodos de enseñanza, como el del uso de la ilustración, que retomaremos más adelante.

En este periodo no se abandona del todo la idea del castigo físico como método de corrección, aunque ya vislumbran nuevas vías de enseñanza ante las propuestas de pensadores como Locke, que comenzaron a insistir en la importancia de la exploración, la experiencia y los hábitos, señalando que el niño no nace ni bueno ni malo, sino que sus experiencias decidirán en lo que se convertirá. Así, finalmente, el concepto de *niño* comienza a separarse de lo impuro y se lo posiciona como una *pizarra en blanco* donde la experiencia va dejando sus marcas. Este interés por los niños no termina de consolidarse hasta los siglos XVII y XIX con pensadores como Rousseau, Pestalozzi o Tiedemann, “quienes defendieron con rigor las necesidades educativas de los niños, de protegerlos de la una sociedad que puede pervertirlos y de adaptarse al nivel de ellos para una mejor adquisición del conocimiento” (Château, 1999 [1956]).

Con la llegada de la Revolución Industrial, surge la necesidad de formar y escolarizar a los niños, pues al ya no ser necesitados como mano de obra, disponen de mucho tiempo libre que debe ser llenado, y esto se convierte en una prioridad del Estado. Esta Revolución generó cambios no solo en la vida práctica de los niños, sino también en el concepto de familia, ya que comenzó a generar una relación más estrecha entre padres e hijos.

Paralelamente al desarrollo tecnológico y económico, siguen desplegándose las propuestas filosóficas y pedagógicas de Rousseau y Pestalozzi. De la misma forma, señala Enesco, el interés científico por el niño comienza a mediados del siglo XIX, con influencias como la de Charles Darwin en cuanto a la de observar la niñez como parte de la evolución del hombre. En este periodo se debaten temas como la bondad intrínseca del niño y la pertinencia del castigo físico, que sigue presente en los lugares con mayor apego a las tradiciones religiosas, o la necesidad de una educación generalizada. En este sentido también se presentan las primeras pruebas para distinguir un desarrollo “normal” de uno “retrasado”, por ejemplo.

A partir de este periodo, los niños se volvieron el foco de atención de los adultos, los cuales, al notarlos, no dejaron de pensar en ellos y comienzan a surgir estudios y propuestas que los toman como objeto exclusivo. El siglo XX es un periodo de profundos y variados acercamientos a la niñez, a sus formas de aprender y a las maneras en que se puede o debe educarlos, desde los fundamentales estudios psicopedagógicos de Jean Piaget y Lev Vygotsky sobre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, hasta las múltiples propuestas metodológicas con sólidos fundamentos teóricos como las de María Montessori o Celstín Freinet, por sólo citar algunos. Sistematizando, se pueden ubicar modelos que muestran las diversas posiciones que se han planteado sobre la educación de los niños en el siglo XX: el modelo tradicional, que dependía de un profesor especialista en la materia que enseña y de su capacidad para transmitir su saber al alumno, que es un receptor pasivo de aquellos conocimientos. En este modelo, el profesor es un artesano que debe educar y la educación se concibe en una sola vía: el docente que enseña, al alumno que aprende; el modelo conductista, en el que el aprendizaje se concibe como la modificación de la conducta a través de los medios que el profesor implemente de manera técnica y con parámetros claramente observables y medibles, aunque nada garantice que la modificación del comportamiento externo tenga alguna relación con un aprendizaje interno del estudiante.

Este modelo conductista concibe el conocimiento como una obra gradual y no algo acabado que pueda transmitirse: el profesor es un facilitador metodológico para que el estudiante construya su propio saber, y el error es un medio más que ayuda a la construcción del conocimiento. Durante el siglo XX se desarrollaron muchas más propuestas pedagógicas, así que se considera pertinente acotar hacia el espacio específico que interesa en esta investigación y presentar una breve revisión del panorama educativo en México.

1.1.1. La educación del niño en el México Moderno

Durante la primera mitad del siglo XIX, en México se comienza a desarrollar la idea de nación. Se confrontaban las ideas conservadoras (que buscaban continuar con el orden elitista de la colonia, incluyendo la educación plenamente religiosa) y las liberales (que buscaban el desarrollo de una sociedad industrializada y progresista al estilo de los Estados Unidos, donde la educación y el saber – científico – tenía el objetivo de formar al ciudadano que esta nueva sociedad requería). Hilda Margarita Sánchez Santoyo, en *La percepción sobre el niño en el México moderno (1810-1930)*, señala que:

[...] modernizar significó en el México independiente inculcar en niños y adolescentes los hábitos y valores de las sociedades modernas a través, tanto de los espacios de educación y de corrección, como de la creación de un dispositivo de leyes y reglamentos que acotaban y limitaban la actividad “normal” y deseable entre la población infantil y juvenil. Es decir, la modernización articula una mirada laica, científica y utilitaria que busca controlar a niños y adolescentes para adaptarlos a las prácticas capitalistas de uso del tiempo y disciplina del trabajo, separándolos del mundo adulto y estableciendo espacio y usos culturales que en su conjunto fueron creando las pautas del ser niño (Sánchez, 2003, p. 34).

Los liberales consideraban que era necesario evitar la influencia de la iglesia en la educación de las grandes mayorías (los indios y las castas) que estaban acostumbradas a un sistema de trabajo fundado en la esclavitud, la servidumbre y la producción artesanal. Este cambio implicaba adaptarse y desear hábitos que venían con el desarrollo industrial: una búsqueda de comodidades y laboriosidad. En 1833 se crea la Dirección General e Instrucción Pública en el Distrito Federal con el fin de modernizar la educación y se cierra la Universidad Pontificia. También se inician las Escuelas Normales para la formación de profesores que tuvieran una perspectiva laica (Sánchez, 2003, p. 36-37).

Si en la época virreinal el niño era conceptualizado como una figura dual – pureza y perfección por un lado, y falta de raciocinio por otro – que estaba a cargo de los padres y eran ellos los responsables de su educación familiar y escolar (para ésta eran entregados al clero), en esta primera mitad del siglo XX esto cambió:

Esta mirada o percepción colonial fue sustituida por la del niño proyecto. El individuo que, de ser manejado científicamente, daría por resultado un ciudadano tipo, trabajador, disciplinado en los horarios del mundo industrial, vinculando a la infancia con el progreso social; la infancia se volvió una cuestión de Estado, donde éste asumió las mismas atribuciones de la autoridad paterna y los derechos de educar y castigar (Sánchez, 2003, p. 38)

El estado tomó como objetivo educar a niños y jóvenes, aunque la tarea resultaba complicada debido al alto porcentaje de vagancia y mendicidad (cerca del 30% de la población de la Ciudad de México, señala Sánchez) que imperaba y de la cual la mayoría fluctuaba entre 8 y 18 años. Si durante la colonia la pobreza tenía un halo de santidad, en esta nueva visión se le debía suprimir, y para ello se le persiguió y confinó en espacios creados para ello, como las casas de corrección.

El nuevo proyecto se enfrentaba a una niñez en abandono total, vagando y durmiendo en las calles de la ciudad. En 1828 se crea el Primer Tribunal para

Vagos del Distrito Federal y su correspondiente legislación. Entre los castigos que se daban por practicar la vagancia estaban el reclutamiento forzoso, ingresar a fábricas como obrero o a talleres como aprendices. Las casas de corrección fueron otra de las alternativas que se crearon para lidiar con esta problemática, y en 1940 se crea la primera de éstas en la Ciudad de México, la idea era inculcar a los niños el hábito del trabajo y la obediencia (Sánchez, 2003, p. 43)

La tarea del Estado siguió este rumbo durante todo el siglo XIX, luchando constantemente con la presencia de los sacerdotes que seguían siendo figuras importantes para los niños y jóvenes que vivían en la calle o con la familia, pero que debían buscar su sustento. Fue un periodo de alta mortandad infantil, pues entre el 50 y el 75% de los niños morían antes de los catorce años (Sánchez, 2003, p. 43).

El sistema educativo nacional comienza a formarse, tal y como lo conocemos hoy, a partir del periodo postrevolucionario. Los científicos – médicos, maestros, pedagogos, psicólogos, higienistas y abogados – asumieron la tarea de “formar y corregir la interioridad de los niños y adolescentes” (Sánchez, 2003, p. 44). Para ello se basaban en estudios como *El desarrollo del niño*, publicado en Ginebra por Alicia Descoeurdes, proponían métodos para medir la normalidad de la inteligencia y desarrollo de los niños.

El 2 de enero de 1921 se inaugura el Primer Congreso del Niño, y sus integrantes impulsan una perspectiva de la infancia que la colocaba como el germen de la raza y de la nación, es decir, la simiente que había que cultivar para cosechar la futura nacionalidad mexicana. Estudiosos como Félix Palavicini, Salvador Uribe y Rafael Ramos Pedrueza piden cambios radicales en los diversos ámbitos sociales que deberían vigilar las condiciones de vida de los niños: en los hospicios hay condiciones inhumanas y están juntos niños que delinquen y huérfanos, se les juzga como adultos, se les alimenta con cualquier cosa y se les golpea o acusa de delitos para no pagarles cuando realizan algún trabajo.

Los cambios constitucionales de 1917 produjeron otro problema: Las pocas escuelas públicas de instrucción primaria estaban en peligro al haber sido asignadas a los municipios para su sostenimiento. Los gobiernos municipales señalaban que no podían pagar a los maestros y hubo huelgas. Se comenzaron a cerrar las pocas escuelas que había, así que para 1921, fecha del congreso del niño, el filósofo mexicano Antonio Caso señalaba que el cierre masivo se debía a la municipalización y a la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública llevada a cabo por Carranza. La presión de los intelectuales mexicanos llevó a que en septiembre del mismo año el entonces presidente Álvaro Obregón firmara el decreto de creación a la Secretaría de Educación Pública (SEP), y nombró a José Vasconcelos su secretario. Fue así que se inició la construcción del sistema educativo nacional en todos los niveles.

Los niveles de las escuelas abiertas a partir de esa fecha seguían las ideas positivistas, por lo que se apegaban al test de normalidad y de expresiones de una biología adecuada, como el Binet-Simon, que medía aspectos como la comprensión, el juicio y el razonamiento.

El concepto de edad mental fue creado por los psicólogos franceses Alfred Benet y Theodore Simon. Este concepto – que sigue vigente hoy en día – se basa en la diferencia entre la edad física y los conocimientos adquiridos, y se complementa con el de Alicia Descoedres – a quien mencionábamos en líneas anteriores – quien detectaba si los niños conocían las palabras que el patrón preestablecido señalaba y con ello se mostraba el índice de normalidad de un niño.

En cuanto a los textos utilizados para la enseñanza, a partir de la instauración de la SEP, Vasconcelos edita en 1924 dos tomos titulados *Lecturas Clásicas para niños*, los cuales están ilustrados con grabados de Roberto Montenegro y Enrique Fernández, los cuales acompañan las adaptaciones de literatura universal. Más adelante, en 1945, salió otro título editado especialmente para niños, y fue la enciclopedia titulada *El libro de oro de los niños*, constituida por dos tomos. Este texto estuvo prologado en su versión para América Latina por

Juana de Ibarbourou y Gabriela Mistral. Dentro de este prólogo, Mistral señala que las ilustraciones son algo memorable, así lo reseña Elvira Luengo Gascón en su artículo *Érase, es y será...Aprender a ser en las enciclopedias para niños*:

Gabriela Mistral, maestra chilena y premio Nobel de Literatura por su labor poética, comenta las ilustraciones en el prólogo: <<Lo peor en los libros de niños que he visto durante mis años de maestra eran las ilustraciones. Y es que la cultura artística de los pedagogos ha sido mucho más baja todavía que la literatura>> (apud Jamés, dir., 1946:13). Gabriela Mistral agradece a la editorial Acrópolis la inversión llevada a cabo en esta empresa:

La Editorial Acrópolis, con una generosidad nunca vista en el gremio, ha gastado enormemente en ilustrar estos volúmenes. La alegría que aquí van a recibir los muchachos, se ha pagado carísima, en dibujantes, en clisés, en papel especial; el gozo que aquí se ofrece a ellos cuesta lo que un parque inglés para juegos (apud Jarnés, dir., 1946:13).

La escritora habla del arte nuevo, del dibujo y la pintura de vanguardia como agentes beneficiosos para las artes:

Pretendo que el dibujo, y la pintura con más razón, son elementos mucho más preciosos que la literatura en lo que toca a los niños. Retengo hasta hoy todos los grabados de mis libros escolares y, por contraste, he olvidado la mayor parte de los textos. Cosa semejante a esta es la dominación absoluta del cine sobre la literatura. Por lo tanto, la resolución de la Editorial de ilustrar a todo decoro, y también a todo lujo sus volúmenes para niños, corresponde a un acierto magnífico, a una observación aguda de la infancia (Sánchez, 2003, p. 102)

Este breve recorrido por la historia de la infancia y el tipo de atención que se le asignaba socialmente, permite ubicar mejor el interés actual por el niño y sus características singulares. En el siglo XX la niñez se ubica como una etapa

evolutiva, otro de los periodos de desarrollo del ser humano (que puede ser psicosexual – Freud –, psicosocial – Erikson – o cognitivo – Piaget –, por ejemplo). La infancia ha sido vista casi siempre como un periodo de formación, aunque en muchos momentos de la historia humana no se consideraba tan diferente a otros, sólo se contemplaba en cuanto a que el niño era de menor tamaño, fuerza o entendimiento que cuando ya era un adulto.

Este periodo de formación ha implicado siempre una visión de sociedad y del papel que juegan los niños en ella: en la sociedad grecolatina se les preparaba para ser los mejores ciudadanos posibles, seres activos y útiles dentro de su sociedad. En la Edad Media la sociedad exigía que todos sus individuos fueran siervos de Dios y de la Iglesia como principal método para mantener el orden social, en el Renacimiento comienzan a retomarse las ideas clásicas sobre el porqué educar y porqué educar a los niños, cómo llevar a cabo dicha tarea, y comienzan a “descubrir” el papel que los infantes – y la infancia – tienen dentro de una sociedad. Finalmente, para la llegada de la Revolución Industrial, los cambios que ésta trajo consigo llevaron a la creación y consolidación de conceptos como *infancia* y *familia*, o a su redefinición, a cuestionar el papel que juegan los padres de familia y la misma sociedad en la formación de un niño.

Podría decirse entonces que, la concepción actual tanto del niño como la infancia, sólo ha ido enriqueciéndose con el paso de los siglos. Desde estudios pedagógicos hasta técnicas de enseñanza, el mundo adulto no ha dejado – ni dejará – de lado la prioridad hacia los niños, pues culturalmente tenemos la idea de que ellos son la nueva generación que puede mejorar las cosas en la sociedad, pero para ello es sumamente necesario educarlos y encaminarlos de tal manera en que ellos puedan desenvolverse de forma autónoma. Idealmente hablando, cada sociedad en particular debería educar a sus nuevas generaciones – niños – tratando de abarcar tanto las necesidades de su propio entorno social, como los intereses particulares del individuo en cuestión.

Entonces, la función de la educación – y de la educación literaria – es la de dar las herramientas necesarias para la “humanización” del niño, para que alcance

un nivel de entendimiento que le permita tomar sus propias decisiones de forma crítica, evitando caer en los prejuicios. Seguimos, entonces, con algunas de las ideas propuestas por cada uno de estos periodos históricos: generar hombres librepensadores que encaminen a la sociedad a una mejoría, sin dejar de lado sus creencias o ideales, entendiendo que gran parte de lo que un individuo llegue a ser en su vida, dependerá en gran medida de lo que su propia sociedad y entorno le brinde. Es por esto que el papel de los niños y del periodo de la infancia juegan un papel importante en su desenvolvimiento social. Esta “humanización” requiere, además del obvio trabajo de los docentes, de una adaptación de la literatura – específicamente hablando – de acuerdo a las necesidades de una sociedad. Es debido a esto que comenzar por las generaciones más jóvenes puede generar un verdadero cambio en ellas. Recuperar los valores estéticos que se encuentran dentro de una obra literaria puede permitirles, como generación, apreciar más los pequeños detalles de la evolución humana y qué es lo que nos ha llevado a ser lo que somos.

El papel de la literatura infantil, por su parte, tiene un impacto grande a nivel mundial, pues en un intento por proteger a los niños de la crueldad que hay en nuestro mundo – y en cualquier sociedad – se crearon todas aquellas historias cuya función era la de transmitir enseñanzas, conocimientos, o incluso algunas palabras de consuelo ante situaciones difíciles o complicadas. Esto último ha prevalecido hasta nuestros días, en donde mundialmente se produce literatura infantil (ilustrada) que se presenta como una puerta de escape ante aquello que nosotros como adultos preferimos no tocar directamente.

Como mencionábamos en líneas anteriores, los adultos no dejamos de proteger a los niños, y aquellos temas de difícil comprensión, o que están vetados por razones culturales o ideales, se presentan sencillos y de forma contundente en la literatura infantil, abiertos a cuestionamientos y debates con la finalidad de lograr un mejor entendimiento entre individuo y sociedad.

1.2. Breve historia de la literatura infantil ilustrada (LII)

Las observaciones que Gabriela Mistral realiza de la literatura infantil ilustrada, permiten introducir su tema: ¿qué es? ¿Qué funciones sociales ha venido cumpliendo? ¿Qué papel juega la imagen en ella?

Contrario a lo que puede pensarse, lo que actualmente se conoce como Literatura Infantil no tiene sus inicios con textos escritos para ser leídos por niños, sino en aquellos relatos transmitidos de forma oral a través de las generaciones – los juglares, por ejemplo, contaban las historias que ahora se consideran para niños –. Estos relatos podían abarcar desde cuentos hasta fábulas que no estaban específicamente destinados a los infantes, sino a cualquier persona que tuviera deseos de escucharlas. Así podemos decir que el actual género de LII comienza a desarrollarse desde los mismos orígenes de la literatura, con las antiguas leyendas y mitos presentes en todas las culturas alrededor del mundo.

Si bien en las antiguas Grecia y Roma no existía la literatura infantil, podemos observar las bases de ella en los mitos y leyendas que contaban de los héroes de guerra y de sus dioses, mismos que están representados gráficamente en infinidad de objetos y lugares, ilustrando un pasaje en específico o una de sus grandes hazañas. Esta tradición de ilustrar momentos específicos dentro de una historia continuó durante el desarrollo de la Edad Media, principalmente en los países de Irlanda, Italia y España, en donde monjes comenzaron a ilustrar los conocidos bestiarios, herbarios o Libros de Horas, con bordes, letras capitales y algunas representaciones en miniatura.

A este tipo de textos se les conoce comúnmente como *manuscritos ilustrados*, y eran decorados principalmente con oro y/o plata, así como con algunos pigmentos preciosos. Este tipo de ilustraciones no contenía un fin o valor didáctico, pues en la mayoría de las ocasiones, las ilustraciones eran destinadas al ornamento, el uso propio o simplemente para resaltar la importancia de un

pasaje religioso, es por esto que no eran considerados de libre acceso, pues poca gente podía pagar su adquisición y mantenimiento.⁵



Libro de horas 1

Es por estos motivos que muchos apuntan a que el origen de la LII se encuentra con la llegada del siglo XV y la llegada de la Imprenta, cuando muchos de los relatos orales pudieron comenzar a tener más difusión, y gracias a las diversas técnicas de impresión y grabado que se fueron desarrollando a lo largo de los años, fue posible incorporar imágenes que los ilustraban y embellecían. Sin embargo, este tipo de técnicas fueron poco usadas debido a que, trabajando hoja por hoja, era casi imposible realizar una producción a mayor escala, además de que su elaboración requería demasiado tiempo y dinero, por lo que, nuevamente, pocas personas podían adquirir algunos de estos textos, si bien ya comenzaban a tener un valor “didáctico”.

⁵ Página de un Libro de Horas (1460-65), los cuales contenían las diferentes oraciones que debían hacerse en determinado momento del día. Para esta página se usó tinta, hoja de oro y pintura al temple. Museo de Arte de Cleveland, Ohio.

La ilustración de los cuentos y textos infantiles comenzó a tomar importancia – didácticamente hablando – con Juan Amós Comenio en el siglo XVI, pues él la observaba como una herramienta para facilitar al niño la mejor comprensión de la lectura, tal y como lo planteaba en su célebre *Didáctica Magna* (1633-1638). Comenio, considerado el principal promotor de los libros ilustrados en el contexto de la educación escolarizada, señala en esta obra que “tenemos más vivo el recuerdo de aquellas cosas que hemos visto, que de aquellas otras que solo hemos oído” (Comenio, 1998 [1633], p. 70). Para él, las ilustraciones eran una fuente de información útil al momento de descifrar un texto, pero tenían una única función, y esa era la de recordar el objeto real, una relación de mimesis más o menos directa.

El padre de la didáctica propuso una metodología que intentaba facilitar el aprendizaje a través de la conservación de una parte de esa experiencia directa por medio de las ilustraciones en los libros de texto. El pensamiento de Comenio dio inicio a una concepción diferente tanto de la enseñanza como de la infancia, pues su obra está enfocada a llamar la atención del niño y a hacer del aprendizaje una acción amena, marcando el inicio de las siguientes producciones literarias enfocadas a la educación particular de los niños, acercándose al concepto de bondad innata descrita en el *Emilio* de Rousseau o a las propuestas pedagógicas de Pestalozzi.

Por otra parte, la literatura infantil no apareció como género independiente hasta la llegada del siglo XVII, donde, con ayuda de la imprenta, se permitió la creación, impresión y difusión de la primera revista infantil titulada *La Gaceta de los niños*⁶, publicada en España en 1798 y creada por José y Bernabé Canga Argüelles, dando el primer banderazo para la producción de textos infantiles. A lo largo de este siglo, comenzaron a surgir los primeros autores que más adelante conformarían el *canon* de los textos infantiles: personajes como Charles Perrault⁷,

⁶ Esta publicación tenía como objetivo las clases altas, dirigiéndose a ellas con un fin didáctico y pedagógico que buscaba principalmente transmitir los valores burgueses de la época.

⁷ Es uno de los autores más conocidos, sus cuentos más famosos: *La Bella Durmiente* (1696) *Caperucita Roja*, *Barba Azul*, *El Gato Con Botas*, *la Cenicienta* y *Pulgarcito*, fueron lanzados en una publicación titulada

Madame Leprince de Beaumont⁸, o Félix María de Samaniego⁹ – por mencionar unos – comenzaron a ganar popularidad por sus antologías, fábulas y creaciones literarias destinadas específicamente a los niños.

Para el siglo XVIII, cuando la idea de infancia – concepto que abordamos en el apartado anterior – está comenzando a ser desarrollada, llegan escritores como Tomás de Iriarte¹⁰, Daniel Defoe, y los anteriormente mencionados José y Bernabé Canga Argüelles, con publicaciones periódicas destinadas al público infantil. Durante el siglo XIX parece haber un boom en la creación de textos infantiles con autores como Hans Christian Andersen, Wilhem y Jacob Grimm, Lewis Carrol, Alicia Böhl de Faber, mejor conocida bajo el seudónimo de Fernán Caballero, la Condesa de Segur, Oscar Wilde, Carlo Collodi, o James Mathew Barrie – entre muchos otros. En este periodo surge la idea de literatura infantil ilustrada desligado de su exclusivo carácter didáctico, con la llegada del Romanticismo y la nueva concepción de las sociedades de la infancia, y se comienzan a realizar recopilaciones e ilustración de los cuentos de hadas, por lo que la LI tuvo un gran auge en cuanto a la producción de textos.

Estos autores tuvieron una gran aceptación entre el público lector, y de la mano de ilustradores, artistas como Thomas Bewick, George Cruikshank, Gustave Doré o Henry Justice Ford, fueron los encargados de acompañar las antologías, cuentos y/o novelas de imágenes cargadas de detalles de carácter meramente ornamental.

Cuentos de Antaño (Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités) en el año de 1697 por la imprenta Claude Barbin.

⁸ Autora de los libros de cuentos *El Almacén de los Niños* (1757), *El Almacén de las señoritas adolescentes* (1760), y del cuento *La Bella y la Bestia* (1770)

⁹ Famoso por su obra *Fábulas en verso castellano para el uso del Real Seminario Bacongado* (1782), con 157 fábulas distribuidas en 9 libros, en donde ridiculiza los defectos humanos inspirado por Fedro, Esopo y La Fontaine.

¹⁰ Su trabajo más conocido es su fabulario *Primera colección de fábulas enteramente originales* (1782)



11

Doré, G. Caperucita Roja 1

Durante los siglos XX Y XII, la popularidad y producción de la LI, y de la LII sólo se ha ido incrementando. Muchos han sido los autores que han incursionado en esta área y hay algunos que ya se encuentran dentro de los “clásicos” de la Literatura Infantil. Ejemplos de ellos son A.A. Milne¹², Hean Brunhoff¹³ o Maurice Sendark¹⁴. Otros autores y títulos más contemporáneos, pero de igual importancia pueden ser Anthony Browne¹⁵, Roald Dahl¹⁶, Graciela Montes¹⁷ o Gianni Rodari¹⁸, entre otros autores destacados.

Si bien la LII es considerada “puerta de entrada” dentro de la enseñanza literaria, parece necesario indagar más en el tipo de acercamiento que propicie no solo a una comprensión utilitaria, sino también a un disfrute estético. Las imágenes forman parte del día a día y tienen un valor comunicativo dentro y fuera del texto. Los niños hacen de ellas uno de sus primeros ejes para relacionarse con el mundo y debido a esto se han vuelto un medio de comunicación y enseñanza

¹¹ Doré, G. (1883). *Caperucita Roja*, ilustración para los *Cuentos Ilustrados* de Charles Perrault.

¹² Autor de las aventuras del oso *Winnie-the-Pooh* (1926)

¹³ Autor del elefante famoso: *La Historia de Babar* (1931)

¹⁴ Autor del best-seller *Donde viven los monstruos* (1963)

¹⁵ *Gorila* (1983)

¹⁶ *Matilda* (1988)

¹⁷ *La Venganza de la Trenza* (1997) mismo que será analizado dentro del presente trabajo.

¹⁸ *Confundiendo Historias* (2003)

entre los adultos y los niños. Su inclusión en la literatura pensada para niños ha abierto un espacio de investigación en cuanto a los aportes que hace a los textos, esto resulta de vital importancia si se pretende verlos y usarlos como una herramienta didáctica realmente significativa a nivel humano y social.

1.2.1. El álbum y los libros ilustrados

Es pertinente marcar las diferencias entre los tipos de textos infantiles producidos en la actualidad. Por un lado se encuentran los álbumes ilustrados – conocidos también como *picturebooks* – y por el otro los *libros* ilustrados. La diferencias que hay entre estos dos elementos son bastante grandes, y aunque parecieran tener la misma función – interesar al niño en la literatura – su funcionamiento *per se* no lo es. Las imágenes son vehículos narrativos (así las plantean por ejemplo, Jesús Moya Guijarro y María Jesús Pinar Sanz) por lo que dentro de los álbumes ilustrados, las imágenes permiten narrar y mostrar movimiento a través de las ilustraciones sin necesidad de un texto escrito que las acompañe, con personajes a punto de realizar una acción o ya distorsionados por el movimiento. El libro ilustrado, por otro lado, se sirve de las imágenes como apoyo o como un accesorio del texto, aportando un tipo de atmósfera o una fuerza particular a lo que está escrito, sirviendo principalmente de ornamentación, sin dejar de tomar en cuenta que imagen y texto son dos códigos diferentes y que ambos tienen su propia función dentro y fuera del texto.

Con base en esto, llamamos ilustración a aquellas representaciones gráficas cuyo desempeño y dirección de elementos informan del contenido del texto, lo complementan o, incluso, contradicen; dicho comportamiento puede determinar en gran medida la interpretación de la imagen y del libro en general. Esta relación es complementaria entre los dos medios comunicativos – imagen y texto – de manera que ambos cuentan una misma historia aunque ofrecen detalles propios que no se repiten en el otro medio. Así, para que un niño pueda decodificar este tipo de textos, debe haber adquirido la destreza necesaria como

para saber que, aunque el dibujo se parezca al objeto que representa, dicha semejanza con la realidad es limitada. Estos elementos brindados por la imagen, aunados con los códigos encontrados dentro del texto, brindarán una representación de lo que el autor e ilustrador buscan mostrar, mismos que los primeros lectores decodificarán de acuerdo con su interés, contexto cultural y social.

1.3. Estado actual de la Literatura Infantil en la Enseñanza.

Teresa Colomer, fundadora del grupo de investigación GRETEL que está enfocado a la literatura infantil y juvenil, ha reiterado en diversas publicaciones que durante las últimas décadas el modelo de enseñanza de la literatura se encuentra en un permanente estado de crisis profunda de la cual no ha podido salir (Colomer, 1991). La autora continúa diciendo que si bien a lo largo de los años se han ido desarrollando e implementando nuevas técnicas de estudios y de didáctica, aún hay una gran desorientación sobre cómo se debe estudiar o enseñar de forma correcta la literatura, sobre todo cómo analizarla, interpretarla y – más aún – disfrutarla. Esta desorientación en la enseñanza de la literatura parte de la también permanente necesidad de actualizar los modelos educativos dentro de una sociedad cultural que poco a poco se va sumiendo en un mundo mediático que es cada vez más dominante.

Dentro del campo de la literatura en general, la Literatura Infantil Ilustrada posee un grado menor de reconocimiento aunque sí es vista como una herramienta práctica para la enseñanza literaria. Colomer(1991) señala que este tipo de literatura comienza a ser vista como partícipe de la crisis en la que se encuentra esta enseñanza literaria. Esto es debido a que, si bien la literatura infantil puede resultar valiosa como una herramienta en el desarrollo de la capacidad lectora, también “conlleva a la práctica inexistencia de una programación de actividades de análisis y comprensión que pudiera ser

progresivamente explícitos los conocimientos literarios”(Colomer, 1991, p. 24). Esto, nuevamente, se debe al mal enfoque que se le ha dado a este tipo de textos durante el “boom” de los últimos años, en donde se les ha relegado a una función de fomento a la lectura sin preocuparse o detenerse en su observación como literatura u objeto estético.

Si bien Colomer enfatiza el problema en cuanto a la práctica inexistencia de análisis literario, para la presente investigación es más relevante la cuestión de la didáctica de la literatura como objeto estético multimodal significativa. Indagar en el manejo de los libros ilustrados y conocer su funcionamiento interno por parte del lector, son dos elementos de suma importancia para poder llevar a la práctica de forma exitosa la lectura de este tipo de textos dentro del aula.

1.3.1. Algunos acercamientos desde la investigación aplicada

Dentro del campo de la docencia se han desarrollado proyectos de investigación y propuestas didácticas que tienen por objeto de estudio al cuento infantil ilustrado, abarcando diversas áreas como el desarrollo del lenguaje, las competencias lectoras, el desarrollo de valores sociales, así como el desarrollo de la creatividad, aunque no siempre se toma en cuenta a la imagen como parte del objeto de estudio. A continuación se revisa una muestra que abarca estos espacios más generales:

La tesis titulada “Cuentos infantiles y su influencia en la solución de las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del PRONOEI Mi Nido Azul del Distrito de San Juan de Lurigancho”

Este trabajo, presentado por Jillian Jeanette Condori Gallardo y Carol Andrea Morales Huamán en el año 2015 para la Universidad Nacional de Educación de Lima Perú, tuvo como objetivo, como su título indica, determinar la influencia que

los cuentos infantiles tenían en la solución de dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en niños, concluyendo – según las autoras – que hubo evidencia de que este tipo de textos influyen significativamente en el desenvolvimiento de estas habilidades en los niños que participaron en el estudio.

La tesis titulada “El cuento como estrategia metodológica en el inicio de la lectura en niño y niñas de 4-6 años del Jardín de infantes fiscal mixto ‘Mellie Digard’ de la parroquia Tambillo, provincia de Pichincha, en los años lectivos 2012-2013”, presentada por Maritza Isabel Guamán Ch., y Mariana Sandra Benavides T. en el año 2013, tuvo como objetivo hacer del cuento infantil una estrategia de enseñanza de la lectura en lo que nosotros denominamos *primeros lectores*¹⁹. Dentro de su investigación, las autoras observaron que dentro del jardín de infantes en donde se llevó a cabo su estudio, se utilizaba al cuento infantil como un recurso lúdico y no como una estrategia. Esta situación, que es de lo más común hoy en día, llevó a las autoras a proponer una “Guía de Actividades para las Docentes Infantiles”, cuyo objetivo era generar el interés y gusto por la lectura en estos niños en base a cuentos y actividades que podían ser llevadas a cabo inmediatamente después de terminada la narración del texto.

Dentro de este mismo campo de estudio se encuentra:

La tesis titulada “El Cuento: Herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria” llevada a cabo por Ximena Aguilar Pomares, Sandra Cañate Álvarez y Yaisy Ruiz Chávez en el año 2015, que tuvo como objetivo demostrar el uso práctico de este tipo de textos literarios en el desarrollo de la comprensión lectora en conjunto con las habilidades y destrezas del docente, lo cual llevaría, eventualmente a que los estudiantes encontrasen en sí mismos la capacidad necesaria para llevar a cabo una interpretación y que el ejercicio de lectura resultase más provechoso. Las autoras concluyen que una lectura dentro y fuera del aula, en compañía de docentes y padres de familia juegan un papel fundamental en el desarrollo de las competencias lectora, pues complementan las actividades y herramientas que el docente da dentro del aula.

¹⁹El grupo de niños que apenas está comenzando a iniciarse y en el hábito lector

Por otro lado, dentro del campo del desarrollo de valores sociales, se encuentra:

La tesis titulada “Desarrollo de Valores a través de los Cuentos, con Metodologías Tradicionales o TICS, en la etapa de Educación Infantil”. Este trabajo de investigación, presentado por Carmen Sánchez Cuenca en el año 2016 para la Universidad de Córdoba, tuvo como objeto de estudio a los docentes en formación y ejercicio para determinar la opinión de éstos sobre la transmisión de valores – justicia, respeto, responsabilidad y tolerancia – en diferentes narrativas infantiles mediante el uso de las herramientas conocidas como TICS, específicamente la televisión y otros recursos tradicionales como el impreso.

La autora concluye que las docentes femeninas, más que los del género masculino, reconocen que ciertos títulos infantiles transmiten valores y que influyen en el desarrollo del niño para convertirlo en un ciudadano activo. De la misma forma, afirma que el género femenino valora el uso de la televisión como un recurso metodológico, favoreciendo la transmisión de estos valores con las adaptaciones televisivas de cuentos infantiles clásicos.

Finalmente, sobre la búsqueda de desarrollar la creatividad, se encuentra la tesis titulada “El cuento Ilustrado, como Recurso para Trabajar la Creatividad Infantil”. Este trabajo presentado por Verónica Pulgar Liqueste para la Universidad de Valladolid en el año 2015, tuvo como principal objetivo estimular la capacidad creativa del alumno. Para ello, la autora llevó a cabo un planteamiento didáctico basado en la creación e ilustración de un cuento, analizando previamente la fundamentación teórica mediante la recopilación de diversas teorías sobre el dibujo infantil y sobre la importancia del cuento en esta etapa. La autora concluye que los alumnos entre 4 y 6 años tienen una gran capacidad creativa para desarrollar su propia historia basándose en sólo una imagen, siendo capaces, además de ilustrar dicha historia, por lo que concluye que la narración es un camino hacia la educación artística, y que el cuento infantil es uno de los medios esenciales para desarrollar estas habilidades creativas.

1.3.2. Acercamientos teórico-críticos a la ilustración y sus relaciones con el texto escrito.

Actualmente hay un gran interés por acercarse y comprender más las diversas manifestaciones de lo visual, ya sea comprendido como ilustración o como entidad independiente. Muchas veces, en el caso de la ilustración se continúa en la tradición que inaugura Comenio y se le considera desde su función de reflejo del mundo experiencial del lector, mientras que en el texto escrito sí se percibe una forma convencional, o simbólica, que implica un acuerdo social y cultural, además de instituirse como código externo en quien lo lee; aunque en los últimos años hay una fuerte tendencia a concientizar la artificialidad de la imagen.

A continuación se revisan algunos exponentes de tres puntos de vista sobre la ilustración: primero aquellos que ven a la imagen en su función de complemento del texto, después quienes la han estudiado como un código autónomo y que comunica en sí mismo y, finalmente, algunas propuestas que se interesan por la interacción que hay entre imagen y escritura al trabajar juntas en ciertos objetos, como es el caso de la literatura infantil ilustrada.

1.3.2.1. La Ilustración subordinada al texto

Víctor Montoya (Las Ilustraciones en la Literatura Infantil, 2005), pedagogo boliviano, señala que las imágenes actúan como símbolos que estimularán la comprensión lectora de los primeros acercamientos al texto debido a que mantiene el contacto de los niños con su entorno directo. Este interés por el trabajo ilustrativo en relación a la comprensión lectora, como tal, es relativamente

nuevo, no obstante, el trabajo de los ilustradores tiene su historia varios siglos atrás²⁰.

Hoy en día, la utilización del libro *álbum*, y/o *libro ilustrado* es considerado un elemento de importancia en la educación inicial, principalmente debido a que este tipo de libros suelen estar orientados hacia aquellos elementos que los lectores novicios encuentran relevantes dentro de su propio entorno. En este mismo sentido se ubica la propuesta de Ulises Wensell (Wensell, 2003), pintor e ilustrador contemporáneo, quien distinguía diferentes tipos de imágenes que pueden encontrarse en los textos ilustrados:

1. **Imágenes individuales**, que son símbolos icónicos que representan objetos.
2. **Imágenes resumen**, que encapsulan en un solo cuadro el sentido más relevante de un episodio narrativo, y es esta información brindada por la imagen la que tiene por objetivo interactuar con el receptor e involucrarlo más fácilmente en la actividad lectora.

Como se puede observar, Ulises Wensell también considera que las imágenes cumplen una función narrativa además de la meramente representativa, pero continúa subordinando la imagen al texto y el significado que éste contiene.

1.3.2.2. La Ilustración como semiótica independiente.

Por otra parte, Giovanni Sartori, señala en su obra *Homo Videns. La Sociedad Teledirigida* que el hombre de ahora es un *animal* simbólico, y “para él las cosas representadas en imágenes cuentan y pesan más que las cosas dichas con palabras” (Sartori, 1997, pág. 26). Si bien esta situación resulta un problema para

²⁰ Como ya mencionábamos en páginas anteriores, la ilustración en los textos comienza a desarrollarse con los Manuscritos Ilustrados.

Sartori (pues él no concibe la imagen como símbolo mediador sino como un factor contraproducente dentro de la formación de un individuo), para nosotros representa una visión diferente de la imagen, pues la concebimos como portadora de sus propios significados y ello se puede observar en una relación más equitativa con el texto. Si entendemos por símbolo²¹ la representación de una idea, que a su vez conlleva el pensamiento y los ideales de una cultura en específico, entonces la imagen – como símbolo – también tiene un valor estético e informativo y por lo tanto puede ser un medio de alfabetización. Respecto a esto, Donis A. Dondis señala en *La Sintaxis de la Imagen* (1973) que “captamos la información visual de muchas maneras” (Dondis, 2018 [1973], pág. 27), por lo tanto, se debe buscar la alfabetización visual en muchos lugares y de diversas formas – nuestra forma de ver y concebir el mundo, por ejemplo – y que “el conocimiento de todos estos factores puede llevar a una comprensión más clara de los mensajes visuales” (Dondis, 2018 [1973], pág. 27).

Esta propuesta de una sintaxis de la imagen, apoya el punto de vista que aquí asumiremos, pues se asume entonces que texto e imagen constituyen lenguajes que en sí mismos dicen cosas diferentes, pero al relacionarse, se enriquecen. Entonces, ¿qué pasa cuando el individuo o el docente no están educados para comprender un código como el visual? Hablamos pues, de una capacidad de abstracción que diversos estudiosos consideran que en las últimas décadas se ha visto mermada, afectando hasta las generaciones más jóvenes. Las imágenes y los textos pueden fungir como una fuente de información valiosa, pero su comprensión dependerá – como abordaremos más adelante – de que el individuo en cuestión posea los códigos lingüísticos simbólicos propios de una cultura y configurados en una cierta modalidad específica, necesarios para descifrar el mensaje ya sea textual o visual y pasar más allá de la decodificación literal, y que así, pueda apreciarlos desde la pluralidad que propicia el disfrute estético de un objeto artístico y literario.

²¹ De acuerdo con la definición dada por el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, un símbolo (del latín *symbolus*, y del griego σύμβολος), es un elemento u objeto material que, por convención o asociación se considera representativo de una entidad, idea o condición.

1.3.2.3. Texto e Ilustración en una relación más equilibrada.

Si consideramos en un libro ilustrado ambos códigos o modalidades del texto ilustrado, estamos ante una comprensión más compleja. Son pocos los estudios que toman al texto infantil ilustrado a partir de esta completud. En muchos de ellos se observa una mayor coincidencia de la interacción que tienen ambas modalidades aunque sigue prevaleciendo la idea de que lo visual es un apoyo para el significado textual. Así, se sigue considerando que la base para la comprensión lectora es la interpretación de un mensaje dado al entendimiento de lo que “quiere decir la imagen”, y ésta será la encargada de crear esos referentes a través de los significados transmitidos por la imagen. Estudiosos como David Perkins, principal miembro del Proyecto Zero (1967), observan una mayor complejidad en este proceso. Perkins señala que “la comprensión no se reduce al conocimiento, sino a la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1998, pág. 69).

Sobre este valor dado a las imágenes en los textos, Jesús Moya Guijarro y María Jesús Pinar Sanz – a quienes mencionamos anteriormente – señalan en un artículo del año 2007, publicado en la revista OCNOS: Revista de Estudios sobre Literatura, que los libros han integrado la imagen como un elemento constructivo de la historia. Mediante el análisis a un cuento infantil ilustrado, ambos autores llegan a la conclusión de que “la ilustración sirve de apoyo al receptor a la vez que aporta espacios vacíos que requieren una participación activa del niño para otorgarles un sentido” (Moya, 2007, pág. 36). Los autores sustentan sus ideas con los estudios realizados por Kress y van Leeuwen, así como en los estudios de María Nikolajeva y Carole Scott, cuyos conceptos e ideas abordaremos más adelante.

Esta interacción entre imagen y texto busca ver al cuento infantil como un objeto **multimodal** y **estético**. El primer concepto, propuesto por Gunther Kress y

Theo van Leeuwen (Reading Images: The Grammar of Visual Design, 1996), y que se encuentra aplicado a un cuento en específico en Jesús Moya Guijarro y María Jesús Pinar Sanz (La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal, 2007), indica que el cuento infantil ilustrado se encuentra formado por dos códigos: el texto y la imagen. Cada uno de estos códigos es una forma de abstracción de ciertos saberes sobre el mundo, pero en el cuento ilustrado se presentan como una totalidad – un texto multimodal – que despliega diversos contenidos a través de los varios signos que lo conforman, y esta información no siempre está relacionada entre sí de la misma manera, por lo que es necesario desarrollar una propuesta que enseñe al docente cómo utilizar y leer adecuadamente este tipo de textos.

Dentro de este marco, para conocer y comprender mejor el funcionamiento de la LII y su subsecuente comportamiento como herramienta de trabajo, en el siguiente capítulo abordaremos las principales diferencias que existen en los textos dentro de este género, cómo es que funcionan y manejan los códigos visuales y escritos.

CAPÍTULO 2

Dirección General de Bibliotecas UAQ

2. El cuento infantil ilustrado y los Códigos Visuales

Bruno Bettelheim (1976), psicoanalista y psicólogo, afirma que el cuento infantil puede verse como una herramienta para el desarrollo de las capacidades de aprendizaje y abstracción de un individuo las cuales serán determinadas por las enseñanzas en sus primeros años de vida, pues tienen un enorme impacto en él. Desde temprana edad, es fundamental que el niño se enfrente con experiencias que den sentido a su vida, resultando de una particular importancia la herencia cultural. Es esta herencia la que dará a los primeros lectores de imágenes los referentes que ellos mismos buscarán identificar en los textos ilustrados.

Bettelheim no es el primero en darle un lugar a la cultura dentro del proceso de decodificación de un texto: en 1996 Gunther Kress y Theo van Leeuwen ya habían dado la debida importancia – dentro del campo de lo visual – a los símbolos culturales encontrados dentro de estas imágenes, así como a los elementos que las componen, señalando que:

[...] we assume that the elements, such as “centre” or “margin”, “top” or “bottom”, will play a role in the visual semiotics of any culture, but with meanings and values that are likely to differ depending on that culture’s histories of use of visual space, writing included (Kress & Leeuwen, 1996, pág. 4)

Para nuestra investigación nos hemos decantado por la propuesta de Gunther Kress y Theo van Leeuwen, pues la perspectiva de Bettelheim es sustentada por un análisis psicoanalítico que va más allá de los intereses que aquí nos impulsan

2.1. El objeto visual y su lectura

Evidentemente, dentro de nuestro objeto de estudio, la Literatura Infantil Ilustrada, es de gran importancia la representación e interpretación objeto visual, éste se encuentra conformado por rasgos semióticos con diferentes grados de significación que pueden ser decodificados y reinterpretados por los primeros lectores de diferentes formas dependiendo de los intereses personales y contexto cultural que cada uno maneje previo a su lectura. Así lo afirman los autores Kress y van Leeuwen (Kress & Leeuwen, 1996) al señalar que la representación es un proceso mediante el cual quien *hace* los signos, independientemente de si es adulto o niño, busca crear una representación de algún objeto o entidad – física o semiótica –, también señalan que el interés en el objeto surge de la historia cultural, social y psicológica del creador de signos y, por tanto responde al contexto específico en el cual dicho signo es creado.

El lenguaje visual es algo a lo que todos estamos expuestos consciente o inconscientemente dentro de nuestra vida diaria. Los vemos en la publicidad o en los programas televisivos, por ejemplo, y este intercambio de símbolos impulsa en nosotros, como espectadores, un proceso de decodificación. Este proceso – objeto de estudio de la presente investigación – se genera en nosotros a través de diversos códigos semióticos, desde nuestras primeras nociones conceptuales representadas en esos varios códigos, y parten desde una estructura gramático-cultural, ideológica, etcétera de una sociedad en particular. Tan es así, que para lo que un occidental puede ser considerado como la forma correcta de leer un comic – de izquierda a derecha – para un oriental carece completamente de sentido, puesto que incluso la posición y orden de las imágenes influye en la interpretación de los signos contenidos dentro de ésta.

Interpretar imágenes, entonces, es un proceso que, en efecto, requiere de práctica. Desarrollar la capacidad y habilidad interpretativa es un acto social – aunque también educativo – en donde el espectador está sujeto a valores e ideas propios de la sociedad en donde se desarrolla. Los libros infantiles son un claro

ejemplo de este acto social, en donde – dependiendo del lugar de producción – este tipo de textos estarán destinados a ciertos objetivos concretos como por ejemplo a fomentar ciertos valores e ideales que esa sociedad en particular requiere para seguir funcionando.

Entonces, podemos afirmar que, como parte de un lenguaje, todos los elementos que conforman una imagen tienen una estrecha e intrínseca relación entre sí, a tal grado que si se omite o se agrega algún otro elemento, el significado de ésta puede cambiar radicalmente, o tal vez no, dependiendo de la cantidad de significado que dicho elemento contenga y sea capaz de transmitir al receptor, pues no solo los elementos en las páginas individuales, sino las mismas páginas tienen relación unas con otras.

Estos elementos visuales conforman lo que Kress y van Leeuwen denominan como *visual literacy*, y en donde también distinguen dos tipos:

1. Aquella en donde la comunicación visual ha sido subordinada al lenguaje hablado y en la que las imágenes han llegado a considerarse como réplicas no estructuradas de la realidad que aquél nombra.
2. Aquellas en donde el lenguaje (hablado) existe lado a lado, pero de manera independiente de otras formas de representación visual estructuradas, y estas son un código en sí mismas en lugar de ser vistas como réplicas más o menos fieles de la realidad.

A partir de estas ideas, podemos trabajar sobre la idea de que la comunicación visual siempre es codificada, aunque de acuerdo a los autores, éste código se nos presenta transparente porque ya conocemos de antemano el código que se nos está presentando: “[...] but without knowing what it is, we know, without having the means for talking about, what it is, we do when we read an image” (Kress & Leeuwen, 1996, pp. 32-33). El proceso metafórico de hacer signos, las acciones de representación y clasificación, todos ellos tienen un lugar en el modo visual, y a continuación resumimos siete puntos que Kress y van Leeuwen proponen al analizar estos procesos:

1. Las sociedades humanas usan una variedad de modos de representación.
2. Cada uno de estos modos tienen, inherentemente, diferentes potenciales representacionales, y, por lo tanto, diferentes potenciales para la creación de significados.
3. Cada uno de estos modos tiene una valoración social específica en determinados contextos sociales.
4. Diferentes potenciales para la creación de significados pueden implicar diferentes potenciales para la formación de subjetividades.
5. Los individuos usan una variedad de modos de representación y, por lo tanto, tienen a su disposición una variedad de medios de significado, cada uno de los cuales afecta la formación de su subjetividad.
6. Los diferentes modos de representación no se mantienen de forma discreta – por separado – como dominios autónomos fuertemente delimitados en el cerebro, o como recursos de comunicación autónomos en la cultura, ni se implementan de forma discreta, ya sea en representación o en comunicación.
7. Los aspectos afectivos de los seres humanos y sus prácticas no están separados de otras actividades cognitivas, por lo tanto, nunca se separan o se ausentan del comportamiento representativo y comunicativo.

2.1.1. Semiótica visual y escrita

Dentro del funcionamiento de los álbumes y los libros ilustrados para niños, uno de los factores importantes es el proceso de decodificación de signos que se realiza en cada uno. Éste tipo de textos – tan populares hoy en día – se basan, evidentemente, en 2 niveles de comunicación: el visual y el verbal, y, según María Nikolajeva y Carole Scott, en su libro *How Picturebooks work* (2006), en cada uno

de estos niveles se pueden distinguir dos tipos de signos: los *icónicos* y los *convencionales*. Las autoras señalan que estos signos son parte importante del funcionamiento de este tipo de textos literarios: de acuerdo a la definición que proponen, entendemos que los *signos icónicos o representacionales* “are those in which the signifier and the signified are related by common qualities; that is where de sign is a direct respresentation of it signified” (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 1). Esto quiere decir las imágenes – en algunos casos – están directamente relacionadas con lo que representan, por lo que para entender el mensaje que dicha imagen quiere transmitir, basta identificar los rasgos miméticos. Los *signos convencionales*, por otro lado, no tienen relación directa con el objeto significado, lo cual quiere decir que una imagen sólo puede significar algo si nosotros poseemos el código que lo representa – la palabra “silla” solo nos refiere a una silla si tenemos el antecedente convencional de lo que significa la palabra silla.

Ambos tipos de signos, según Nikolajeva y Scott, han existido en la cultura humana desde el principio y han dado pie a diversas formas de comunicación paralelas, y dependerá de cada sector cultural las variaciones comunicativas que se pueden producir (en murales, pintura, teatro, cine, etc.). A partir de esta concepción consideramos que los libros y álbumes ilustrados infantiles son objetos complejos, cuya decodificación implica tanto la identificación de signos icónicos, como el conocimiento y manejo de códigos sociales muy variados, dependiendo del tipo de texto ilustrado, el proceso de decodificación y sus posibles significaciones varían, por lo que es sumamente necesario conocer cómo funcionan e interactúan estos textos literarios.

Existen diversos estudios y trabajos que buscan explicar los textos infantiles ilustrados de acuerdo a su función interpretativa²² y nivel de interacción con el lector/espectador, en la mayoría de los casos, se insiste en una clara diferencia entre los conceptos de *libro ilustrado* – en donde una imagen puede tener una función narrativa pero también decorativa, y en donde la imagen esta supeditada

²² Joseph Schwarcz, (1982) *Ways of the Illustrator: visual communication in Children's Literature*. William Feaver (1977) *When we where Young: Two Centuries of Children's Book Illustrations*. Por mencionar algunos.

al texto y cuya función narrativa es mínima – y *álbum ilustrado*, en donde las imágenes pocas veces requieren de la presencia de texto, ya que brindan una visión más complementaria en donde texto e imagen trabajan en conjunto, y en donde este tipo de textos suele tener más de un solo mensaje o interpretación, por lo que el lector tiene más libertad para armar y entender la trama contenida en el álbum independientemente de la cantidad de texto contenida en el mismo.

El proceso de decodificación del álbum ilustrado implica premisas tanto culturales como semióticas, en relación a lo visual y a lo verbal, éstas nos llevan a un círculo hermenéutico dentro del mismo proceso de lectura, en donde – tanto imagen como texto dejan espacios libres o vacíos para que el horizonte de expectativas del lector trabaje en ellos a partir de sus experiencias y conocimientos previos, y, en este sentido pueden existir innumerables posibilidades para dicha interacción, tal y como señalan las autoras:

The verbal text has its gaps, and the visual text has its own gaps. Words and images can fill each other's gaps wholly or partially. But they can leave gaps for the reader/viewer to fill [...]. (Nikolajeva & Scott, 2006, pág. 2).

A partir de estos dos tipos de signos – los icónicos y representacionales – las autoras proponen que los textos en general se ubican en un espectro muy amplio entre los polos que van desde lo *narrativo* a lo *no narrativo*. Esta gama se da tanto en el código verbal como en el visual. Así, en un extremo de lo narrativo, se pueden ubicar un cuento escrito o una narrativa visual y en el otro (no narrativo) un poema o un diccionario pictórico, por señalar algunos ejemplos.

Nikolajeva y Scott señalan la complejidad del funcionamiento de todo texto multimodal, sobre todo cuando los dos códigos se presentan activos en diversas escalas, pero también en los libros que aparentemente son más sencillos: “[...] a wordless picturebook may show different levels of sophistication, depending on the amount and nature of textual gaps” (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 9)

En la literatura infantil ilustrada, como se ha venido señalando, existen textos cuyas imágenes están totalmente subordinadas a las palabras, este funcionamiento frecuentemente puede ser encontrado dentro de los llamados libros ilustrados (aunque no en todos los casos es el mismo manejo), en la mayoría de estos textos se desarrolla una narrativa verbal acompañada de ilustraciones no narrativas que solo cumplen una función icónica – de adorno –. Evidentemente, es en los álbumes ilustrados donde encontramos mayor variedad en cuanto a la función narrativa o no narrativa de los signos: textos *no narrativos*, que acompañan imágenes que cuentan una historia, textos e ilustraciones que de manera combinada aportan información a la diégesis, a veces con mayor peso en alguno de los códigos, etc. Un ejemplo es el álbum ilustrado *Rosie's Walk* (1967), escrito e ilustrado por Pat Hitchens cuyas imágenes poseen un nivel narrativo suficientemente explícito – con elementos de movimiento y secuencia – que permiten a éstas narrar la historia independientemente del texto. Este tipo de textos, señalan Nikolajeva y Scott, suelen ser formas muy complejas, ya que demandan que el lector/espectador verbalice la historia.

Es dentro de este mismo proceso que ocurre otro acuñado por Roland Barthes: *anchoring*, el cual nos ayuda – como lectores – a evitar aquellos significados que nos alejen del seleccionado por adelantado por el escritor/ilustrador. Cada código tiene formas de realizar este anclaje, pero también se vuelve un proceso más complejo cuando tenemos varios códigos funcionando al mismo tiempo, pues mientras el texto nos ancla un mensaje, la imagen puede enfatizar información que no está contenida dentro de la parte textual, pero que tiene todo que ver con la historia.

2.1.1.1. Objetos que se reconocen dentro de la imagen

El proceso de lectura de una imagen implica más elementos que la simple observación, y, dependiendo de diversos factores, estos pueden significar más o menos para nosotros como espectadores. El diseño visual de una imagen, junto

con todos los elementos que la componen, propicia en el espectador un proceso de decodificación que eventualmente lo llevará a una interpretación. Estos elementos gramaticales y sintácticos, señalan Kress y van Leeuwen, “will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual statements of greater or lesser complexity and extension” (Kress & Leeuwen, 1996, pág. 1). Esto nos lleva a la idea de que la gramática visual también conlleva una gramática lingüística, como también señala Michel Halliday en *El Lenguaje como Semiótica Social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, (1978).

Así, de acuerdo con estos autores, se debe hablar de una gramática de la imagen que la sustenta como texto o realización singular, pues las estructuras lingüísticas apuntan a interpretaciones particulares de experiencia y formas de interacción social, causando que los significados personales pertenezcan tanto a la cultura como a los modos semióticos. Los significados obtenidos de una gramática únicamente verbal, escrita o ilustrativa serán todos diferentes entre sí debido a los elementos que cada una de las modalidades necesita para ser representada, por lo que esto afectará su significado.

Dentro de este marco, la idea del alfabetismo visual – *visual literacy* – comienza a ganar terreno cada vez más rápido, alterando y extendiendo el significado de este concepto. La noción de lo que debe entenderse por este concepto es principalmente la de poder interpretar, negociar y construir un significado a partir de la información contenida dentro de una imagen, basándose principalmente en la edad del hacedor de signos, cantidad y calidad de conocimientos e información que dicho espectador pudiera tener en un momento particular de su vida, es decir, haciendo uso de sus habilidades de exploración, crítica y reflexión. Estas características se encierran dentro del concepto de gramática visual – *visual grammar* – con el que Kress y van Leeuwen explican la manera en que estos componentes visuales son combinados en un todo significativo.

Si seguimos a los autores en su idea de que una imagen varía de intérprete a intérprete, esto quiere decir que no existe una gramática o interpretación universal, sino que el lenguaje visual es culturalmente específico, lo cual hace de la representación un proceso complejo. Dentro de este marco, lo que un niño o adulto pueda interpretar de una imagen dependerá principalmente de su propio contexto, aquello que él conoce y puede identificar y por tanto las interpretaciones derivadas de esta decodificación serán extremadamente variadas. Es debido a esto que las ilustraciones en libros infantiles suelen ser más lineales y unidimensionales comparadas con aquellos libros ilustrados dedicados a un público de más edad. Los niños, como los adultos, producen sus propios recursos de representación, usando aquellos elementos que ya conocen dentro de su entorno o lo que ellos entiendan e identifiquen de éstos.

Para comprender mejor esto, debemos tomar en cuenta que el mundo conceptual de los niños no siempre es el mismo que el nuestro, ya que ellos complementan el suyo con *ideas*. Así, el dibujo de un carro puede ser simplemente reducido a la conceptualización de la rueda y su movimiento²³, en cuyo caso será lo único que el niño dibujará.

Para poder ejemplificar este proceso desde una experiencia directa, retomaremos como ejemplo el siguiente dibujo realizado por Sebastián, un niño de 7 años, durante un taller de lectura de cuentos infantiles que se llevó a cabo hace algún tiempo. El título del libro de ese día fue *Leonor y la Paloma de la Paz*, escrito por Maite Carranza y Margarita Menéndez, y el tema de la clase era la empatía y, por supuesto, la paz. Al finalizar la lectura grupal se les pidió – asumiendo que el tema principal había quedado claro – que realizaran un dibujo sobre lo que para ellos significaba la paz.

²³ Gunther Kress y Theo van Leeuwen analizan este proceso con el dibujo de un niño de 2 años al que se le pidió que dibujara un auto, y, conforme creció, se hizo de más recursos de representación, el dibujo fue cambiando de una inicial forma circular repetitiva y sobrepuesta, a una serie de círculos ubicados a los cuatro costados de una figura humana.



Conceptualización de la Paz, ilustración 1

Uno de los resultados fue este, en donde el niño, con base en lo que comprendió de la historia, pero también de sus propios recursos de representación, dibujó su entendimiento del estado de paz. Tomando en cuenta – y de acuerdo con Kress y van Leeuwen – que el mundo conceptual de un niño de 7 años se encuentra en un constante desarrollo, en el caso específico de Sebastián, resultó evidente su aprehensión de una imagen previa diferentes a otras de sus compañeros, resultado de que su familia acogía a otra de origen sirio durante el periodo en que se realizó la actividad, por lo que su representación de la paz no fue el símbolo clásico de la paloma, como en otros dibujos recibidos durante el taller, sino que optó por representar lo que él describió como “el respeto hacia las demás personas alrededor del mundo”. Es posible que Sebastián haya estado en contacto con la imagen del mundo rodeado por niños y tomados de la mano y así haya hecho uso de ese recurso para representar la paz

En el caso específico de los libros infantiles ilustrados, en donde no es un niño el que da los signos sino un adulto, la interpretación que los lectores – especialmente los más jóvenes – puedan dar de las imágenes que se les presentan puede ser más o menos específica, dependiendo de los detalles dentro

de la imagen que él pueda identificar, es por esto que en la mayoría de los casos, este tipo de textos se encuentran separados por edades, con dibujos más o menos lineales y/o con imágenes cargadas de movimiento. Para este caso en particular el libro seleccionado para la sesión de ese día estaba dedicado a un público infantil de entre 7 y 9 años, tratando temas un poco más complejos como lo pueden ser la guerra, el respeto y la solidaridad, y – tal vez por coincidencia – la interpretación de Sebastián lo llevó a realizar una ilustración mucho más compleja y cargada de un significado más profundo.

Por supuesto que al analizar este trabajo infantil, debemos tomar en cuenta otros factores externos como lo pueden ser la participación directa del niño en la acción humanitaria para con la familia extranjera. Si bien la información sobre este apoyo que la familia brindaba no vino directamente de Sebastián, sus padres sí hicieron énfasis en que procuraban sensibilizar y humanizar a su hijo mediante las organizaciones benéficas a las que asistían y en las que participaban constantemente, por lo que no es difícil asumir que la inspiración con la que fue creada la imagen de arriba provino de un logo de alguna organización mundial, aún si el significado que él le designó fuera enteramente suyo.

2.1.1.2. La posición de los objetos dentro de la imagen

Continuando con la idea de que los cuentos infantiles ilustrados presentan estas estructuras de representación, Kress y van Leeuwen señalan que éstas pueden ser narrativas o conceptuales,²⁴ a partir de lo que los autores denominan como *classificational processes* o procesos de clasificación. Este proceso relaciona, dentro de una imagen, a los grupos de participantes los unos con los otros: un grupo será el dominante y el otro el subordinado y esto ayuda al *sign-maker* o

²⁴ Gunther Kress y Theo van Leeuwen señalan que las estructuras visuales de la representación (*visual structures of representation*) pueden ser narrativas: cuando presentan desarrollo de acciones y eventos, procesos de cambio, arreglos de espacio y tiempo, ó pueden ser conceptuales: representando participantes <<de forma más generalizada, más o menos estables en esencia temporal en términos de clase, estructura o significado (Kress & Leeuwen, 1996, pág. 79).

productor de signos, a clasificar en categorías aquellas formas que está observando dentro de la imagen para posteriormente significarlas. Kress y van Leeuwen, señalan que dentro de las imágenes, la dirección de la mirada, la perspectiva de lo representado, el tamaño del marco y el ángulo de visión juegan un papel importante en la identificación de la relación entre los participantes representados y los participantes interactivos, generando la ya mencionada interacción entre el productor y el espectador de la imagen.

A partir de los conceptos que hemos revisado hasta el momento, presentamos a continuación un análisis de los álbumes ilustrados que servirán para trabajar en la secuencia didáctica que se propone. La finalidad es identificar posibilidades del proceso de significación cifrado por los autores e ilustradores, y así proponer actividades que permitan guiar a los lectores en su proceso de decodificación

2.2. Análisis de cuentos infantiles ilustrados propuestos

El objetivo del presente apartado es realizar un análisis basado en el modelo semiótico presentado por Gunther Kress y Theo van Leeuwen (1996) así como en las características de interacción del texto que Maria Nikolajeva y Carol Scott tienen en consideración en cuanto a los niveles narrativos y descriptivos que se presentan en el texto ilustrado. Se busca encontrar en los textos seleccionados la interacción entre imagen y texto, una relación funcional de complementación y ampliación para la posterior creación de significado textual y visual.

La interacción modal que se presenta dentro de la Literatura Infantil Ilustrada ha sido objeto de estudio a lo largo de los últimos años, siempre cuestionando su función, su lugar y su relevancia dentro del ámbito de la enseñanza literaria. Como

hemos venido observando en el ámbito de la educación formal, constantemente se busca que la LII sirva para inculcar en los niños el hábito de la lectura, además de buscar que apoye también a la mejora de la comprensión lectora, todo esto sin grandes logros. En el presente estudio, buscamos observar si la interacción multimodal que se presenta en la LII puede brindar a los primeros lectores apoyo para desarrollar su habilidad de apreciación estética y literaria, pues, además de su posible función como iniciadora, la LII contiene grandes fuentes de información estética y, por lo mismo, es una fuente de recursos de representación que en muchas ocasiones pasan desapercibidos y no son recuperados por los docentes. Dentro de este marco, los textos infantiles ilustrados seleccionados para la elaboración de la presente investigación serán analizados haciendo uso de los conceptos desarrollados en capítulos anteriores con el objetivo de observar, a grandes rasgos, la forma en cómo funcionan cada uno. Este análisis se concentrará en los aspectos narrativos y descriptivos de los personajes y escenarios presentados tanto en la modalidad verbal como en la visual.

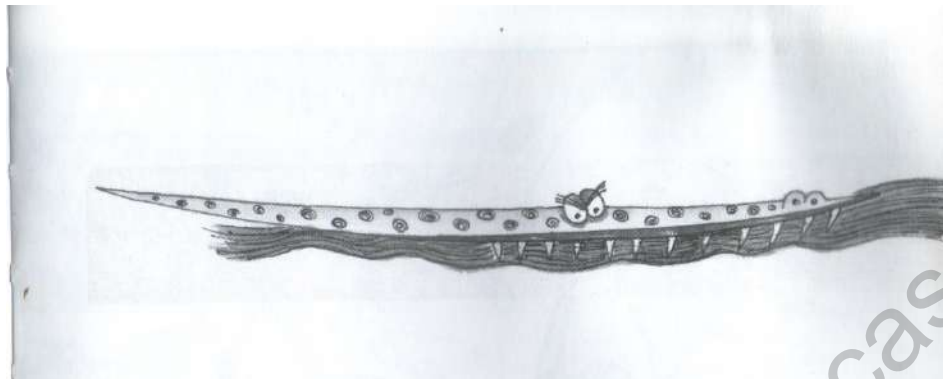
2.2.1. La Venganza de la Trenza

“Ema tiene un nombre fácil, pero un pelo muy difícil”. Con esa frase Graciela Montes abre esta historia de humor y venganza, una historia que divierte pero también satisface el deseo frustrado de todo niño que en secreto ha querido castigar más de una vez a sus padres por obligarlos a hacer algo que no les gusta. Si bien la venganza parece ser un tema bastante fuerte para tratar en un cuento infantil ilustrado, lo que la autora hace en realidad es dejar en claro que esto no es así: las ilustraciones y el texto nada dicen de una venganza cruel o despiadada, al contrario, se trata de una venganza infantil y poco o casi nada dañina. *La Venganza de la Trenza* es, entonces, una historia vista desde los ojos de una niña, un personaje con el que el público infantil puede identificarse con gran facilidad, y más aún aquellos quienes, en su gran mayoría, han protestado ante la obligación de peinarse.

El texto, ilustrado por Claudia Legnazzi, narra una historia lineal que va aumentando el nivel de tensión entre los personajes hasta alcanzar un punto de inflexión, justo donde comienza a desarrollarse el desenlace de la historia. La narración consta de tres personajes principales y dos secundarios, así como la presencia de algunos otros personajes de marco; consta de un narrador omnisciente en tercera persona y que narra en tiempo presente situando la historia en un tiempo y espacio indeterminado, aunque las ilustraciones brindan unos cuantos escenarios. Este narrador se limita a explicar las acciones de los personajes con un lenguaje poco complicado, con algunos juegos de palabras y metáforas que son comprensibles para el público infantil. Los textos, por su parte, están impresos en una fuente grande y se encuentran organizados entre dos y tres párrafos por página, cuidando de mantenerse dentro de su lugar designado, sin invadir el espacio de la imagen. La narración, por otro lado, nos muestra la relación existente entre una madre y su hija cuando se preparan para ir al colegio. Cabe destacar que sólo se nos muestra esa parte de su situación familiar, pues es justo ahí en donde se desarrollan los momentos de tensión, es desconocido – al menos en este título – cómo es la vida rutinaria de estos personajes fuera de esa línea temporal, por lo que para el espectador sólo existen ellas dos en ese solo momento.

La historia cuenta con un personaje antagonista, una figura altamente impositiva (la mamá) – la cual es el objeto de esta venganza infantil –, y con dos “secuaces” que parecen acompañarla y ser leales a su mando, estos son los utensilios que tiene a la mano: los dos peines con los que cepilla el pelo de su hija. Por otro lado, entre las emociones que se manifiestan a lo largo de la historia, pueden encontrarse el estrés emocional que viven las dos partes, tensión, frustración y alivio. El orden de estas emociones es el mismo para la madre y la hija, pues cada una pasa por la misma situación.

De esta forma, la historia abre directamente con una ilustración²⁵ que se nos presenta larga y plana, y en una escala de grises:



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 1

En ella podemos apreciar lo que en primera vista parece un animal posado sobre una superficie que pudiera parecer líquida. Su cuerpo es largo delgado y hasta afilado; las manchas que tiene en su superficie dan una vaga semejanza con algunos de los animales que los espectadores infantiles ya conocen en su corto tiempo de vida. Sus ojos no denotan furia, sin embargo, la expresión enojada que mana de ellos es de los primeros detalles que el espectador puede apreciar de la imagen. Se comprende entonces que es una especie de animal por los orificios de la nariz que pueden apreciarse en uno de los extremos, así como los dientes, que al mismo tiempo parecen ser su principal punto de apoyo sobre la superficie en la que se está posando.

Personaje	Escenario	Características Físicas	Otros elementos	Página
Reptil	Blanco	Ojos, fosas nasales, cejas, manchas, cuerpo	Superficie sobre la que se	7

²⁵ Todas las ilustraciones contenidas en este libro están trabajadas en blanco y negro

²⁶ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) p.7

		delgado y con colmillos	mantiene posado	
--	--	----------------------------	--------------------	--

Cuadro Descriptivo 1 Montes 1

Al no contar con una gama de colores variada, Legnazzi deja el coloreado a la imaginación del espectador, el cual, de forma casi automática, comienza a llenar los espacios con referencias y/o conocimientos que ya tenga preestablecidos, en este caso, lo que más asemeja la imagen es a un reptil, aunque en un principio no hay nada específico que indique su verdadera naturaleza. Es entonces cuando la autora, Graciela Montes, abre la historia con la frase “Ema tiene un nombre fácil, pero un pelo muy difícil” (Montes, 1997, p. 7). Con esta oración se reafirma la información que viene vinculada al título: hay cabello de por medio. Sin embargo, la imagen presentada en esta primera página del cuento aún no termina de darse a entender; para esto, Montes continúa: “[...] Para escribir su nombre alcanzan tres letras, pero para desenredarle el pelo no hay peine que alcance.” (Montes, 1997, p. 7). Seguido de este primer párrafo se abre un segundo insertando la primera de las emociones que este texto maneja, al mismo tiempo en que se da pie al primer diálogo que reafirma la primera emoción expresada:

Eso a la mamá de Ema la pone loca.

- Tu pelo me pone loca, loca, loca,... - grita por la mañana cuando la peina para ir a la escuela.

- ¡LOOOOOOOOOOOOCA! – grita de nuevo (esta vez asomándose al balcón para que la casa no le quede toda llena de oes como papel picado). (Montes, 1997, p. 7)

Dentro de este segundo párrafo podemos encontrar un poco más de contexto narrativo: la historia se desarrolla en una rutinaria mañana, cuando madre e hija se preparan para ir a la escuela y la primera se encuentra peinando a la segunda. En esta parte es importante recalcar que la información que brinda el texto es fundamental para sentar la base de la historia. Dentro de esta primera página se

encuentra el primero de los varios momentos de tensión o estrés que viven estos personajes, y Montes procura dejar en claro que es una situación lo suficientemente estresante utilizando la repetición de los sonidos vocálicos (asonancia) y dándole al mismo tiempo un sentido hiperbólico, recurso que utiliza constantemente a lo largo de la narración para recalcar la intensidad de estas emociones, las cuales no hacen más que ir en aumento, dando pie a que se presenten los siguientes dos personajes importantes para la historia:

Y, de tan loca que está, la mamá de Ema agarra el peine, que no es un peine cualquiera, sino un peine feroz, un peine que más que peine parece cocodrilo, y le tira del pelo locamente.

-¡Ay! – grita Ema en cuanto ve venir al cocodrilo. (Montes, 1997, p. 7)

Personaje/escenario	Información descriptiva	Información narrativa
Ema	Tiene un nombre fácil (tres letras) Tiene un pelo difícil (enredado)	Grita cuando ve venir al cocodrilo
Peine que parece cocodrilo	Feroz	
Mamá de Ema		Agarra el peine y le tira del pelo locamente Grita que Ema la pone loca Se asoma al balcón de la casa para gritar (y echar las oes fuera)
“Oes”	Loca, loca, loca Loooooooooca	La mamá de Ema las echa fuera para que

		no se queden “como papel picado”.
--	--	-----------------------------------

Cuadro Descriptivo 1 Montes 2

A partir de aquí, al lector le queda claro que la imagen que abre la historia es la representación de los peines de la mamá, y automáticamente es posible dar nombre y forma al objeto representado en la primera imagen, entendiendo que se trata de un “cocodrilo” navegando sobre algo que aún no se termina de definir.

Personaje/escenario	Información descriptiva
Cocodrilo	Dientes largos y filosos que desenredan, cuerpo largo.

Cuadro Descriptivo 1 Montes 3

Al mismo tiempo en que transcurre esta secuencia emocional, otras tantas se llevan a cabo. Un ejemplo de esto es la forma en cómo Montes describe la reacción de la madre al gritar que el pelo de su hija la vuelve loca, pues esas “oes” como papel picado que la mamá deja caer, pueden ser interpretadas como una forma de liberar la tensión que se ha acumulado dentro de la estancia donde se encuentran, pues como se reafirma en la siguiente imagen, la madre, en efecto corre a hacia el balcón de la casa, aunque nos es desconocido si lo hace con la intención de gritar afuera o dejar circular el aire que ha quedado enredado entre tanta tensión:



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 2

Esta imagen es una de las más amplias que contiene el libro (ocupa completamente las páginas 8 y 9), y al mismo tiempo brinda uno de los dos escenarios en donde se desarrollan los hechos. En ella, vemos la representación de la rutina mañanera de estos dos personajes: las oes – que en efecto, asemejan a papel picado – se encuentran estampadas por todo lo largo y ancho del cuadro, y más importante, por sobre los elementos representados, dejando en claro que de alguna forma son objetos *extraños* que no deberían o usualmente no se encuentran ahí. Esta imagen juega un poco con la perspectiva, lo que los autores Gunther Kress y Theo van Leeuwen denominan *envolvimiento y el ángulo horizontal*, en donde la posición que el ilustrador elija dar a su representación, influirá en la interpretación y entendimiento final de la imagen.

En este caso específico, el ángulo de perspectiva que nos muestra la ilustración de Legnazzi, permite ver al espectador que existe un punto de enfoque y fuga, que en este caso sería el balcón abierto. La mirada de los personajes y elementos participantes dentro del cuadro, así como la del lector, son – literalmente – arrastradas hacia este punto de salida, dando la sensación – porque las imágenes también pueden ser sensoriales – de que cierta presión está siendo

²⁷ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) p. 8-9

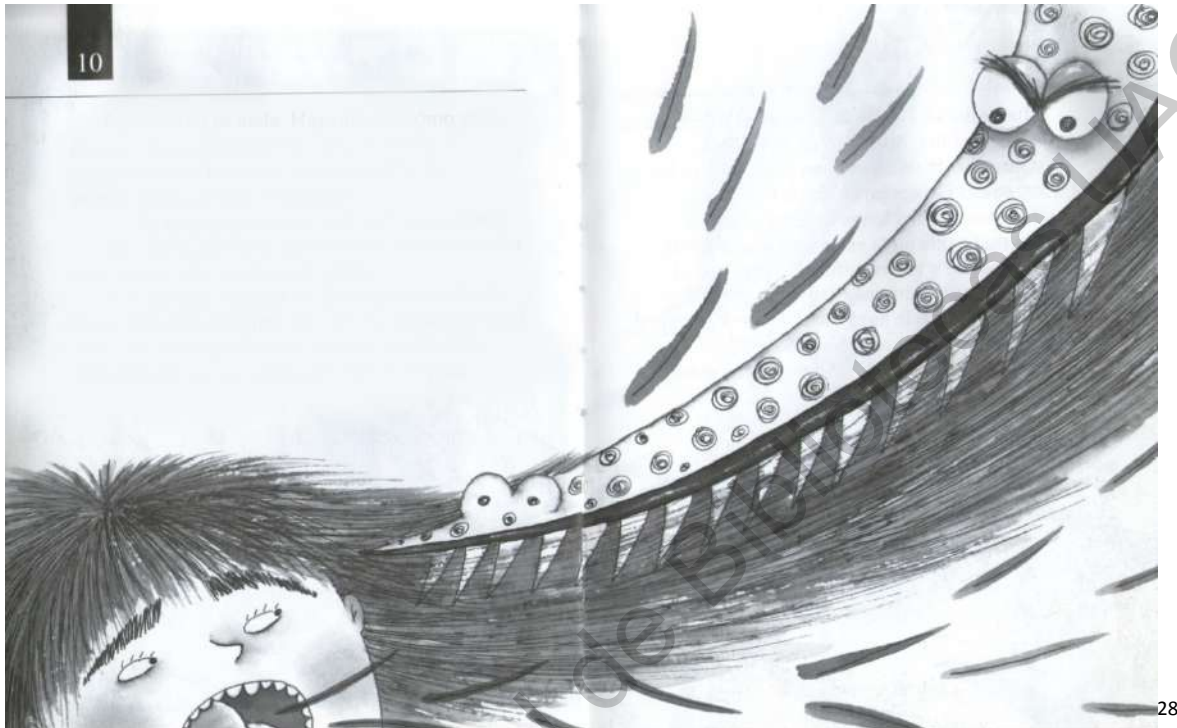
liberada. El mismo movimiento se encuentra representado dentro de la ilustración: los imanes del refrigerador, así como Ema, dirigen su mirada hacia la figura que se escapa por la ventana, e incluso es posible notar el movimiento de las hojas sostenidas por uno de los imanes, al mismo tiempo en que las “oes” son arrastradas por la estela de la madre. Por su parte, los elementos que conforman la mesa del desayuno también se encuentran envueltos en este movimiento, por lo que Legnazzi estira su figura en dirección al punto de fuga para dejar en claro que su movilidad se debe a esta fuerza que mana de la madre corriendo hacia la ventana, y no porque sean un objeto viviente.

Elementos del escenario	Elementos	Personajes	Característica principal
Cocina y balcón	Imanes	Ema	Arrastran su mirada al punto de fuga
Refrigerador	Oes	Mamá (difuminada en el balcón)	Todos son arrastrados hacia el punto de fuga en un movimiento compartido
Fregadero	Desayunador		
Ventana y cortinas	Desayuno a medio terminar		

Cuadro Descriptivo 1 Montes 4

La siguiente imagen dentro de la historia deja ver otro momento de tensión en escalada, esta vez haciendo uso de una ampliación o acercamiento al rostro de Ema y del cocodrilo, esta página también es la continuación narrativa de la 7 (el peine cocodrilo ya ha terminado de alcanzar el pelo de Ema) dejando ver, una vez más, los elementos que conforman a cada uno de estos personajes. Si bien los detalles del rostro de Ema en cuanto a características físicas, pueden ser considerados comunes, Legnazzi busca que el espectador enfoque su mirada en

lo que sale de la boca de la protagonista, la cual se encuentra muy abierta, y su cabello, que se extiende en un ángulo hacia arriba al mismo tiempo en que los colmillos del Cocodrilo y la mirada de éste pueden apreciarse mucho más.



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 3

El texto que acompaña esta ilustración, brinda otros puntos importantes de información para entender no sólo esta ilustración, sino para terminar de interpretar la que abre la historia:

Pero eso no es nada. Hay que ver cómo grita cuando el cocodrilo ese se mete en el río. Y cuando mueve la cola, y se encuentra con el primer nudo...y con el segundo.

- ¡Ayayayayayaaaaayyyyy! – grita Ema.

Porque el pelo de Ema no tiene un nudo ni dos sino veinte, cincuenta, cien nudos. (Montes, 1997, p. 10)

²⁸ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) p. 10-11

El río, como lo denomina Montes, no es otra cosa más que una forma de referirse al cabello de Ema, el cual, como puede observarse, es largo, y de esta forma puede terminar de entenderse que aquello sobre lo que está parado el cocodrilo de la primer imagen es justo eso. La forma en que la autora describe esta escena sólo puede complementarse con los elementos que se encuentran dentro de la imagen, en la cual es posible apreciar que esos plumazos que salen de la boca de Ema son gritos o “ayes”, como se le denomina dentro del texto, y que éstos van completamente dirigidos hacia el atacante, en un intercambio de miradas que van hacia la madre/cocodrilo. Esto último se ve reforzado por la interacción que hay entre los textos y la imagen presentada.

De la misma forma en que hay mensajes directos que el público infantil puede descifrar – pues están dirigidos específicamente hacia ellos – también los hay dirigidos para el público adulto, aunque no de una manera tan directa. Sobre esto último, Maria Nikolajeva y Carol Scott señalan que a este tipo de mensajes se les denomina *counterpoint in address* o contrapunto en dirección, lo que quiere decir, según las autoras, que los espacios visuales y textuales son dejados deliberadamente para que el adulto y/o niño los llene. Esto quiere decir que, cada uno – con sus respectivos conocimientos previos y horizontes de expectativas – dará un significado determinado a la ilustración que se le presenta, dando por resultado dos interpretaciones diferentes.

Para el caso específico de este cuento, lo que un niño pueda interpretar de estas primeras imágenes va a relacionarse con aquello que él considera imponente, pues el texto está escrito para que el lector observe desde la perspectiva infantil dejando ver que esta descripción tan llamativa de la situación no es más que la visión que tiene una niña de aquello que le impone y que proviene del mundo adulto. Para comprender mejor esto, tomemos como ejemplo el personaje del Cocodrilo, el cual ahora entendemos que es un peine, específicamente un peine de dientes anchos²⁹. Sin embargo, al tirarle del cuero

²⁹ Un peine de dientes anchos sirve para desenredar el cabello húmedo gracias a los espacios que hay entre sus cerdas. Usualmente pueden encontrarse en las estéticas, aunque no es raro encontrarlo en los hogares. Ver fig. 1 en el Anexo de imágenes.

cabelludo sin piedad, Ema lo ve como un reptil de mirada amenazadora y dientes filosos, imagen que sólo se ve opacada por la de su madre gritando a la par que ella. Por su parte, el espectador adulto inmediatamente comprenderá que todo se trata de una enorme exageración y sobredimensión de las cosas, pues, nuestra parte racional nos indica que la madre de la niña está en lo cierto: es necesario peinarse para ir a la escuela, pues de acuerdo a nuestros saberes, representa la buena imagen, disciplina y orden que queremos que nuestros hijos aprendan de nosotros.

Esta sobredimensión se ve reflejada en la imagen que precede a la de Ema gritando, y en donde se ven reflejadas las emociones por las que específicamente pasa ella durante el proceso de peinarse. El texto de esta ilustración permite entender cómo es que se siente Ema:

- Basta, Ema, que no te estoy matando.

[...] Ema sabe que no la están matando. Pero la están peinando y eso es suficiente para que el mundo le parezca más negro que un agujero negro, para que se le haga un nudo en la garganta y le salten las lágrimas de los ojos. (Montes, 1997, p. 12)



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 4

Esta sobredimensión se refleja en lo pequeña que Legnazzi hace ver a Ema, transformando su cuerpo en una especie de nudo y agujero negro que parece succionarla al mismo tiempo en que los gritos no dejan de salir. De la misma forma, el tamaño del peine se ve excesivamente aumentado, agregando esa sensación de que la niña no tiene forma de escapar. El mismo texto indica que a pesar de que – visto desde la perspectiva adulta – desenredar el pelo no es la gran cosa, para la protagonista es cusa suficiente para ponerse a llorar, y llora no solo por los nudos que la lastiman, sino porque su mamá ignora la forma en cómo se siente, esto último, a su vez, se refuerza con la frase que la autora agrega: “Solo que la mamá tiene otro modo de ver las cosas” (Montes, 1997, p. 12).

A esta ilustración le sigue otra que refleja uno de los puntos máximos de tensión, pero Legnazzi también empequeñece la imagen (al menos a dos de los tres participantes) para dejarnos ver parte de la verdadera dimensión de las situación.

³⁰ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) p. 12-13



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 5

En ella se nos muestran algunos elementos nuevos y otros ya conocidos. En esta ocasión, los gritos se encuentran saliendo de la boca de la mamá, no de la hija, y el cocodrilo se muestra con un cuerpo un poco más alargado, al mismo tiempo en que Ema dirige su mirada hacia arriba, viendo a ambos atacantes, y de esta forma podemos entender que aunque se nos muestra una perspectiva hasta cierto punto normalizada, la niña sigue siendo inferior e impotente ante la presencia del peine. Otra de las características de esta ilustración es el hecho de que el aspecto físico de la madre refleja el estado emocional en el que se encuentra: por un lado los gritos salen de su boca, la cual se encuentra exageradamente abierta, el rostro mantiene una expresión que no se define ni en el enojo o furia, más bien en la frustración. Su pelo, por otro lado, refleja parte del movimiento que hace con su cuerpo, pero como si de un ser viviente se tratara, éste refleja de igual modo la histeria con la que peina el pelo de su hija. Además de esto, existen nuevos elementos dentro de la imagen que ayudan a comprender que se trata de una

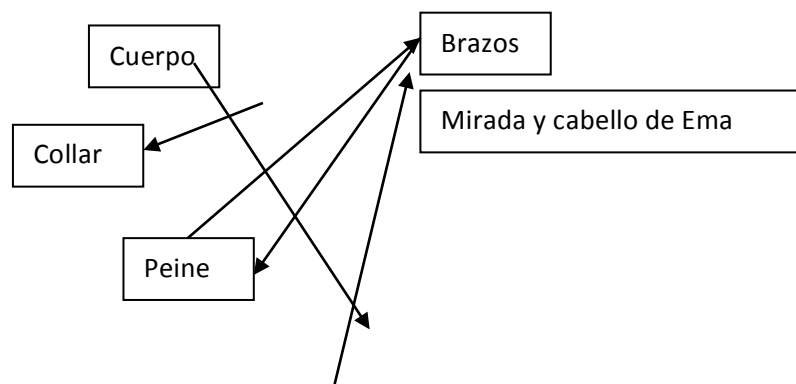
³¹ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) p.14

situación ruidosa: el vestido de la madre se encuentra estampado con bocas casi tan abiertas como la de ella.

Elementos	Personajes	Característica principal
Collar, vestido estampado, brazos	Mamá Cocodrilo	Movimiento serpenteante
Cabello		
Gritos de la madre		
Cabello	Ema	

Cuadro Descriptivo 1 Montes 5

Aunado a esto, la perspectiva mostrada en la imagen nos deja ver hacia dónde se están moviendo los personajes y elementos participantes. Todos ellos se encuentran envueltos en un movimiento serpenteante que inicia desde la línea del cabello de la madre, pues si bien pudiera parecer que éste tuviera esa pose permanente, más adelante se muestra que no, por lo que es necesario incluirlo dentro de los elementos participantes de este movimiento. El collar que cuelga del cuello de la madre se encuentra flotando en dirección contraria (hacia la izquierda) mientras que los brazos de la mujer y el pelo de Ema apuntan hacia la derecha, al mismo tiempo en que los gritos de la madre salen disparados hacia arriba. Entonces, la perspectiva de esta imagen queda reflejada de la siguiente manera:



Con estos puntos de enfoque, la imagen representa una emoción bastante específica, pues en ella se pueden ver reflejadas las dos diferentes emociones por las que pasan ambos personajes, situación que queda reflejada en conjunto con el texto de Montes al explicar por qué es que la mamá está gritando:

Sobre todo porque el cocodrilo se atasca en ese río. Hay nudos, nudos, nudos. Un nudo. Y, en seguida, otro nudo más. Y la mamá de Ema odia los nudos, odia sobre todo los nudos del pelo. Y más que nada en el mundo odia los nudos que se hacen en el pelo de su hija, de Ema. Los nudos del pelo de Ema a la madre la ponen loca loca loca, looooooooooca. (Montes, 1997, p. 15)

Es en esta parte del texto en donde la autora termina de explicar el motivo por el cual la madre se encuentra en un estado de histeria, y, de nuevo, hace uso de la asonancia para terminar de reafirmar dicha situación. En este mismo espacio, Montes deja un hueco en blanco, como lo llamarían Kress y van Leeuwen, que sólo puede ser llenado por la mente de un espectador adulto – desde su respectivo conocimiento previo –, en donde dicho motivo de odio y desesperación bien podrían estar relacionados al hecho de que la mamá lleva prisa, pues, recordemos, se encuentran preparándose para ir a la escuela, y cabe resaltar que es por esto que Ema está siendo peinada en la cocina, al mismo tiempo en que se encuentra desayunando.

Esta última situación entra en los referentes de cada uno de los espectadores – dependiendo si es un adulto o niño el que realiza el acto de lectura – y por lo tanto, las interpretaciones que dicha imagen pueda ofrecer serán diferentes una de la otra. Por un lado, Legnazzi realiza trazos exagerados para el peine-cocodrilo y la madre, con un cuerpo y rostro alargados envueltos en un movimiento serpenteante, y con una expresión facial exagerada, mientras que la figura de Ema mantiene un tamaño y dimensiones más normales, esto último es para que el espectador infantil pueda identificarse con este personaje y empatizar con la situación por la que la protagonista está pasando, tal vez incluso para

desarrollar un leve resentimiento contra el personaje de la madre, ya que la perspectiva de la imagen deja ver la figura de Ema desde un ángulo muy inferior e incluso se encuentra cortada, volviendo a la mamá el punto principal de enfoque.

Esta situación de tensión termina cuando el cabello de Ema al fin queda desenredado, ocasionando que la madre entre en un leve estado de relajación que puede verse reflejado en el texto ya que, inmediatamente después de la última asonancia, Montes señala el cambio de emociones con un breve diálogo:

Pero después se calma.

-Bueno, ya está – dice cuando ve que el cocodrilo pasa y repasa por el río de lo más campante –. Bueeeeno, Bueeeeno – dice, mucho menos loca ya. (Montes, 1997, p. 15)

De nuevo, Montes hace uso de la asonancia, esta vez para señalar y resaltar el cambio de la situación, en donde la vocal alargada emite incluso un breve momento de respiro para el lector debido a que la diferencia entre “bueno” y “loca” es suficientemente notoria cuando de un regaño se trata, es por esto que el lector decodifica que la peor parte puede haber terminado. Este breve respiro parece mantenerse porque la madre ahora se encuentra cantando mientras rebusca en un cajón una cinta para el pelo, llamando a su hija “Emita” en lugar de “Ema” sin embargo, el estado de tensión vuelve a presentarse cuando Montes retorna a las emociones de la protagonista.

Ema ni siquiera tiene tiempo de alegrarse porque su mamá otra vez la llama Emita. La oye y grita:

-¡No!¡La trenza no! (Montes, 1997, p. 15)

Es importante resaltar que este punto de tensión vuelve a activarse en cuanto la protagonista escucha que su mamá la llama con cariño. Si bien podría parecer que llamar a alguien por su apodo es una muestra de afecto (y sí lo es), para el caso específico de Ema el nombre tiene un peso grande dentro de su historia, pues “(Cuando está de buen humor la madre la llama Emita, cuando se enoja, en

cambio, le acorta el nombre sacando dos letras de un plumazo)” (Montes, 1997, p. 12). Esto último significa que el cambio de humor de su madre es debido a que está por peinarla, y eso solo puede significar dolor.



32

Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 6

Elementos	Personajes	Característica principal
Escenario “limpio”	Ema	Vestuario limpio, expresión física de incomodidad
Rayos que indican incomodidad/dolor		
Trenza perfectamente hecha y tiesa		Sonriendo y

³² Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) p.16

Vestuario perfectamente arreglado		mirando hacia Ema
	Peine-Cocodrilo	

Cuadro Descriptivo 1 Montes 6

Acompañando a esta ilustración, Montes describe lo que la niña siente cada que es peinada, volviendo a esta imagen un objeto literal e ilustrativo más que narrativo.

Enma odia las trenzas. En especial la que le hace su mamá después de desenredarle el pelo, porque le pone el pelo tan pero tan tirante que Enma siente que los ojos se le empizan a recorrer hacia las orejas. (Montes, 1997, p. 17)

En ella podemos observar a la protagonista en un escenario indefinido, pues se trata de una “visión” de lo que está por ocurrirle. La trenza puede apreciarse perfectamente dejándonos ver que se trata de una combinación de peinados: una cola y el posterior trenzado del cabello, por ello es que está tan apretada y tirante. Los rayos que parecen salir directamente de la cabeza de Enma nos indican el dolor y molestia que siente, al mismo tiempo en que dirige su mirada hacia arriba, en un intento por ver el peinado que le está causando molestia. Legnazzi busca que el foco de atención de la imagen sea la cabeza y expresión de Enma, por lo que dibuja el cuerpo con proporciones diferentes y deja los detalles complementarios en la parte de abajo. Así, podemos ver que la protagonista ya tiene su mochila en mano, abrigo, calcetas y zapatos listos, y al mismo tiempo el peine cocodrilo yace a sus pies, posado sobre sus dientes y curvado en una especie de sonrisa mientras mira la figura de Enma.

En conjunto, lo que la ilustración transmite es incomodidad y hasta resignación, sin embargo, el texto nos lleva de vuelta al nuevo momento de tensión en donde Enma se está quejando mientras su madre prepara el cabello para trenzarlo. Este es el que consideramos el punto máximo de tensión en este cuento en específico, sin embargo, Graciela Montes suele hacer uso de esta técnica en los

cuentos que suceden a las aventuras de esta protagonista, y dentro de la historia que nos interesa, este nuevo personaje hace su entrada³³ justo cuando Ema está a punto de ser peinada. Emota, como se le llama en la narración, es una versión más grande de Ema, visible y tangible, y que de alguna forma todos parecen conocer aunque no se indica su lugar de origen o procedencia, tampoco se sabe si tiene familia alguna, pues a pesar de ser exactamente igual a Ema, su versión pequeña, la mamá no parece reconocerla como su hija, más sí le es posible apreciar su parecido: “[...] (¡se parecía tanto a su hijita!). Sólo que medía dos metros quince [...]” (Montes, 1997, p. 17).



34

Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 7

Elementos	Personajes	Característica principal

³³ En los cuentos donde Ema y Emota son participantes, cuando la situación alcanza un punto en el que la protagonista no puede hacer nada al respecto, su mente convoca a una versión de sí misma mucho más fuerte y capaz de rescatarla del apuro en el que se encuentra.

³⁴ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) p. 17

Estampado del vestido con bocas cerradas y accesorios quietos	Mamá	Lenguaje Corporal que puede indicar incomodidad
Cabello suelto y “tranquilo		

Cuadro Descriptivo 1 Montes 7

Elementos	Personajes	Característica principal
Puerta desmesuradamente grande	Emota	Presencia que en conjunto con la perspectiva de la puerta, genera un ángulo de visión que sitúa a Emota como principal foco de atención
Cabello, y ropa desaliñados, rodillas sucias		
Gran diferencia de estatura		

Cuadro Descriptivo 1 Montes 8

En esta ilustración, es posible apreciar la gran notabilidad del personaje de Emota junto con otros detalles que pueden parecer minúsculos pero que en realidad están narrando lo que ocurre dentro de la imagen. Uno de ellos es el hecho de que el cabello de la mamá se encuentra caído o “relajado”, y las bocas estampadas de su vestido están cerradas y con una curvatura que puede entenderse como sonrisa, dando a entender que se encuentra en un aparente estado de tranquilidad. Sin embargo, Legnazzi se ocupa de transmitir otras emociones a través del lenguaje corporal del personaje. La ilustración deja apreciar la imponente presencia de Emota e incluso es posible comparar la gran diferencia de estatura que separa a la

madre (un adulto) de esta versión de su hija. Esto último es importante porque, debido a esto, la madre se ve forzada a alzar la mirada para ver el rostro de Emota al mismo tiempo en que pega su cuerpo a la puerta, con los brazos escondidos detrás de su cuerpo, y sus piernas en una posición que bien podría indicar nerviosismo.

También es importante resaltar que Emota, a pesar de ser una versión más grande que Ema, físicamente ella es todo lo contrario a lo que la mamá está acostumbrada “Despeinada, con las rodillas sucias y las medias caídas. Además llevaba el delantal desprendido porque se le habían perdido dos botones” (Montes, 1997, pp. 17,19). Esta imagen hace contraste con la ilustración de la página 16 en donde es posible apreciar la pulcritud con la que Ema está vestida, desde los zapatos de vestir – en contraste con los tenis de Emota – hasta la limpieza de sus prendas y por supuesto de su cabello. Es justo en este momento en donde este nuevo personaje procede a llevar a cabo la “venganza” que Ema no puede realizar por sí sola:

Lo que no perdió Emota fue el tiempo. Agarró a la mamá de Ema de la mano y la sentó en una silla.

“Por fin”, pensó Ema, “¡ya era hora!” (Montes, 1997, p. 19)

Es justo aquí en donde se ve reflejado el alivio que siente la protagonista al ver que por fin su madre pasará y sentirá lo mismo que ella y se encuentra más que dispuesta a ayudar a Emota en la tarea, compartiendo una mirada de complicidad y colocándose justo detrás de su madre, en una especie mundo al revés en donde ella se vuelve la figura imponente y su madre la víctima:

[...] extendió la mano derecha y le dijo a Ema mientras le guiñaba el ojo:

-¡Cocodrilo!

Ema entendió perfectamente y le pasó el peine feroz , repitiendo como un buen ayudante:

-¡Cocodrilo!

Emota volció a extender la mano y agregó:

-¡Cocodrilito!

(El cocodrilito era un peine mucho más peligroso que el cocodrilo, con los dientes finos como hilos de coser) (Montes, 1997, p. 19)

Aquí entra el último de los personajes del cuento, una versión más pequeña y nueva del primer peine-cocodrilo, cuyos dientes son mucho más finos pero que de igual forma posee una imagen imponente, de lo contrario no sería denominado “cocodrilito” por la protagonista. Cabe resaltar que el personaje de la madre hizo uso de un solo cepillo a pesar de que el pelo de su hija es abundante, sin embargo, Emota solicita se le proporcione el segundo de los utensilios que, además, es mucho más *feroz* que el primero, esto con la intención de infligir un poco más de castigo. Al mismo tiempo, es posible percibir que el nivel de tensión que estaba volviendo a crecer tiene una abrupta caída con la llegada de Emota para dar comienzo a un escenario y ambiente cómico, dando la sensación de un entorno relajado o de que ya no habrá problemas, al menos para Ema:



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 8

Esta ilustración, al igual que la segunda de la historia, abarca un total de dos páginas completas, esto con la intención de brindar un panorama amplio de lo que está sucediendo en ella, pero también para dejar en claro la inmensidad del personaje de Emota, quien se encuentra encorvada sobre la mamá en un ángulo que pareciera dar a entender que es tan alta que ni siquiera cabe del todo dentro del cuadro. De la misma forma que en la ilustración de la página catorce del cuento, Legnazzi dota de movimiento a los personajes y elementos involucrados en el escenario, esta vez con la figura de la madre en una posición similar a la que tiene Ema cuando la están peinando en la cocina. El punto de enfoque en esta imagen es, por supuesto, Emota, y es ella quien marca la dirección hacia donde la vista del lector debe dirigirse, marcando un orden de observación: en primer lugar se encuentra ella, en segundo la madre y en tercero Ema, quien en comparación con los otros dos personajes tiene un aspecto ligeramente más pequeño.

De la misma forma, a pesar de saber que nos encontramos en el área de la cocina –por el pequeño fragmento que se alcanza a observar de la mesa del desayuno – Legnazzi busca que el escenario no destaque tanto como en la primera

³⁵ Legnazzi, C. (1997). *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) pp. 20-21

imagen donde se muestra este espacio, sino que se enfoque en el personaje materno, y para esto aísla el espacio dejándole un fondo blanco estampado con bocas muy similares a las que tiene la madre en su vestido, las cuales, cabe destacar, se encuentran cerradas y en un gesto serio, casi de preocupación, mientras que la expresión facial y cuerpo de ésta intentan mantener una postura relajada, ya que “[...]la mamá de Ema quiso aguantar (para dar el ejemplo)” (Montes, 1997, p. 24). La mesa del desayuno, por su parte, muestra indicios de que los movimientos desgarrados de Emota ocasionaron que algunos de los objetos en ella se volcaran a pesar de que en ningún momento se señala en el texto que algo así pasara, pues, de nuevo, la ilustradora busca que el espectador llene los huecos y espacios que su lápiz ha dejado.

De esta forma los papeles se invierten y Emota se vuelve la victimaria de la madre, la cual, por supuesto, no se ha peinado “[...] (porque nunca se peinaba antes de haber peinado y trenzado muy bien a su hija)” (Montes, 1997, p. 22). La narración continúa señalando que:

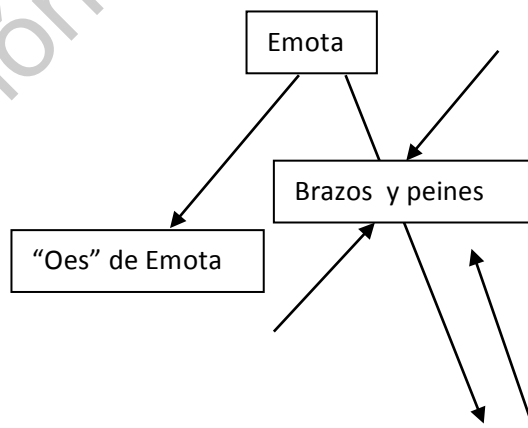
Cocodrilo casi enseguida se encontró con un nuefo. Y Cocodrilito encontró dos. Y después otro nudo más. Estaban felices los dos moviendo la cola por el pelo.

-Este pelo está lleno de nudos. Me pone loca loca loca – decía Emota mientras la seguía peinando – Loooooooooooca.



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 9

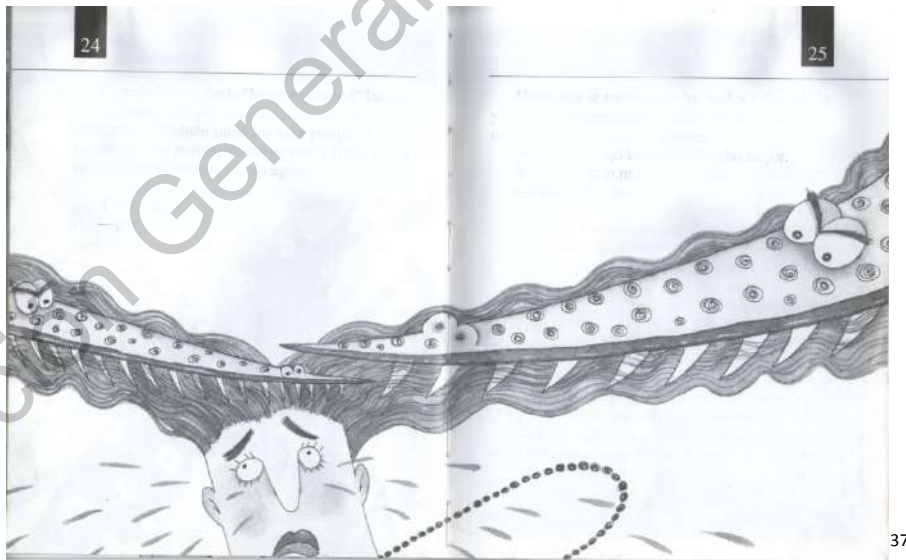
Seguido de este fragmento, Legnazzi agrega un poco de narración visual haciendo un acercamiento hacia los personajes de Emota y la madre, cuidando que el tamaño de la primera no pase desapercibido.



³⁶ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) pp. 22-23

Al igual que cuando la madre peinaba a la hija, cuerpo de Emota está dibujado de forma en que parezca abalanzarse sobre el de la mamá, haciéndola ver pequeña e indefensa a su lado. Su cuerpo se encuentra en una inclinación que inicia desde el pelo de Emota, sus brazos apuntan hacia abajo mientras que la mirada de la madre se dirige hacia arriba, mirando a su atacante con una expresión ansiosa. Es necesario resaltar el hecho de que Emota está utilizando los dos peines al mismo tiempo – contrario a la madre que sólo usó uno – sin preocuparse por sostener algunos mechones de cabello, de tal forma en que sea menos doloroso para ella.

Por otro lado, la asonancia en el diálogo de Emota está reflejada en las “oes” que salen de su boca, las cuales son proporcionales al tamaño de ella: grandes y gruesos, es así que Legnazzi busca reflejar los tonos guturales que salen de este personaje, mientras que en la ilustración subsecuente se hace un acercamiento al rostro y expresión de la madre, así como la de los peines-cocodrilos que se encuentran desenredando su cabello:



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 10

³⁷ Legnazzi, C. (1997). *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) pp.24-25

Dentro de este cuadro, es posible apreciar que las lágrimas han comenzado a brotar de los ojos de la madre, quien, llegados a este punto, ya no puede contenerlas y comienza a soltar los mismos gritos que su hija hasta que su cabello queda perfectamente desenredado, e imitando el mismo comentario que la madre hizo después de desenredar el cabello de Ema, Emota dice:

-Bueno – dijo Emota –, mucho mejor.

Y después dijo mirando a Ema:

-Ahora falta la trenza.

[...]

-N-n-n-no, gracias – dijo enseguida secándose las lágrimas con un pañuelito –. E-e-s que y-y-yo no peino con trenza.

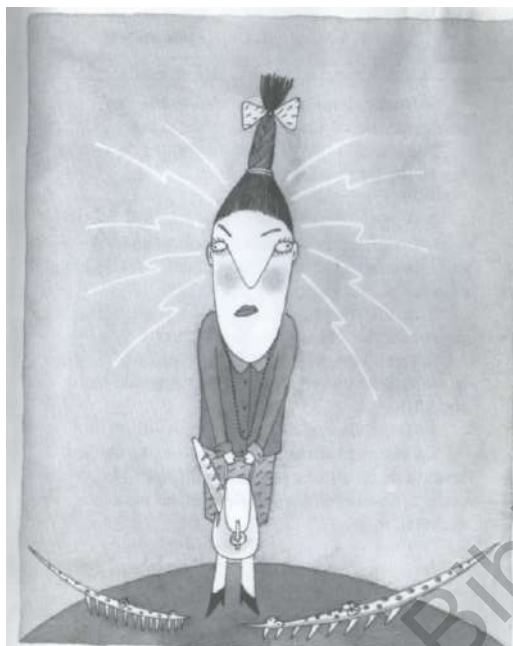
(Montes, 1997, p. 25)

Es importante recalcar el hecho de que la madre se encuentra llorando, pero no se trata de un llanto leve. La repetición de consonantes y vocales que Montes utiliza para marcar los tartamudeos son un indicio de que la mamá se encuentra sollozando o sufriendo de espasmos fruto de un llanto fuerte. Sin embargo, en una especie de ironía, esta situación no causa remordimiento en la hija (o en Emota) sino que, ajenas de la misma forma en que la madre ignoraba los sentimientos de su hija, a Ema le entran ganas de reír incontroladamente, disfrutando claramente de toda la situación, y por supuesto que, ante la negativa de la madre a dejarse trenzar el pelo, Emota la obliga a sentarse de nuevo sin dejarle opción alguna, tal y como ella no ha dado opción a su hija de escoger un peinado diferente, pues, cabe mencionar, Ema no se queja tanto a ser peinada como a que le trenzen el cabello, es esto último lo que le gusta menos de toda su rutina, saber que la van a arreglar con un peinado que específicamente a ella no le gusta. Es por esto que el personaje de Emota no le da otra opción a la mamá, porque ella también ha dicho que prefiere no peinarse con trenza.

No era fácil porque la mamá de Ema no tenía el cabello tan largo como su hija. Había que tirar muy fuerte y los mechones siempre se escapaban. Eso a Ema la ponía un poco loca.

Cuando terminó por fin, la mamá de Ema sentía que las orejas se le habían amontonado en la nuca. (Montes, 1997, p. 27)

Al igual que con la ilustración de la página dieciséis, Legnazzi realiza una interpretación de lo que la madre siente cuando terminan de peinarla. De forma muy similar coloca al personaje en el centro de un todo que no se sabe qué es, resaltando su cabeza y expresión facial. Su aspecto físico es extremadamente pulcro – como a ella le gusta –, zapatos y ropa perfectamente arreglados, bolso listo y cargado con una hogaza de pan que no parece tener un uso o razón para estar metido sin protección alguna, sin embargo, asemeja a la regla que sale de la mochila de Ema en la ilustración de la página dieciséis, sólo que ésta se encuentra saliendo del lado derecho mientras que la hogaza lo hace del lado izquierdo, y de la misma forma, los rayos alrededor de la cabeza indican el dolor e incomodidad que el personaje siente, imagen que es coronada con los dos peines-cocodrilos a los pies de la madre, curvados hacia afuera en una especie de sonrisa, admirando el trabajo que han hecho.



Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 11

Una vez terminado el acto, Ema se despide alegando que “tiene que ir a la escuela”, y, así como llegó, sale de la puerta como un personaje tangible más. Por supuesto, sin decir nada, la mamá de Ema toma su bolso e ignora los comentarios y risas de su hija respecto a su apretado peinado, la toma de la mano y salen rumbo a la escuela. Ema no recibirá un castigo por parte de su madre, tampoco un regaño pero quizá algo más de comprensión y una trenza menos apretada, o eso esperamos los espectadores adultos, sin embargo, el público infantil ha compartido algunas risas y algo de la justicia vigilante que el cuento ofrece, ellos no se preocupan por un posible regaño o castigo, pues saber que un adulto ha sido sometido a la voluntad de un niño – resaltando la relación madre e hija – es mucho más satisfactorio para ellos.

Al final, el cuento de Graciela Montes habla sobre la venganza de una trenza como objeto, no como un ser viviente, es decir, la venganza de Ema hacia su

³⁸ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) p.27

madre es *la trenza*, ese peinado que no le gusta, que le tira los ojos a la nuca, que hace que el cabello le duela. El peinado es la venganza, pues Ema no se quejaría tanto y tan sobremanera de haber tenido otra opción qué escoger para peinarse – incluso si el cabello suelto y desgredado hubiera sido su elección –, pues como se ha mencionado en el texto, “Ema odia las trenzas” (Montes, 1997, p. 17)



39

Legnazzi, C. La Venganza de la Trenza 12

2.2.2. El Increíble Niño Comelibros

“Oliver Jeffers presenta El Increíble Niño Comelibros”. Ese es el título completo de este texto escrito e ilustrado por el mismo autor; una historia llena de texturas, acciones y sabores que al mismo tiempo esconde una reflexión sobre el acto de *devorar* libros. A diferencia del cuento presentado por Graciela Montes, este texto comienza su decodificación desde la portada, diseñada especialmente para introducir ceremoniosamente al protagonista de la historia, por lo que el diseño visual de las letras que conforman el título, así como la elección de los colores para las mismas genera en el espectador una llamada de atención que no puede ser evadida.

³⁹ Legnazzi, C. (1997) *La Venganza de la Trenza*. (Ilustración) P.29

Nos encontramos ante un álbum ilustrado, que – como ya mencionamos en capítulos anteriores – se diferencia de los cuentos ilustrados por el papel importante que juega la imagen para su interpretación y comprensión. Es debido a esto que la elección de los elementos visuales es de suma importancia en el proceso de decodificación, por lo que no es de extrañar que este tipo de textos ilustrados contengan elementos muy llamativos en el diseño de sus portadas, y en algunos casos, contraportadas. Para el caso específico de este texto, el espectador entenderá exactamente aquello que el escritor quiere que entienda, pues al ser su propio ilustrador no corre el riesgo de que alguna idea principal quede perdida tras la interpretación de un lápiz ajeno.

El texto narra una historia lineal que cuenta con un solo protagonista, algunos personajes de marco, colectivos o ausentes, y ningún antagonista. De la misma forma, posee un narrador testigo – en este caso asumimos que el autor es dicho narrador – y posee la clásica estructura de los cuentos: inicio, desarrollo, nudo y desenlace. Sus textos se encuentran estructurados en párrafos muy breves, formados por una o dos oraciones (en algunos casos de tres), distribuidas separadamente las unas de las otras puesto que acompañan al texto y no narran del todo la historia; se encuentran escritas con la tipografía clásica de las máquinas de escribir, salvo en algunas ocasiones en las que los textos se encuentran distribuidos dentro de la imagen. Los diálogos, los cuales son escasos, no se encuentran directamente en el texto, sino en las imágenes. Éstos forman parte de la misma ilustración, y el autor se encarga de dejar en claro eso utilizando una tipografía distinta que hace parecer que estuvieran escritos a mano. Las ilustraciones, por su parte, contienen gran cantidad de información visual, así como contexto que no se encuentra descrito dentro del texto que las acompaña, brindando detalles que pueden parecer fuera de lugar pero que en realidad tienen mucho significado. Estas imágenes son amplias, pues ocupan todo el espacio disponible del libro, y no dejan ningún hueco en blanco ni espacio para la paginación, por lo que se crea la ilusión de encontrarse en espacios grandes, amplios o inmensos.

Los fondos de estos escenarios se conforman principalmente por tramas y texturas que asemejan textiles, lienzos, páginas de cuaderno, papeles de oficina y en algunos casos digitalizaciones editadas de diccionarios en alemán o inglés, así como fragmentos de páginas de la Ley de Finanzas de 1918 contenida en el Libro del Estatuto Irlandés⁴⁰. Esta selección no tiene más propósito que brindar un fondo sobre el cual el personaje principal pueda posarse a la vez de dar un poco de contexto en cuanto a la acción del niño de comer libros, pero no es la principal fuente.

Este álbum, en conjunto, es toda una fuente de detalles e información que golpea al espectador desde todos los puntos de vista: la portada, por ejemplo, es la única parte del libro que no posee la misma tipografía que los textos y diálogos en su interior, y el título de la portadilla tampoco coincide con el de la portada, ya que este último es mucho más llamativo en tamaño. Jeffers hace la introducción de su historia desde esta parte del libro, es, de hecho, la primera frase del cuento, y para introducir al protagonista hace uso de la típica letra de circo con la cual resalta la palabra “increíble” de su título, seleccionando a propósito el color rojo para llamar la atención del espectador. Esto último nos lleva a resaltar los colores con los que el autor ha coloreado su historia: este título en específico tiene una gama cromática que oscila entre los rojos, naranjas y ocre, patrón que se establece desde la portada y que se irá repitiendo a lo largo de sus páginas, encontrándose en los colores de fondo, en los escenarios o la ropa del protagonista, así como en algunos elementos independientes como por ejemplo los libros que el protagonista carga en sus brazos o que se lleva a la boca.

Dentro de este marco, Oliver Jeffers introduce a su protagonista con este llamativo título, incluyéndose a sí mismo dentro de él a modo de narrador testigo, y la primera ilustración nos llega desde esta portada, la cual muestra a Enrique – el protagonista – llevándose a la boca un bloque de siete libros.

⁴⁰ Resaltamos esta última parte debido a que Oliver Jeffers no desarrolla su historia en ninguna ciudad o mundo en particular, sin embargo, esta elección hace referencia a su lugar de origen, Irlanda.



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 1

El autor coloca a Enrique debajo del título, en la esquina inferior izquierda con la intención de presentarlo, pero también de no enfocarlo directamente a él. Esto es debido a que, de momento, el foco de atención que busca la mirada del espectador es el título mismo, el cual pretende que se admire con el *increíble* acto de comer libros, es por esto que el autor selecciona la tipografía circense. Dentro de esta imagen puede apreciarse el patrón cromático que mencionábamos en líneas anteriores: Enrique usa una sudadera del mismo color naranja que el que usa la palabra *comelibros*, lo mismo pasa con tres de los libros que se lleva a la boca, mientras que un cuarto es del mismo color que el que se usa en la palabra *niño*, un quinto libro es del color de la palabra *increíble*, un sexto es de la misma tonalidad que usa la palabra *presenta*, y un séptimo libro es del mismo tono usado en el sombreado del artículo *el*. Añadido a esto, el autor esparce estrellas en algunos puntos de la imagen a modo de efecto especial, simulando la maravilla del acto que lleva a cabo el protagonista.

⁴¹ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración)

La siguiente página, que siguiendo la estructura de un libro sería una hoja en blanco, se encuentra ocupada por la impresión de una guarda textil digitalizada con una gran calidad, aspecto que le da mayor realismo a la textura, seguida con la imagen con la que Oliver Jeffers abre su historia. Cabe resaltar que en este caso en particular, son las imágenes y no los textos (como en el caso de Graciela Montes) las encargadas de contar la historia, por lo que la decodificación partirá de ahí y pocas veces se enfocará en algo más⁴².

Esta segunda frase es la que verdaderamente da comienzo a la historia, en donde ahora sí se termina de presentar a Enrique, quien se encuentra de pie en un fondo digitalizado y editado de una de las páginas del Libro del Estatuto Irlandés. Se encuentra vestido con una playera roja y un pantalón café, sostiene un libro rojo en su mano derecha, elevándolo un poco hacia arriba y lo observa con seriedad o curiosidad. A esta imagen la acompaña la frase “A Enrique le encantaban los libros.” (Jeffers, 2006, p. 2).



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 2

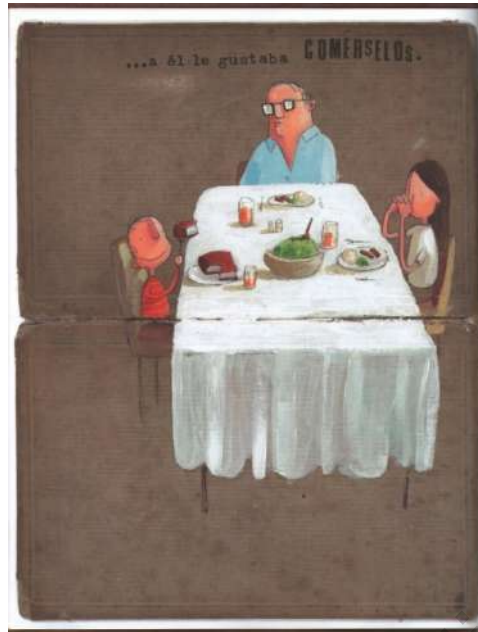
⁴² Debido a que el mismo texto forma parte de la imagen (es un elemento más que la conforma) será necesario para nosotros incluirlo dentro de las ilustraciones a presentar y no como un elemento independiente

⁴³ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 2

Este primer texto nos adentra en el contexto en el que se desarrolla la historia, y Jeffers lo destaca usando cinco tipografías diferentes: las letras capitales están realizadas con el estilo circense de la portada, solo que esta vez se no tienen color alguno. El resto de las letras que conforman el nombre de Enrique se encuentran realizadas en mayúsculas y un estilo caligráfico que recuerda la letra de un niño, mientras que la frase “le encantaban los libros” se encuentra realizada en letra cursiva, algo dispareja, dando pie a que se resalte en negritas la palabra “libros”, los cuales son el objeto de enfoque de este cuento, mientras que la frase siguiente ya se encuentra escrita en la tipografía clásica de la máquina de escribir.

Esto último se trata de un patrón que se va a ir repitiendo a lo largo del cuento, pues Jeffers utiliza diversas combinaciones de tipografía para resaltar aquello que es importante para el desarrollo de la historia. En esta primera parte, por ejemplo, lo que el autor pretende resaltar es el hecho de que a Enrique le gustan demasiado los libros con una estructura que juega con tamaños – no solo en las letras, sino también en las imágenes –, y estilos caligráficos. El espacio en el que el protagonista se encuentra de pie está diseñado principalmente para presentarlo, pues poco o nada tiene que ver el uso que el autor hace del documento seleccionado, ya que no forma parte de la narración ni pretende contar una historia entre líneas, es por esto que el texto en ella se encuentra difuminado, haciendo casi imposible su lectura salvo por la información que se encuentra al margen de la página.

Se trata entonces de crear un fondo que, en contraste, resalte los colores que Enrique usa en la ropa así como las oraciones del texto, y esto va a variar dependiendo de qué tanta información o elementos el autor incluya en sus ilustraciones, y por lo mismo, la intensidad o notoriedad de la tipografía de las oraciones así como su posición dentro de la imagen, va a variar en cada una de las páginas del libro. Algunas de estas imágenes proveen un escenario en donde se desarrolla parte de la narración, como sucede en la siguiente ilustración:



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 3

Dentro de este escenario, el autor e ilustrador nos muestra la imagen de una familia sentada alrededor de una mesa durante el tiempo de comida⁴⁵, o eso parecen indicar los elementos que se encuentran sobre el mueble: alimentos como puré de papa, salchichas y brócoli son un indicio de que se trata de una comida y no un desayuno como podía observarse dentro de las ilustraciones de Claudia Legnazzi. Sentados alrededor de la mesa se encuentra una familia común y corriente en donde ambos padres – asumiendo que se tratan de los padres del protagonista – están presentes y observan con un gesto de preocupación a su hijo, quien, como si de un pastel se tratara, ha cortado el pedazo de un libro y lo sostiene con el tenedor mientras repite la misma acción que en la ilustración anterior: lo sostiene frente a sí mirándolo desde un ángulo inferior, aunque esta vez no es con curiosidad sino con satisfacción.

El lector asume entonces que en realidad sí se trata de un alimento, y que es por esto que los padres lo observan con preocupación. Jeffers resalta en el

⁴⁴ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 3

⁴⁵ La imagen se encuentra pintada sobre las cubiertas de un libro deshojado, ya que es posible apreciar las marcas que las cerdas de un pincel han dejado sobre la parte textil del lienzo.

texto el verbo comer, de nuevo, con una tipografía diferente, en negritas y mayúsculas para que sea visible. Así, juega un poco con la perspectiva del espectador, ya que al resaltar la última palabra de la oración, ésta actúa a modo de título, por lo que la mirada del lector irá precisamente en ese orden: 1.- oración, 2.- imagen. En este punto, no se trata de que el texto de toda la información, sólo la suficiente para que el espectador rellene aquellos huecos que faltan.

Esta dinámica es un juego que el libro en sí requiere llevar a cabo para que la decodificación ocurra. La frase "...a él le gustaba comérselos" (Jeffers, 2006, p. 3) se sitúa en una posición que le permite ser vista en primer lugar, sin embargo, al mismo tiempo, se encuentra oculta a medias entre el color y la textura del fondo de la imagen, cuya tonalidad quita luminosidad a la oración para que no opaque el protagonismo de la imagen. Al mismo tiempo, Jeffers resalta la última palabra de la oración, la cual da la clave para la decodificación de la imagen: el verbo comer marca la pauta de las acciones que se llevan a cabo en la ilustración. La acción se asocia inmediatamente con los alimentos que se encuentran representados, y, sin importar la verosimilitud de la situación, el libro que se encuentra en el plato de Enrique se transforma en una fuente de alimento más. Dentro de este cuadro, el autor ya ha establecido la situación – a Enrique le gusta comer libros – por lo que procede a narrar cómo es que ocurrió esto.

Con una direccionalidad en zigzag, la imagen y el texto juegan con la vista del espectador, guiando su mirada a través de los elementos que conforman la ilustración, siguiendo una trayectoria preestablecida por el autor.



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 4

La narración abre paso a la anécdota, y el orden cromático permite que la mirada del espectador se centre sobre aquello que hace más contraste, en este caso es el texto de la esquina superior derecha. De la misma forma, el autor hace una selección de contrastes en las tramas que permite ver la ilustración en tres partes o paneles, en los cuales se desarrollan eventos o acciones diferentes. Jeffers escribe “Todo empezó por error una tarde en la que estaba distraído” (Jeffers, 2006, p. 4), e inmediatamente la secuencia representada en la imagen dirige el ángulo de visión a los dos elementos que conforman este primer panel: un gato y Enrique. Ambos elementos se encuentran conformados por otros más pequeños, los cuales dan un poco más de información sobre lo que ocurre en este entorno.

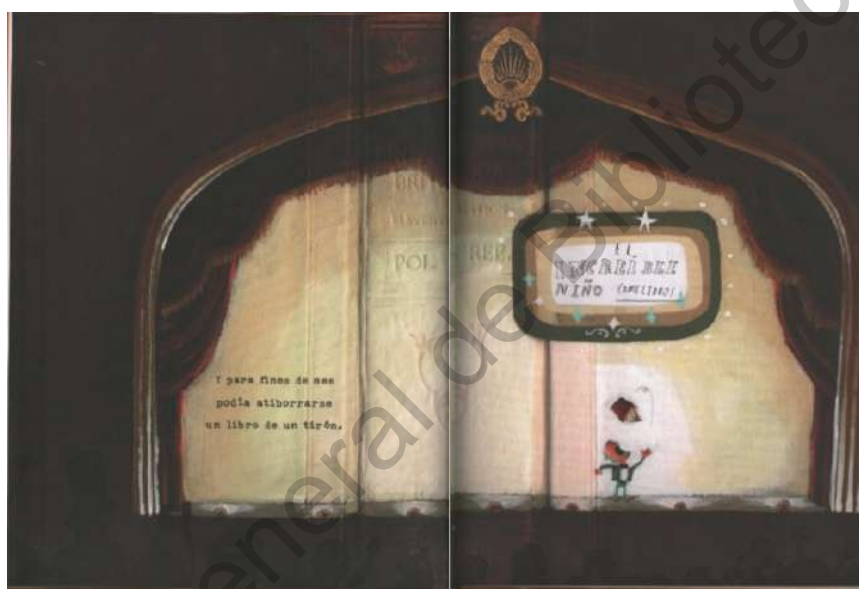
⁴⁶ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 4

Así, a Enrique se le ve con una paleta de hielo en una mano mientras con la otra sostiene un libro que lame con la punta de su lengua. Al mismo tiempo, su mirada está dirigida hacia el gato que se encuentra detrás de él, y sabemos que lo mira por la trayectoria marcada por el propio autor que va desde su ojo izquierdo hacia la oreja derecha del gato, el cual se encuentra defecando en el piso – detalle que pudiera haber pasado desapercibido de no ser por el elemento de aire que es dibujado sobre el desecho – dejando en claro que es la representación del verbo distraer que se encuentra en la oración del texto. Acto seguido, la mirada del espectador es dirigida en ese mismo riel direccional hacia el segundo párrafo, en el segundo panel en donde la frase “Al principio tenía muchas dudas y sólo se comió una palabra simplemente por probar” (Jeffers, 2006, p. 4), deja el paso libre para que el espectador aterrice en Enrique mordiendo una hoja de papel, presuntamente de un libro.

Si bien dentro de este panel no hay muchos más elementos como en su antecesor, sí hay una fuente de información importante la cual proviene, de nuevo, del texto que acompaña la imagen; nos referimos a la palabra “probar”. Ésta última marca la pauta de lo que ocurre en la ilustración, pues no significa comer o atragantarse, sino, literalmente, *probar* una palabra. Es por esto que Enrique se encuentra representado mostrando los dientes, ya que con éstos ha arrancado sólo un pedazo de la hoja, probando el sabor del libro. Acto seguido, la mirada, de nuevo, sigue la trayectoria preestablecida por el autor y guía al espectador hacia el siguiente panel y su subsecuente ilustración, en donde se resume en dos oraciones la forma en cómo es que el protagonista terminó ingiriendo libros enteros. De nuevo, Jeffers hace uso de un tipografía diferente para remarcar un punto importante dentro del texto, en este caso es el hecho de que logró comerse una página entera, mientras que en la siguiente oración, el autor señala en mayúsculas – con la tipografía de la máquina de escribir – que al protagonista ya le es posible comerse un libro completo.

En este caso, este panel ilustrativo no agrega más elementos porque el texto lo ha resumido claramente, es por esto que sólo se nos muestra a Enrique

arrancando las hojas de un libro y llevándoselas a una boca exageradamente abierta y tal vez algo sobredimensionada, haciendo alusión al acto de *devorar* establecido desde el título del cuento. Seguido a esta sección se encuentra una de las ilustraciones más amplias, cargada principalmente de oscuridad y un punto de luz que es hacia donde se dirige la mirada. Esta última ilustración está realizada con la intención de dar una profundidad y ángulo de visión típicos de un espectador que ha ido a visitar un circo. Los pocos elementos que se encuentran dentro de ella resaltan este último hecho con elementos sutiles y al mismo tiempo notables



47

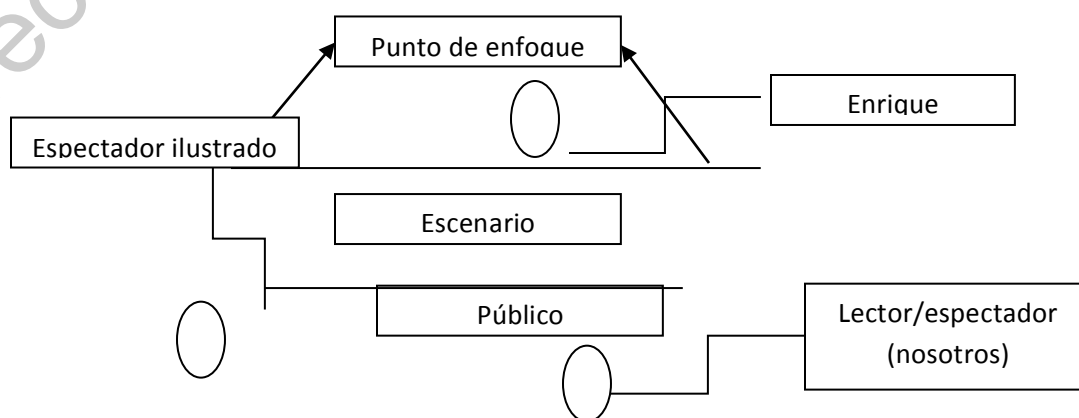
Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 5

De esta forma, el espectador – llamado así literalmente – puede apreciar que estos detalles son lo suficientemente claros como para establecer dentro de su mente que se encuentra en un teatro: escudos sobre el arco del escenario, cortinas pesadas de color rojo cuyo material asemeja al terciopelo, flecos dorados, así como el típico color dorado en las columnas que suelen encontrarse generalmente en este tipo de espacios, que en conjunto brindan un aire de elegancia que puede ser detectado con la sombra del hombre que lleva puesto

⁴⁷ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p-5-6

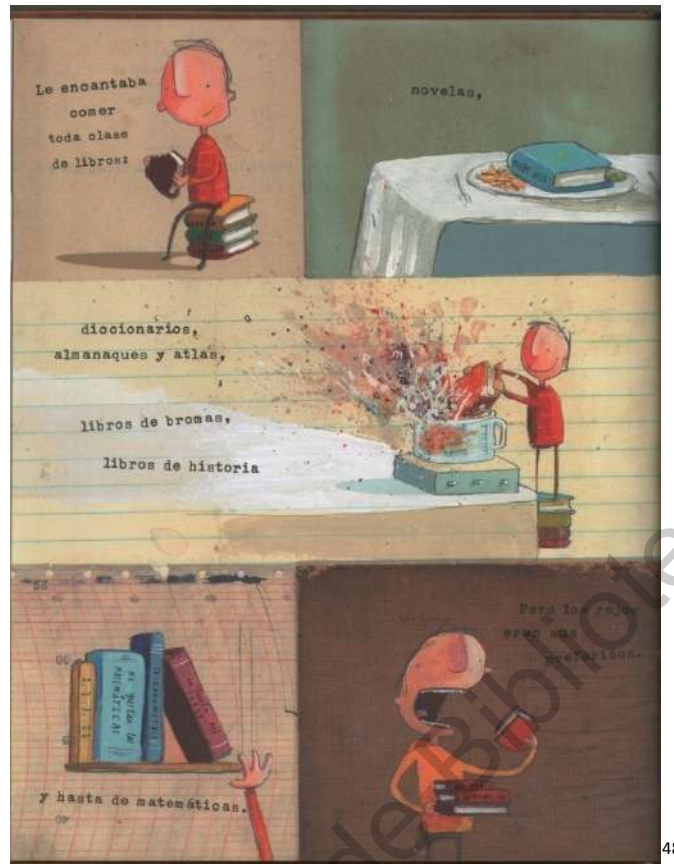
un sombrero de copa en la cabeza. Este último detalle no tiene intención de ser el foco principal de atención, pero actúa como una especie de mensaje subliminal que termina de reforzar el ambiente. Al fondo, hacia abajo, se encuentra Enrique haciendo malabares con un libro y con la boca de nuevo en posición para poder comerlo, mientras que sobre su cabeza se encuentra un letrero con su título como artista escrito: “El increíble niño Comelibros”. Esta última palabra se encuentra subrayada para hacer incapié a lo que se dedica este nuevo “artista”, mientras que la tipografía seleccionada está diseñada para no robar protagonismo a los demás elementos dentro de la ilustración, que aunque no son muchos, sí son llamativos, pues el color azul del traje de Enrique contrasta con el rojo del libro que lanza al aire.

El texto “[...]para fines de mes podía atiborrarse un libro de un tirón.” (Jeffers, 2006, p. 5-6), sólo da la pauta para que sea entendible lo maravilloso de la situación – Enrique comiendo un libro entero – pues en ningún momento brinda un contexto sobre el escenario en el que nos encontramos, así que podría tratarse de una visión de Enrique, una visión de cómo es que se ve a sí mismo maravillándose ante su propio acto. El punto de fuga – el fondo del escenario – permite al lector ser partícipe de la dinámica del libro convirtiendo – como se muestra en el diagrama de abajo – al primero en un asistente más a la audiencia que observa el acto de Enrique, dándole un lugar o asiento determinado desde donde es posible divisar al fondo la figura del protagonista.



Regresando a la estructura por paneles, el narrador-autor continúa con la historia haciendo uso de la misma dinámica de lectura en zigzag con una nueva ilustración cuya gama cromática utiliza colores un poco más fríos y fondos mucho más iluminados, los cuales permiten hacer un buen contraste entre el color negro de los textos y los claros de los fondos. Éstos son una selección de tramas de hojas de cuaderno o libretas – paneles tres y cuatro –, la digitalización de la pasta de un libro – panel cinco –, y dos fondos neutros para los primeros dos espacios.

De nuevo, en cada uno de estos paneles se desarrolla una actividad diferente y los textos resumen la información. Sin embargo, no hay ninguna palabra o frase resaltada o que busque a llamar la atención, se trata pues, de realizar una lectura rápida y de decodificar la imagen con más detenimiento. Para lograr esto último, el autor pone estos detalles enfocándose en el objeto principal – los libros – por lo que agrega colores ligeramente más claros y figuras más grandes, lo suficiente para que sea posible poder agregar títulos y así ver qué es lo que come Enrique.



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 6

El texto brinda algunas pistas sobre lo que le gusta comer al protagonista: en el panel número uno, acompañado del texto “Le encantaba comer toda clase de libros” (Jeffers, 2006, p. 7), se muestra a Enrique sentado sobre una pila de libros que presuntamente se va a comer después de terminar con el que tiene en las manos. Si bien no tienen un título per se, sí tienen escrito un tema sobre su lomo, detalle que busca ser visto debido a que las letras y las palabras son claras. Así, los temas que el protagonista está por devorar son “guerra”, “café” e “infierno”, respectivamente. En el panel número dos, cuyo texto sólo contiene la palabra novelas, Jeffers escribe el título de *Moby Dick* de Herman Melville sobre el lomo del libro que se encuentra en un plato acompañado de papas fritas. En estos dos

⁴⁸ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros* (Ilustración) p. 7

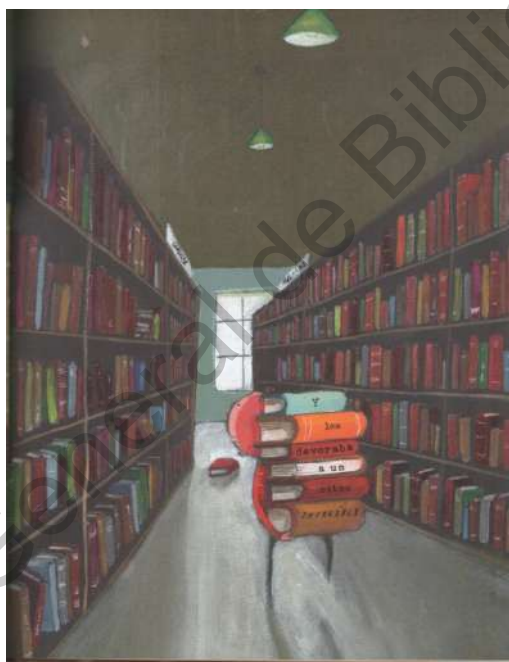
primeros paneles no hay una trama o textura de fondo, pero el autor busca la mirada del espectador incrementando el tamaño de los objetos representados.

El tercer panel, el más amplio de los cinco, presenta un ambiente caótico en donde se muestra al protagonista licuando libros en una especie de jugo que pretende tomar. El texto nada dice sobre algo relacionado a esta acción, sin embargo deja entrever que Enrique no descarta ningún libro o tema a la hora de comerlos. Así, se entiende que ese caos que sale de la licuadora es una mezcla de todo aquello que le gusta: diccionarios, almanaques, atlas, etc. Las preferencias del protagonista son representadas por Jeffers en el panel cuatro, en donde hace un acercamiento a los libros que su mano está por tomar. El texto que acompaña a este pequeño cuadro bien podría ser omitido y pasar directamente a la lectura de los títulos escritos en los lomos, ya que todos son del mismo tema y de esa forma es posible deducir de qué tratan. Sin embargo, en el panel siguiente, el texto es clave para entender lo que ocurre en la ilustración y que no quede en una imagen más. Legible, pero sin llamar toda la atención, la frase “pero los rojos eran sus preferidos” (Jeffers, 2006, p. 7) da la pista necesaria para decodificar rápidamente la acción de Enrique, pues es sólo después de leerla que se recae en el detalle de que los libros que sostiene son todos de color rojo, y para terminar de aclarar este último punto, la ilustración siguiente muestra al protagonista en medio de un pasillo de biblioteca con libros de diversos colores, siendo el rojo el más predominante.

En esta nueva ilustración, el texto es colocado en los lomos de los libros que carga Enrique, y pudiera ser que pasaran desapercibidos debido a las dimensiones y perspectiva que Jeffers maneja en la ilustración, es por eso que llama a la mirada del espectador a los primeros dos libros que carga el protagonista, los cuales son de colores claros y brillantes, permitiendo notar que hay algo escrito en ellos que no son títulos. Así, la frase “Y los devoraba a un ritmo increíble” (Jeffers, 2006, p. 8) puede ser notada por el lector, ya que en el poco probable caso de que los primeros dos libros pasen desapercibidos, la tipografía

del último de ellos, de color cobre, llamará la atención por tener una estructura más amplia y separada.

Además de esto, el ángulo de perspectiva con el que el autor juega, permite ver – y retomar la idea – de que se trata de un niño. Los estantes, que para una persona adulta promedio suelen ser bastante accesibles, para Enrique son algo mucho más grande, y los libros que sostiene en brazos no son la excepción, ya que cubren gran parte de su cuerpo, el cual se encuentra dibujado de forma que transmita incomodidad o dificultad: la cabeza mirando hacia arriba y las piernas separadas intentando dar pasos equilibrados para no dejar caer los *alimentos*, cosa que logra a duras penas si nos fijamos al libro tirado en el fondo

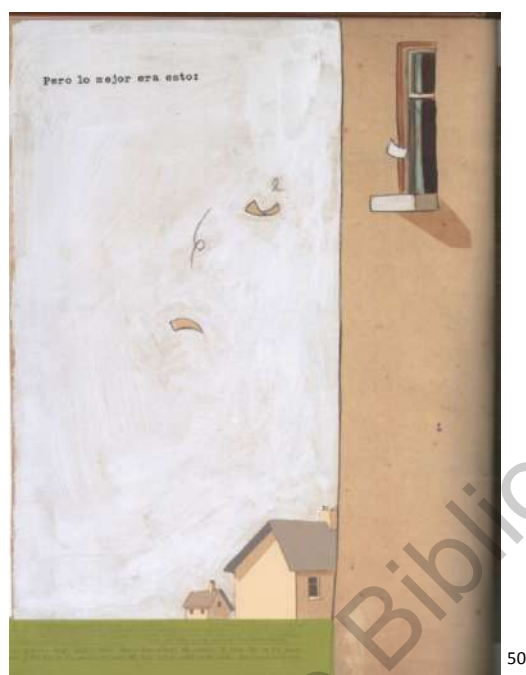


Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 7

Continuando con la narración, la siguiente ilustración sólo consta de un escenario y una sola frase: “Pero lo mejor era esto:” (Jeffers, 2006, p. 9). Esta única oración se encuentra flotando en la parte superior sobre un fondo blanco. Puede deducirse que se trata de algún vecindario – presumiblemente aquél donde vive Enrique –, y

⁴⁹ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 8

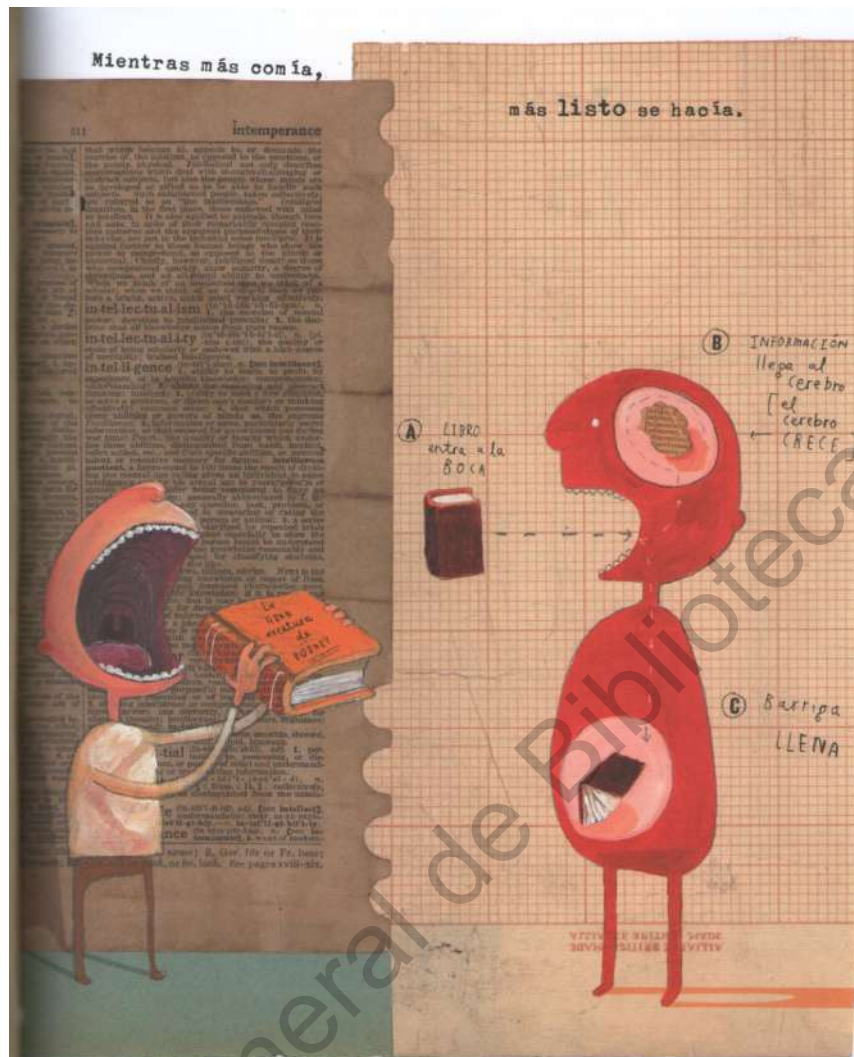
el punto de enfoque en este espacio es la ventana desde la cual salen volando algunas hojas de libro.



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 8

La perspectiva de esta imagen deja notar que el espectador se encuentra mirando desde lo que parece una esquina dentro de la casa del protagonista. El pedazo de hoja verde puede ser una representación de las bardas naturales que suelen tener los vecindarios en el Reino Unido, y aunque no parece tener lugar dentro de la imagen, está ahí para marcar un límite entre el suelo y el cielo. Así, la frase que acompaña la imagen es una afirmación de que, en efecto, el acto de comer libros es increíble, y refuerza este recordatorio con las páginas saliendo de la ventana. El espectador ya sabe que Enrique come y devora libros, así que, reteniendo esa idea en su mente, realiza la presunción de que el protagonista es la causa por la que las páginas salen volando de este lugar.

⁵⁰ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 9



51

Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 9

A continuación entra otra ilustración que incluye una dinámica visual en cuanto a su forma de leer. A diferencia de la estructura de paneles, ésta imagen se divide en dos partes, con una oración y un diagrama de por medio. Si bien puede parecer una ilustración sencilla, los elementos que la componen ciertamente no lo son. Se trata pues de una de las ilustraciones más complejas del libro, en donde un conjunto de elementos trabaja de forma armoniosa para entregarnos una idea de lo que ocurre y lo que está por suceder. El texto, al igual que la imagen, se encuentra dividido en dos partes, cada una con su respectivo fondo y uso de luz.

⁵¹ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 10

El margen blanco se encuentra ahí con el único propósito de resaltar la primera parte de la oración, haciendo uso de la dinámica por contrastes para marcar la direccionalidad de la lectura y la mirada, por lo que el espectador dará inicio a la lectura del texto en la esquina superior izquierda, y continuará en una ligera diagonal hacia abajo a la segunda parte, en donde el color cálido y la trama del fondo resaltan el predicado de la frase.

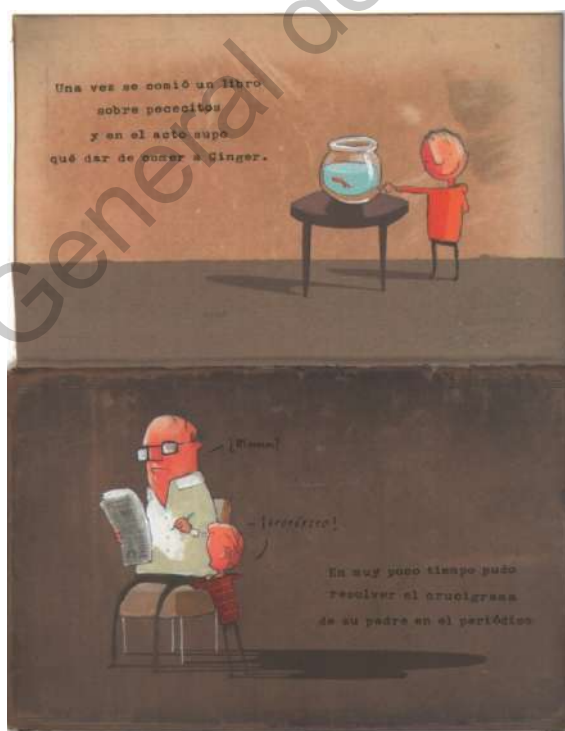
En la primera parte de la ilustración se muestra a Enrique devorando un libro titulado *La gran aventura de Rodney* – el cual es un título ficticio –, y abriendo la boca tan desmesuradamente, que es posible ver el paladar, lengua, dientes y úvula del protagonista. El fondo está compuesto por una página de un diccionario en inglés, la cual, siguiendo la dinámica de juego del libro, da información escondida que puede pasar desapercibida. Nos referimos a la palabra impresa en la hoja: intemperancia. De acuerdo con la definición de la palabra, se trata de la falta de templanza o moderación, aspecto que resalta con la exageración con la que Enrique come el libro. Otras palabras visibles en esa misma página son intelectualismo, intelectualidad e inteligencia, las cuales afirman el hecho descrito en la frase del texto: el protagonista se está volviendo más listo. Cabe destacar que al contrario de lo que ocurre con el fondo de la página dos, ésta digitalización no se encuentra editada, de hecho la calidad de ésta es suficiente como para que sea posible leer con claridad las diferentes definiciones de estas palabras, por lo que reafirmamos que sí hay una intención en la elección de estos elementos al momento de realizar las ilustraciones.

La segunda parte de la ilustración (el diagrama), requiere forzosamente de una revisión del mismo. Para dar a entender que se trata de un análisis, Jeffers usa como fondo y contraste una hoja milimétrica así como el color rojo, el cual se mira llamativo y es el principal foco de atención de la página. Es en esta parte donde se observa por primera vez el cambio de la tipografía impresa a la escrita a mano con algunas letras agregadas digitalmente. Este diagrama consta de tres partes cuya pauta para leerlas es lineal y de fácil seguimiento gracias a la secuencia que el autor establece con ayuda de las mayúsculas resaltadas en

negritas. Así, la secuencia A, B, C, equivale para el niño al 1, 2, 3, por lo que casi de manera inconsciente seguirá ese ritmo de lectura.

El diagrama muestra el proceso de alimentación de Enrique, en donde el libro entra por la boca (A), la información llega al cerebro (B) y el elemento físico cae en la barriga (C). Cada paso tiene su respectivo elemento ilustrativo, siendo el más llamativo el pedazo de página de diccionario que se puede apreciar en la zona de la cabeza. De nuevo, la intención de apreciar el detalle es explícita, pues es posible leer algunas de las palabras impresas en el trozo de papel; dichas palabras son *índigo*, *indirecta*, *indiscernible* e *indiscreción*. Esta última hace resonancia con la palabra “*intemperancia*” de la ilustración a la izquierda, en un constante recordatorio de que Enrique está llegando a un punto de exageración o de poco control sobre sus acciones.

Esto queda reflejado en los párrafos subsecuentes de la narración, los cuales son ilustrados con la misma acción que relatan:



52

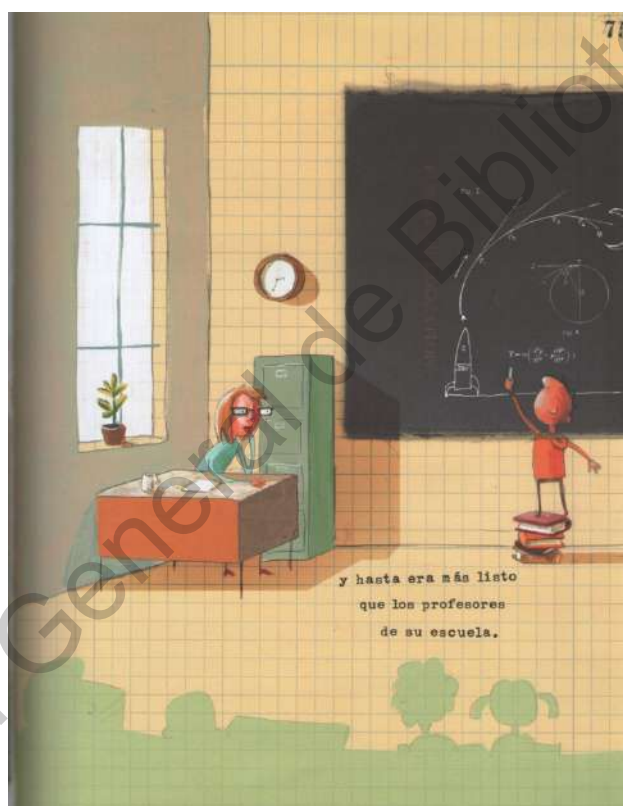
Jeffers, O. *El Increíble Niño Comelibros* 10

⁵² Jeffers, O. *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p11

Así, por un momento, el álbum ilustrado se transforma en un cuento ilustrado, en donde la imagen se vuelve un elemento decorativo más que informativo, haciendo que la decodificación sea literal por un breve instante. En esta misma página se presentan los primeros diálogos de la narración los cuales no se encuentran integrados al texto, esto quiere decir que forman parte de la imagen y por lo tanto también son un elemento de ornamento, aunque también de complemento que pretenden representar exactamente la acción que describe el texto. Esta técnica también se repite en la página siguiente, en donde, de nuevo, se nos sitúa como espectadores dentro de un espacio amplio en dimensiones y perspectivas, las cuales tienen la función de dirigir la mirada hacia el principal foco de atención.

Para lograr esto último, Jeffers reutiliza una vez más la técnica de contrastes por colores para llamar la atención sobre ciertos puntos de la imagen. En este caso, la trama cuadrículada de la hoja de cuaderno del fondo, hace contraste con el color de la misma, dando la ilusión de encontrarnos en un salón de clases con azulejos que forran las paredes y el piso, las sombras de los alumnos – espectadores de la inteligencia de Enrique – se encuentran realizadas en tonos verde pastel, el cual combina a su vez con el tono del armario que se encuentra detrás del escritorio de la maestra, que lleva puesta una blusa dentro de la gama cromática de los verdes. Lo que el autor-ilustrador quiere destacar dentro de este cuadro es el hecho de que Enrique ha comenzado a ser más “listo que los profesores de su escuela” (Jeffers, 2006, p. 12), por lo que dedica una gran espacio a la creación de un pizarrón montado en la pared. Este elemento – el cual se encuentra hecho por la cubierta de un libro – está diseñado para ser el foco principal de la mirada y destacar la inteligencia del protagonista. Las dimensiones extremadamente grandes – incluso para una figura adulta como la de la maestra – recuerdan principalmente a las grandes pizarras que se pueden encontrar en los auditorios universitarios que se aprecian dentro de películas que se desarrollan en estos entornos estudiantiles.

Esto último tiene relevancia debido a que esas pizarras suelen estar llenas a lo largo y ancho de fórmulas matemáticas, números y gráficas, y la ilustración de Jeffers pretende asemejar esta visión “universitaria” colocando la gráfica de un cohete que va a viajar a la luna, una fórmula matemática que no pertenece a ningún teorema en particular, y a Enrique montado en cuatro libros que lo elevan a penas lo suficiente para alcanzar la pizarra. En conjunto, esta imagen se encuentra diseñada para mostrar la grandeza de la mente e inteligencia del protagonista, pero también para mostrar cuán joven o pequeño es, reafirmando el hecho de que este acto de inteligencia es *increíble*.

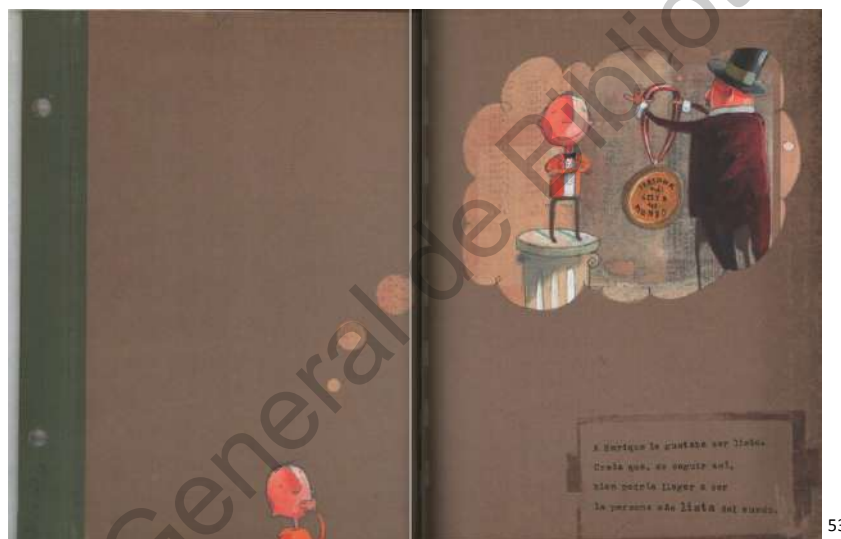


Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 11

Las siguientes dos páginas forman parte de una ilustración conjunta la cual pretende colocar al espectador en un espacio neutro que de pie al razonamiento o a la reflexión. Las tapas de un archivador cumplen con esta función, mientras que los colores opacos del fondo permiten resaltar la luminosidad de los colores de Enrique. Decimos que es un espacio de reflexión porque es aquí donde Enrique da rienda suelta a su imaginación sobre sus planes a futuro, de esta forma, Jeffers

nos lleva a la mente del protagonista y nos permite imaginar ó visualizar a su lado.

Así, ser “la persona más lista del mundo” se vuelve un plan para el espectador mismo, pues la dinámica de este libro en cuestión permite al espectador proyectarse a sí mismo como una persona de notable inteligencia, generando en ellos el cuestionamiento de ¿qué harías tú si fueras la persona más inteligente del mundo?, aunque probablemente – independientemente de si es un espectador infantil o adulto – la meta sea la misma que la de Enrique: el reconocimiento mundial de su inteligencia, misma por la que debe ser premiado y alabado.



53

Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 12

Sin abandonar esta dinámica de cuento ilustrado, la narración continúa con el protagonista llevando a cabo sus planes para propiciar su inteligencia en la siguiente página, en donde Jeffers retoma la técnica de los paneles para situar a Enrique realizando diversas acciones. En los primeros dos paneles no se sitúa al protagonista en un lugar o espacio específico, por lo que el autor-ilustrador hace uso de fondos con colores brillantes pero que no denoten ningún tipo de

⁵³ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) pp. 13-14

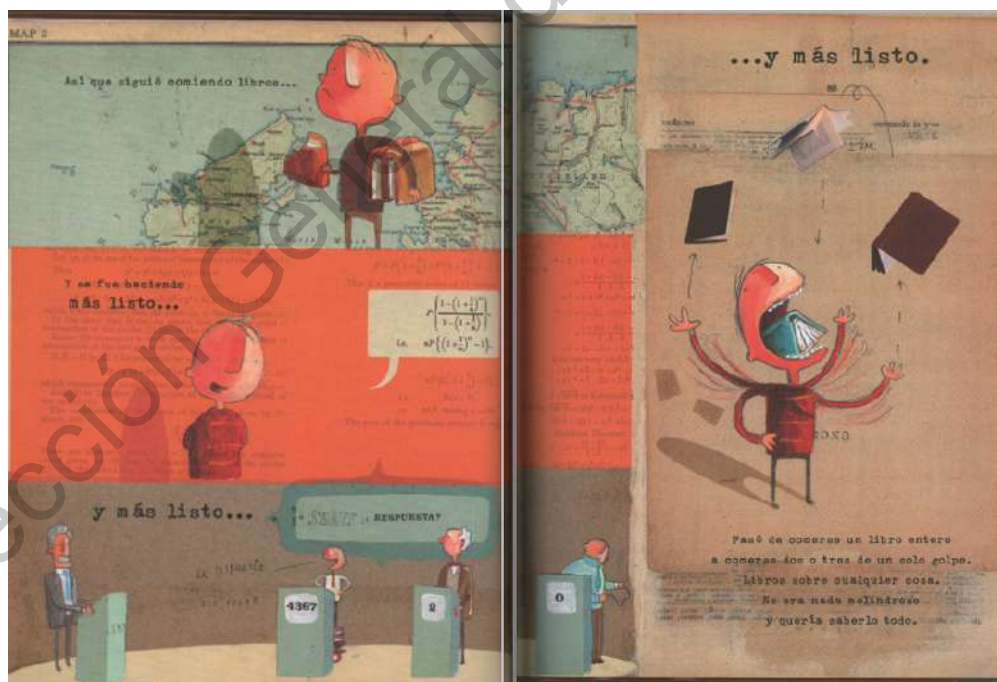
escenario. Así, en el panel uno puede apreciarse a Enrique sobre un fondo con la página de un atlas engullendo un libro con una mano mientras sostiene otros dos volúmenes bajo el brazo contrario, replicando la acción que es descrita dentro de la oración.

En el segundo panel el contexto que es brindado por el texto no sitúa al protagonista en un espacio en particular, pero sí en una acción – hacerse más listo – por lo que la elección del fondo del panel – una página digitalizada y legible de algún libro de matemáticas – tiene que ver con la situación que se está llevando a cabo por el protagonista, y para reforzar esto último, una burbuja de diálogo es colocada en dirección a la boca del protagonista con una fórmula matemática, de nuevo ficticia. El tercer panel, por otro lado, es el que más códigos visuales posee al colocar al protagonista en un concurso de inteligencia por escenario, aún cuando nada de esto es dicho de forma literal dentro de la oración del texto. Esta última frase sólo reafirma la situación expuesta en el párrafo anterior – en donde se señala que Enrique se está volviendo muy listo – por lo que es resaltada con un tamaño de fuente ligeramente más grande y oscuro que sus predecesoras.

Así, es dentro de este panel que ocurre de nuevo el cambio en el que el libro deja de ser cuento ilustrado y se transforma de nuevo en álbum ilustrado mediante la ilustración que lo acompaña. En ella es posible apreciar que se trata de un concurso gracias al letrero que se encuentra detrás de los tres participantes – dos adultos y Enrique, subido en un taburete hecho de libros –, el cual posee un título común u ordinario que no pretende ser el foco de atención. Sin embargo, sí precisa ser notado, por lo que el autor-ilustrador resalta la última palabra que conforma este título con un ligero cambio de fuente y agregando una nueva para el inicio de la frase. De la misma forma, un diálogo es agregado con el fin de ilustrar más que narrar o indicar una interacción – ya que no hay ningún otro – por lo que es realizado en lo que parece una técnica manual y con una mezcla de caligrafía cursiva y script. Dentro de este mismo espacio pueden apreciarse cuatro participantes dentro de la imagen: el moderador, Enrique y dos adultos mucho más mayores que él, cada uno en su respectivo pedestal y con su respectivo

marcador de respuestas o puntos. Es posible apreciar que de los tres concursantes sólo Enrique tiene un número muy grande, seguido de un hombre con solo dos anotaciones y el tercero con ninguna respuesta acertada. También es importante hacer notar que dentro de este panel sí se desarrolla un momento real, pues hemos pasado de la imaginación del protagonista (en las páginas trece y catorce) a un estado tangible dentro de la vida de su vida.

Por otro lado, en la página siguiente tiene la función de mostrar cuán lejos está llegando la habilidad de Enrique. El autor vuelve a resaltar la frase del primer párrafo, el cual es una continuación del texto del último panel de la página anterior, por lo que no hay diferencia entre una tipografía y otra. En contraste a esto, debajo de la imagen del protagonista se encuentra uno de los párrafos más grandes de todo el texto, en el cual se señala que ahora era capaz de comerse dos o tres libros de un solo golpe, acción que se ilustra con Enrique haciendo malabares con tres tomos mientras mastica un cuarto con la boca desmesuradamente abierta, signo de una exageración que pretende destacar la acción realizada.



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 13

⁵⁴ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) pp. 15-16

La imagen del protagonista se encuentra cargada de movimiento y perspectiva sin necesidad de usar demasiados elementos o técnicas artísticas. El movimiento de los brazos está realizado con una combinación cromática de rojos y naranjas, pero principalmente hechas a lápiz. Es posible para el lector decodificar que los libros se encuentran en movimiento gracias al diagrama de flujo dibujado utilizado para marcar la secuencia, aunque no parecen tener una trayectoria circular como normalmente pasaría, sino que las mismas flechas indican un solo movimiento hacia arriba y un solo movimiento hacia abajo – con la excepción de la pirueta que realiza el de en medio y que es marcada por la espiral. Esto último entra en una pequeña contradicción con el movimiento señalado por los brazos del protagonista, el cual muestra un total de cuatro miembros que marcan movimientos circulares, sin embargo, al tratarse de una técnica de ilustración “infantil” poco o nada tiene de relevancia, por lo que la acción principal queda perfectamente representada sin necesidad de una explicación extra.

Hasta este momento se ha podido observar cómo es que las ilustraciones han marcado una pauta que indica una acumulación de tensión con ayuda de las imágenes e ilustraciones hasta el momento analizadas. Sin embargo, la narración alcanza su punto máximo de tensión desde las páginas diecisiete a la veinte, en donde finalmente se presenta el problema que se ha ido formando a lo largo de la primera parte; esto es: comer libros ha comenzado a ser dañino para la salud de Enrique, situación que se manifiesta y representa dentro de la narración con la ilustración de una pesadilla en la que se ve al protagonista huyendo de un libro de monosílabos gigante. El diálogo que se presenta dentro de este cuadro resalta la palabra “comer” en un espacio negro que emula a la oscuridad de las pesadillas.

Esta página – diecisiete – es la única en todo el libro que posee una gama cromática fría y poco luminosa, pues el autor busca crear un ambiente de aislamiento que al mismo tiempo genere un espacio oscuro. Es por esto que la gama cromática de este cuadro oscila entre los cafés y cafés grisáceos para marcar esa opacidad necesaria en un momento de alta tensión como este. El

único punto de luz que puede apreciarse dentro de la imagen es la figura de Enrique en la cama, el cual se encuentra soñándose a sí mismo siendo perseguido por el tomo gigante. Y aunque en el texto no se señala así, el autor indica que se trata de un sueño añadiendo el nacimiento de la burbuja desde su figura dormida y bañada por la luz de la luna. En este aspecto, el texto se encuentra enfocado a continuar la narración y a permitir que el espectador llene los huecos que se han dejado a propósito para incentivar la participación del espectador e involucrarlo en la lectura de ambos códigos visuales.

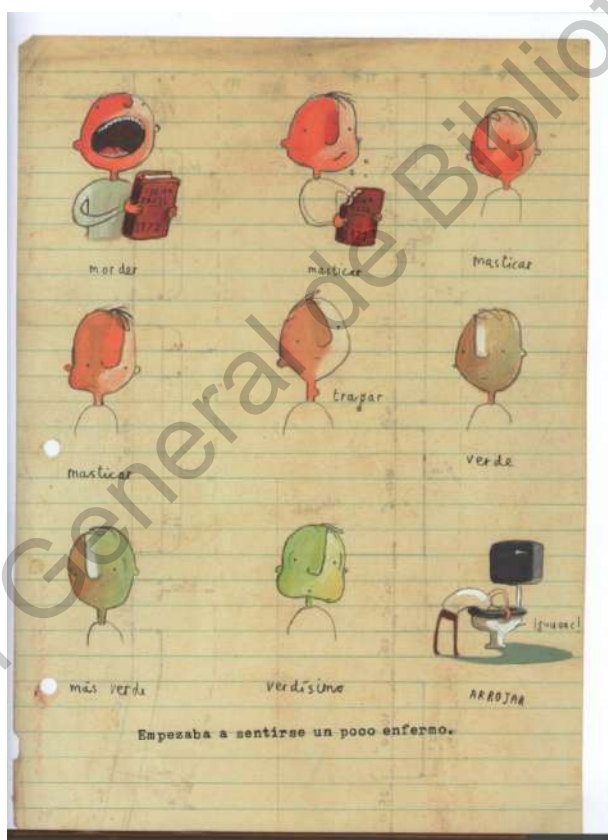
Esta situación de pesadilla es sin duda consecuencia del constante atiborramiento de libros como alimento por parte del protagonista, pues como señala el texto “Enrique comía demasiado y sin duda demasiado rápido” (Jeffers, 2006, p. 17).



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 14

⁵⁵ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 17

Para ilustrar las consecuencias de tan desmesurados actos, Jeffers realiza pequeñas imágenes a modo de secuencia, las cuales muestran qué comienza a ocurrir cuando el protagonista come libros, en donde no es necesario el uso de felchas que guíen la lectura porque el punto de mirada se establece desde la primera figura – la única en toda la secuencia – en donde se muestra al protagonista con la boca abierta lista para morder un libro de cocina. El proceso – “morder, masticar, masticar, masticar, tragar, verde, más verde, verdísimo y arrojar” (Jeffers, 2006, p. 18) – retrata la enfermedad que el protagonista ha comenzado a padecer y que continúa complicándose más a medida en que avanza la historia.



56

Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 15

A partir de esta situación, parte de la moraleja de la historia comienza a ser revelada al espectador con ayuda de esta interacción multimodal de la imagen y el

⁵⁶ Jeffers, O. (20016) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 18

texto, en donde se ven reflejadas las consecuencias de estos excesos. En este caso específico, la comprensión lectora es el principal trasfondo de toda la historia y como una competencia lectora a desarrollar, ésta debe hacerlo a su propio tiempo, y, en este caso, Enrique no ha dejado espacio a la “digestión” de tan pesadas lecturas, por lo que todo el conocimiento almacenado dentro de su cerebro – memoria – se encuentra catastróficamente revuelto, ocasionando que cosas sin sentido comiencen a salir de su boca.

Así, volviendo a hacer uso del texto como fuente de información e imagen como elemento decorativo, Jeffers ilustra esta situación de forma clara y literal con cinco paneles diferentes en fondo y textura pero que en cada uno de ellos se representa a Enrique con todos estos padecimientos fruto de sus excesos. La selección de colores para estas dos páginas se encuentra de nuevo en la gama cromática de los colores ocres, sin embargo, esta combinación no busca hacer un contraste muy llamativo, sino que su propósito es retratar la sensación de aislamiento que afecta al protagonista el no poder presumir su conocimiento y además, sentirse físicamente mal. El único panel de los cinco presentados que podría ser considerado como un punto de enfoque es el número tres, cuyo contraste por color resalta la figura de Enrique sufriendo lo que parece ser un estreñimiento literario; el resto de las imágenes retratan las incoherencias que la mala digestión ocasiona en el cerebro y boca del protagonista.

Dentro de este espacio las ilustraciones no poseen detalles o información escondida dentro de sus elementos, sino que se tratan de acciones literales cuyo propósito es dar a entender que son difíciles de controlar. Los paneles uno y dos reflejan la primera fase de este estado en donde aún no es vergonzoso para el protagonista equivocarse, el panel tres – el punto de enfoque – refleja el momento de reflexión que Enrique lleva a cabo para intentar comprender qué es lo que pasa con su inteligencia, y los paneles cuatro y cinco están destinados a reflejar la incomodidad que envuelve a este personaje al soltar ideas y respuestas incomprensibles.



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 16

“[...] Y así Enrique de repente ya no parecía tan listo.” (Jeffers, 2006, p. 22). La siguiente secuencia de imágenes contienen diversos elementos que reflejan lo complicado de la situación mezclando diálogos con imágenes en un mismo espacio. “Más de uno le aconsejó que ya no comiera libros” (Jeffers, 2006, p. 23). Eso es lo que dicta el texto de la página, y la ilustración en ella busca crear una atmósfera de presión de los adultos al niño para que deje de ingerir libros desmesuradamente, de esta forma, tres adultos – el padre, un médico y un bibliotecario – presionan verbalmente al protagonista con argumentos sobre cómo es que la situación afecta a todos. Junto a ellos, se encuentra el mismo tomo gigante de monoílabos que perseguía a Enrique en su pesadilla, esta vez con una expresión triste y agotada.

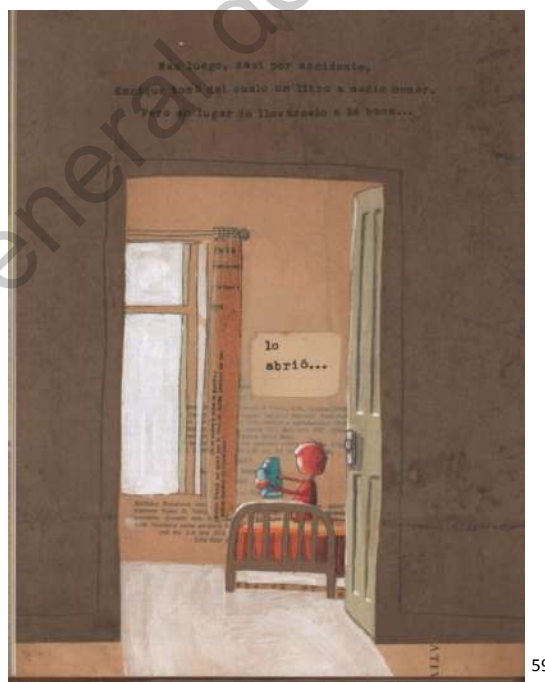
Los diálogos presentados en la imagen sólo terminan de confirmar las consecuencias, pues, por un lado, el doctor reafirma que su cuerpo ya no es capaz de procesarlos, su padre se encuentra enojado por la situación y prohíbe ingerir más libros. El bibliotecario, por su parte, tiene en sus manos una lista con

⁵⁷ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) pp. 19-20

Esto último también puede ser apreciado en la ilustración de la página veinticuatro, en donde la luz que se filtra del ventanal de la puerta, genera una sombra extremadamente larga de la silla y mesa en donde se encuentra Enrique. Aunado a esto, las dimensiones de estos muebles resaltan la diminuez del personaje principal en contraste con el espacio en donde se encuentra, al mismo tiempo en que su soledad termina de materializarse al agregar a su pez como única compañía, lo cual puede ser un signo de que ha sido castigado.

“Dejó pues de comer libros y se quedó triste largo rato en su cuarto. ¿Qué iba a hacer?”

Este momento de aislamiento – ilustrado en la página veinticinco – lleva a nuestro protagonista a reflexionar sobre su situación, y al tratarse de un momento íntimo, Jeffers nos sitúa como espectadores externos – como adultos – que miran desde una habitación alejada al mismo tiempo en que la mirada infantil se enfoca en la imagen de Enrique.



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 18

⁵⁹ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 25

En este caso específico, el autor-ilustrador nos aísla como espectadores aunque no a manera de castigo, sino como cómplices de algo que está por ocurrir. Es necesario recalcar el hecho de que la perspectiva de la imagen permite apreciar ciertos detalles y pre-configuraciones que el autor ha colocado ahí a propósito. Tal es el caso de la cortina en la ventana, la cual se encuentra estampada con algunas palabras en idioma francés. Este último detalle puede pasar desapercibido, y tal vez sea debido a que forma parte de la trama y textura del fondo de la imagen, pero, al encontrarse en el único punto más luminoso y visible de la habitación, se deduce que se encuentra ahí para ser notado. Para confirmar esto último, la lectura de las primeras dos palabras impresas en la cortina se traducen como “Él se está recuperando”⁶⁰ o “Empieza a vaciarse de nuevo”⁶¹ dependiendo si se intenta leer la frase completa. De cualquier manera, el mensaje es claro en el sentido de que Enrique se encuentra en abstinencia de libros como alimento, por lo que se entiende que se encuentra “vaciando” su estómago y mente.

De la misma forma, la frase que se encuentra debajo de la primera se traduce como “El maestro Pirre entró por la parte inferior de la derecha tomando las últimas palabras del camino”⁶². Aunque esto último puede variar dependiendo de la traducción, hace una breve referencia al hecho de que el protagonista se encuentra buscando una nueva forma para acercarse a los libros, algo que el texto contenido en la imagen señala “Mas luego, casi por accidente, Enrique tomó un libro a medio comer [...]” (Jeffers, 2006, p. 25). Este “casi por accidente” se refiere de la misma forma en cómo fue que se inició el acto de comer libros – página cuatro –, y se transforma en un redescubrimiento de éstos, dando inicio a lo que nosotros consideramos un buen acto de lectura.

⁶⁰ Il se remet

⁶¹ Il se remet A vider

⁶² Maître Pierre est entré par le fond de droite pendant les dernières paroles du Cheminean



63

Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 19

La frase afirmativa de la esquina superior derecha, resalta la palabra “tan” para señalar que el *sabor* del libro es igual si entra por los ojos a que si entra por la boca, por lo que es posible para el protagonista disfrutar de los textos aún si este método le lleva más tiempo de realizar: “Después de aquello descubrió Enrique que le gustaba mucho leer. Y que si leía bastante todavía podría llegar a ser la persona más lista del mundo. Aunque necesitaría más tiempo.” (Jeffers, 2006, p. 27).

La idea de convertirse en la persona más lista del mundo prevalece en la mente del protagonista como meta persona, aunque para la mirada adulta se nos presenta como la representación de un sueño infantil por el que la mayoría de las personas suelen pasar en algún momento de us niñez. Sin embargo, se mantiene

⁶³ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros*. (Ilustración) p. 26

como una idea fija dentro de la historia, ya que el niño ha aceptado que llegará a ser el más listo, aunque eso le llevará su debido tiempo y proceso. La ilustración final, la que cierra la historia, nos muestra a Enrique disfrutando de una verdadera lectua mientras come de una gran montaña de brócoli. Colocado en un punto alto pero no alejado de la primera vista, se encuentra colgado un cartel que presenta a “EL INCREÍBLE NIÑO COMEBRÓCOLI”, editando el primer cartel de la portada.

Escoger el brócoli y no cualquier otro alimento tiene su porqué dentro de la narración, ya que el protagonista aún no ha terminado de digerir la inmensa cantidad de libros que ha comido, por lo que es necesario que ingiera una cantidad equiparable de fibra para poder eliminar el resto. El texto termina con un último juego con el espectador, y es la mordida que hay en una de las esquinas del libro, indicando que de vez en cuando, Enrique da una pequeña mordida.



Jeffers, O. El Increíble Niño Comelibros 20

⁶⁴ Jeffers, O. (2006) *El Increíble Niño Comelibros* (Ilustración) p. 28

CAPÍTULO 3

Dirección General de Bibliotecas UAQ

3. Cuento Infantil Ilustrado como objeto de apreciación estético multimodal

3.1. Desarrollo de la Secuencia Didáctica.

Para el presente apartado, se creó y desarrolló una secuencia didáctica que implicara el uso de los dos textos seleccionados en una actividad de decodificación y reinterpretación, en la que los participantes – un total de cuatro niños entre edades de 9 y 14 años – pudieran brindar su entendimiento y concepción del mundo, así como una nueva visión e interpretación de los cuentos seleccionados, por lo que se desarrolló la siguiente secuencia con objetivos específicos para cada actividad. Los resultados de éstas sesiones, así como el material visual que surgió de ellas, se encuentran en su tamaño y resolución original en el apartado de los anexos del presente trabajo.

Descripción de los documentos a utilizar	Se utilizarán los cuentos de <i>La Venganza de la Trenza</i> (1997) de Graciela Montes e ilustrado por Claudia Legnazzi, y el álbum ilustrado de <i>El Increíble Niño Comelibros</i> (2006) escrito e ilustrado por Oliver Jeffers. Ambos publicados por la editorial Fondo de Cultura Económica bajo el sello de <i>A la orilla del viento</i> .
---	---

<p>Síntesis de los textos a utilizar</p>	<p><i>La Venganza de la Trenza</i></p> <p>La Venganza de la Trenza escrito por Graciela Montes e ilustrado por Claudia Legnazzi nos relata la historia de Ema, una niña cuyo cabello es tan rebelde y lleno de nudos que es capaz de volver loca a su madre a menos que ésta lo peine en una apretada y gruesa trenza que hace que Ema sienta que los ojos se le van a la nuca. Cada mañana Ema es torturada por los aliados más feroces de su mamá: dos peines de dientes anchos llamados Cocodrilo y Cocodrilito los cuales desenredan su cabello hasta volverlo un río que hacen que el mal humor de su mamá se vaya por completo. Hasta que un día Emota entra por la puerta dispuesta a peinar de una vez por todas a la madre para que acompañe a su hija a la escuela, sofisticadamente peinada.</p> <p><i>Oliver Jeffers presenta el Increíble Niño Comelibros</i></p> <p>Escrito e ilustrado por Oliver Jeffers, cuenta la historia de Enrique, un niño al que un día la curiosidad le llevó a literalmente probar un libro, y el sabor le gustó tanto que después, lo único que comía eran libros de todos los tamaños y en grandes cantidades. Naturalmente, comenzó a adquirir el conocimiento contenido en ellos, llevándolo a creer que podría ser la persona más lista del mundo. Pero al mismo tiempo, sus nuevos conocimientos comienzan a mezclarse y a enfermarlo al punto de que lo que sale de su boca es incomprensible. La historia ofrece una reflexión sobre el acto de <i>devorar</i> la información y no procesarla ni entenderla debidamente.</p>
	<p>Graciela Montes (1947) es una escritora de origen argentino y graduada de la Universidad de Buenos Aires. Es autora de numerosos títulos para niños y jóvenes adultos, y fue directora por dos décadas de la colección de literatura infantil <i>Los Cuentos de Chiribitil</i> del Centro Editor de América Latina, ejerciendo labores de edición, redacción y traducción.</p>

<p>Semblanza de los autores e ilustradores</p>	<p>Claudia Legnazzi (1956) es una artista de origen argentino egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, y desde 1985 se dedica a la ilustración de cuentos infantiles. Ha ilustrado libros para editoriales mexicanas como UNAM, FCE, Ediciones SM, Macmillan, entre otros.</p> <p>Oliver Jeffers (1977) es un artista, escritor e ilustrador de origen Irlandés graduado de la Universidad de Ulster.. Sus trabajos han sido exhibidos en Nueva York, el Museo de Brooklin, Berlín, Dublin entre otros. Ha trabajado con editoriales como Penguin US. FCE o HarperCollins</p>
<p>Contexto donde se aplicará la secuencia</p>	<p>Se realizará en la Ciudad de Querétaro, Qro, con niños escolarizados y con familias que han intentado desarrollar en ellos una curiosidad y gusto por los libros, capacidad de trabajo individual y creatividad artística.</p> <p>Este ejercicio, que no se vincula con la educación formal de ninguno de los participantes, se desarrollará en espacios no áulicos, sino en sus propias casas.</p>
<p>Número aprox. y perfil académico de los estudiantes</p>	<p>Dadas la condiciones actuales, el ejercicio se realizará a manera de prueba con cuatro (4) participantes de diversas edades, todos ellos caracterizados por una capacidad de lectura y escritura que permite realizar los ejercicios sin dificultades mayores, aunque sí con marcadas diferencias, debido a su edad y condiciones particulares:</p> <p>Daniel: tiene 9 años, se desconoce su grado escolar debido a causas particulares en su educación. Prefiere dibujar más que escribir, no suele leer mucho en casa aunque se le promueve el hábito lector. Tiene gusto por las caricaturas, particularmente de dinosaurios ya que le gusta cómo</p>

<p>Número aprox. y perfil académico de los estudiantes</p>	<p>están dibujadas las animaciones. Su preferencia lectora está centrada principalmente en el tema jurásico, y el único libro que ha leído (completo) en el presente año fue sobre este tema particular. Sí le gustan los libros infantiles y ha leído algunos, aunque desconoce títulos específicos, y considera que su función es literal (para leer). Prefiere que la imagen prevalezca sobre el texto y realizar las lecturas él solo aunque también gusta de que lean por él. Su velocidad lectora es mínima pero constante, corta las oraciones pero no las palabras y toma su tiempo para leerlas correctamente.</p> <p>Sobre los textos a utilizar en el presente trabajo – presentando las portadas – desconoce los títulos y su trama.</p> <p>Daniela: tiene 12 años y se encuentra en segundo de secundaria. Prefiere dibujar y escribir, no suele leer mucho en casa aunque se le promueve el hábito lector, leyendo 1 vez a la semana por gusto. Le gustan las caricaturas de la nueva generación siendo sus preferidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Star vs las Fuerzas del Mal (2015-17) catalogada en los géneros de aventura, comedia y fantasía. • Miracoulus: tales of Ladybug and Cat Noir (2015) catalogada en los géneros de acción y comedia • Gravity Falls (2012-2016) catalogada en los géneros de comedia, aventura y misterio <p>De estas caricaturas le gustan principalmente los géneros que tocan y particularmente la animación de Star vs las Fuerzas del Mal. Sobre gustos literarios prefiere los géneros de misterio y terror, y en los últimos meses leyó dos libros de la saga de Harry Potter de J.K Rowling. Sobre sus preferencias en libros infantiles depende de la trama de éstos, ya que ha leído algunos pero no siempre le llaman la atención. Conoce títulos como <i>El sobrino de la Muerte</i> de los hermanos Grimm, <i>Caperucita Roja</i>, <i>La Cenicienta</i>, y considera que su principal función es la de dar una moraleja o enseñanza. Respecto a lecturas con ilustraciones <i>El Sobrino de la Muerte</i> es el que recuerda, y prefiere que los libros sean ilustrados</p>
---	---

<p>Número aprox. y perfil académico de los estudiantes</p>	<p>para la creación de escenarios y avatares, así como realizar las lecturas en solitario. Sobre los textos a utilizar en el presente trabajo – presentándole las portadas – desconoce el título de <i>El Increíble Niño Comelibros</i>, mientras que el título de <i>La Venganza de la Trenza</i> recuerda haberlo visto en algún cortometraje.</p> <p>Su nivel de lectura es bueno para el grado académico en el que se encuentra, cambia algunas palabras y omite algunos signos de puntuación pero comprende aquello que se encuentra leyendo.</p> <p>Alex: Tiene 10 años y se encuentra en 4° de primaria. Le gusta leer, escribir y dibujar, no suele leer muy seguido en casa pero se le promueve el hábito lector y lee varias páginas. Le gustan las caricaturas de la nueva generación, siendo sus favoritas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Increíble Mundo de Gumball (2008-2019) catalogada en los géneros de aventura, comedia y humor absurdo • Los Jóvenes Titanes en Acción (2013) catalogada en los géneros de aventura, acción y comedia • El Mundo de Craig (2018) catalogada en los géneros de aventura y misterio <p>De estas caricaturas le gusta principalmente que son entretenidas y divertidas, y particularmente, le gusta la animación 3D de El Increíble Mundo de Gumball. Sobre sus gustos literarios prefiere el género de fantasía y en los últimos meses ha leído principalmente novela gráfica y el segundo libro de la saga de Harry Potter de J.K. Rowling. Sobre sus preferencias en libros infantiles no todos le gustan, y el título que más recuerda es el de <i>Caperucita Roja</i> y considera que su principal función es la de abrir la imaginación. Respecto a lecturas con ilustraciones, sí ha leído varias y no tiene preferencia por ninguna modalidad (texto o imagen) ya que ambos le gustan. Prefiere leer acompañado y dividir la lectura pero no le gusta que le lean. Sobre los textos a utilizar en el presente trabajo – presentándole la portada – desconoce el título de <i>El Increíble Niño Comelibros</i>, mientras que <i>La Venganza de la Trenza</i> le</p>
---	--

<p>Número aprox. y perfil académico de los estudiantes</p>	<p>resulta familiar. Su nivel de lectura es bueno para el nivel académico en el que se encuentra, corta algunas frases o palabras principalmente porque se detiene a leerlas en voz baja para poder pronunciarlas sin complicaciones.</p> <p>Giovanna: tiene 14 años y se encuentra en segundo de secundaria. Le gusta más leer que escribir o dibujar y no suele leer mucho en casa aunque se le promueve el hábito lector, lee mucho más en la escuela. Una de sus caricaturas preferidas son <i>Los Simpson</i> (1989), catalogada en los géneros de comedia y humor negro, así como las películas de Disney sin tener ninguna preferida en particular. De estas preferencias le gustan principalmente los diálogos. Sobre sus gustos literarios prefiere el terror contemporáneo así como el género histórico, y en los últimos meses ha leído un libro <i>Eso</i> (1986) de Stephen King. No le gustan los cuentos infantiles, aunque los leyó de niña, conoce algunos de los clásicos <i>Ricitos de Oro</i>, y <i>Caperucita Roja</i>, y considera que su principal función es la de entretener. Prefiere la modalidad textual por sobre la visual y realizar las lecturas sola. Respecto a los textos a utilizar en el presente trabajo – presentándole las portadas – desconoce ambos textos y sus respectivos autores. Su nivel de lectura y fluidez es alto.</p>
<p>Competencia o habilidad de la lengua a trabajar</p>	<p>Producción Escrita</p> <p>Se busca que el estudiante genere y produzca interpretaciones y reinterpretaciones de los textos escogidos</p> <p>Producción Oral</p> <p>El estudiante desarrollará la confianza necesaria para poder compartir de forma oral sus interpretaciones sin temor a dar una respuesta o idea incorrecta.</p> <p>Competencia Literaria</p> <p>Sensibilizar sobre los rasgos contenidos en los códigos visuales y escritos.</p>

Número de sesiones y duración	3 sesiones con un total de 90 minutos para toda la secuencia (a determinar)
Modalidades de trabajo	De forma presencial, y en dos de los casos por mediación tecnológica
Herramientas tecnológicas a integrar	<p>Para el caso de la mediación virtual: grabadora de audio, celular para fotografías, plataforma Zoom, computadoras, conexión a internet.</p> <p>Para el caso de la mediación presencial: grabadora de audio, celular para fotografías</p>
Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ OBJETIVO DE LA CLASE: Que los alumnos identifiquen y decodifiquen los elementos artísticos característicos de estos textos. ♦ OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN: observar cómo es que el alumno comprende, decodifica e interpreta dos tipos de LII – un cuento infantil ilustrado y un álbum ilustrado respectivamente- y cómo es que decodifica la imagen y el texto.
SESIÓN 1: Vamos a Leer Imágenes, <i>La Venganza de la Trenza</i>	
ETAPA 1	Sensibilización
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Crear un ambiente de confianza para la libre ❖ expresión de opiniones artísticas

<p>Fundamentos Teórico Metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Activar los conocimientos y/o experiencias previas dentro y fuera del espacio. ❖ Fomentar el aprendizaje por descubrimiento ❖ Favorecer el cuestionamiento de los estudiantes. ❖ Adaptar las actividades a las diferentes habilidades que los estudiantes posean, favoreciendo modalidades de trabajo diversas (para las sesiones virtuales)
<p>Objetivos ✓</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que el alumno identifique las principales características que diferencian los libros infantiles ilustrados. ✓ Favorecer el análisis estético multimodal de los textos infantiles ilustrados ✓ Que el alumno se sensibilice ante la lectura de diferentes tipos de cuentos infantiles ilustrados
<p>Material Didáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Cuestionario rápido del análisis de la forma ♦ Respuestas al cuestionario rápido para comparar las significaciones obtenidas de las preguntas al final de la lectura.
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 1: 5 minutos El docente hará una breve introducción al tema de la lectura de objetos multimodales – imagen y texto – y sobre la información significativa que se obtiene de ellos en todo momento, buscando que dicha información se adapte al entendimiento y nivel académico de los participantes. ➤ Actividad 2: 5 minutos Posterior a la introducción, el docente procederá a mostrar la portada del cuento <i>La Venganza de la Trenza</i> - ya sea de forma física o virtual – y hará que el niño la observe para

<p>Actividades</p>	<p>posteriormente responder de forma oral el siguiente cuestionario:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <p>Observa la portada del libro que te tocó y responde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué crees que trate la historia? 2. ¿Qué observas en la imagen? 3. ¿Qué crees que esté pasando? </div>
<p>ETAPA 2</p>	<p>Análisis y Comprensión</p>
<p>Fundamentos Teóricos Metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Generar situaciones de cuestionamiento (a partir de la pregunta 2 del cuestionario) ❖ Propiciar la actividad cognitiva y la participación constante de los alumnos. ❖ Adaptar las actividades a las diferentes habilidades que los estudiantes posean, favoreciendo modalidades de trabajo diversas (para las sesiones virtuales)
<p>Objetivos</p> <p>✓</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recuperar el conocimiento previo del estudiante para la posterior lectura del texto. ✓ Estimular la capacidad y habilidad de observación en el estudiante ✓ Generar en el alumno un conocimiento y aprendizaje significativo.
	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Versiones física y digital de los textos a usar, dependiendo del

Material Didáctico	<p>caso en particular del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Lápices, colores, hojas blancas.
Actividades	<p>➤ Actividad 3: 10-15 minutos</p> <p>Cada participante leerá el libro <i>La venganza de la trenza</i>. Se le pedirá al niño que durante su lectura observe tanto las imágenes como el texto. Al concluir la lectura, se comentará el cuento a partir de algunas preguntas.</p> <p>Dependiendo de la edad y preferencias del niño, el docente participará o no en la lectura.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lee el libro que te tocó de forma individual 2. Platiquemos sobre el cuento: <ul style="list-style-type: none"> - Dime qué te gustó y qué no te gustó del libro - Pláticame ¿qué entendiste del texto que acabas de leer? ¿de qué trata el cuento? ¿Qué te llamó la atención? </div>
ETAPA 3	Producción
Fundamentos Teóricos Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Favorecer modalidades de trabajo diversas ❖ Proponer actividades auténticas y dinámicas ❖ Facilitar el intercambio de ideas y opiniones ❖ Establecimiento de puentes cognitivos organizados

Objetivos ✓	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar el grado de reinterpretación que poseen los participantes. ✓ Observar el grado de entendimiento que poseen los participantes
Material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Hojas, colores y/o plumones, acuarelas
Actividades	<p>➤ Actividad 4: 10 minutos</p> <p>Se le pedirá al niño que realice un dibujo de la parte que más le gustó del cuento, cuidando que sea una reinterpretación y no una copia del contenido dentro del cuento.</p> <p>Se concluirá la primera sesión de la secuencia con el intercambio de las opiniones</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f2f7; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza un dibujo de la parte que más te gustó del libro que leíste <ul style="list-style-type: none"> - Puedes utilizar la técnica y materiales que a ti más te gusten, da rienda suelta a tu imaginación </div>
SESIÓN 2: Vamos a leer imágenes, <i>El Increíble Niño Comelibros</i>	
ETAPA 1	Sensibilización
Fundamentos Teóricos Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Crear un ambiente de confianza para la libre expresión de opiniones artísticas ❖ Activar los conocimientos y/o experiencias previas dentro y fuera del espacio. ❖ Fomentar el aprendizaje por descubrimiento ❖ Favorecer el cuestionamiento de los estudiantes. ❖ Adaptar las actividades a las diferentes habilidades que los estudiantes posean, favoreciendo modalidades de trabajo diversas (para las sesiones virtuales)

<p>Objetivos</p> <p>✓</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que el alumno identifique las principales características que diferencian los libros infantiles ilustrados. ✓ Favorecer el análisis estético multimodal de los textos infantiles ilustrados ✓ Que el alumno se sensibilice ante la lectura de diferentes tipos de cuentos infantiles ilustrados ✓ Medir la capacidad de decodificación de cada participante
<p>Material Didáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Cuestionario rápido del análisis de la forma ♦ Respuestas al cuestionario rápido para comparar las significaciones obtenidas de las preguntas al final de la lectura
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 1: 5 minutos <p>El docente hará una breve introducción al tema de la lectura de objetos multimodales y sobre la información significativa que se obtiene de ellos, adaptando la instrucción al nivel y edad del participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 2: 5 minutos <p>Posteriormente se hará que el niño vea la portada de uno de los cuentos para después responder de forma oral el siguiente cuestionario.</p>

	<p>>Instrucciones para el participante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observa la portada del libro que te tocó y responde: ¿de qué crees que trate la historia? 2. ¿Qué observas en la imagen? 3. ¿Qué crees que esté pasando?
ETAPA 2	Análisis y comprensión
<p>Fundamentos Teórico Metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Generar situaciones de cuestionamiento (a partir de la pregunta 2 del cuestionario) ❖ Propiciar la actividad cognitiva y la participación constante de los alumnos. ❖ Adaptar las actividades a las diferentes habilidades que los estudiantes posean, favoreciendo modalidades de trabajo diversas (para las sesiones virtuales)
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recuperar el conocimiento previo del estudiante para la posterior lectura del texto. ✓ Estimular la capacidad y habilidad de observación en el estudiante ✓ Generar en el alumno un conocimiento y aprendizaje significativo.
<p>Material Didáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Versiones física y digital de los textos a usar, dependiendo del caso en particular del estudiante ♦ Lápices, colores, hojas blancas

<p>Actividades</p>	<p>➤ Actividad 3: 10-15 minutos</p> <p>Cada participante leerá el libro “El increíble niño comelibros” Se le pedirá al niño que durante su lectura observe tanto las imágenes como el texto. Al concluir la lectura, se comentará el cuento a partir de algunas preguntas.</p> <p>Dependiendo de la edad y preferencias del niño, el docente participará o no en la lectura.</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f2f7; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Lee el libro que te tocó de forma individual 4. Platiquemos sobre el cuento: <ul style="list-style-type: none"> - Dime qué te gustó y qué no te gustó del libro - Pláticame ¿qué entendiste del texto que acabas de leer? ¿De qué trata el cuento? ¿Qué te llamó la atención? </div>
<p>ETAPA 3</p>	<p>Producción</p>
<p>Fundamentos Teórico Metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Favorecer modalidades de trabajo diversas ❖ Proponer actividades auténticas y dinámicas ❖ Facilitar el intercambio de ideas y opiniones ❖ Establecimiento de puentes cognitivos organizados
<p>Objetivos</p> <p>✓</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar el grado de reinterpretación que poseen los participantes. ✓ Observar el grado de entendimiento que poseen los participantes

Material Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Hojas, colores y/o plumones, acuarelas
Actividades	<p>➤ Actividad 4: 10 minutos</p> <p>Se le pedirá al niño que realice un dibujo de la parte que más le gustó del cuento, cuidando que sea una reinterpretación y no una copia del contenido dentro del cuento.</p> <p>Se concluirá la primera sesión de la secuencia con el intercambio de las opiniones</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f2f7; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <p>2. Realiza un dibujo de la parte que más te gustó del libro que leíste</p> <p>- Puedes utilizar la técnica y materiales que a ti más te gusten, da rienda suelta a tu imaginación</p> </div>
SESIÓN 3: Vamos a reescribir y recrear <i>La Venganza de la Trenza</i>	
ETAPA 1	Sensibilización
Fundamentos Teórico Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendizaje por descubrimiento ❖ Propiciar la auto-reflexión en los participantes ❖ Proponer desafíos o retos ❖ Favorecer la expresión de opiniones o ideas
Objetivos ✓	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar el nivel de entendimiento de los participantes en cuanto al funcionamiento multimodal y lectura de este tipo de textos ✓ Promover la creación literaria y artística de textos infantiles. ✓ Que el participante comprenda y experimente el proceso de creación de textos

Material Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Versión física y digital de las ilustraciones del cuento de <i>La Venganza de la Trenza</i> ♦ Ilustración de Adolfo Serra o jurásica (dependiendo del caso específico) incluidas en los anexos ♦ Hojas blancas y lápices
Actividades	<p>1. Actividad 1: 10 min</p> <p>El docente dará una breve introducción sobre el proceso creativo de un texto literario, posteriormente instruirá a los participantes a crear una lluvia de 5 palabras al azar.</p> <p>Posteriormente le enseñará la ilustración de Adolfo Serra y dará la siguiente instrucción:</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f2f7; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ya que has observado la ilustración y que tienes tus palabras, elabora una breve historia con ambos elementos y de tema libre. -La cantidad de texto que elabores puede variar dependiendo de lo que quieras escribir y narrar. ➤ Comenta brevemente cuál es el tema principal de tu historia y léela en voz alta </div> <p>Para casos más específicos se puede usar la ilustración de animales jurásicos.</p>
Etapa 2	Análisis y Comprensión
Fundamentos Teórico Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendizaje por descubrimiento ❖ Propiciar la actividad cognitiva y participación del alumno

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Favorecer modalidades de trabajo diversas ❖ Desarrollo de habilidades de pensamiento
Objetivos ✓	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfrentar al participante al texto ✓ Propiciar la creación de textos literarios ✓ Observar su entendimiento particular de la historia
Material Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Juego digital o físico de las ilustraciones de Claudia Legnazzi ♦ Hojas, lápices y/o plumas
Actividades	<p>➤ Actividad 2 10 min</p> <p>Se le dará a cada alumno un juego con únicamente las ilustraciones de Claudia Legnazzi y se les instruirá a que las observen por un momento, posteriormente se instruirá al participante para que realice su propia versión del cuento de Graciela Montes.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #e0f2f7;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <p>Ya que has observado las imágenes y que conoces el tema principal de la historia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crea tu propia versión del texto en base a la historia sin salirte del tema principal que ésta trata, utilizando los mismos escenarios, personajes y situaciones. <ul style="list-style-type: none"> - Puedes crear la cantidad de texto que tú consideres suficiente para contar tu versión y colocarla en las imágenes donde creas necesario. </div>
Etapa 3	Producción
Fundamentos Teórico	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desarrollo de habilidades de pensamiento

Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Favorecer modalidades de trabajo diversas ❖ Facilitar el intercambio de ideas y opiniones
Objetivos ✓	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfrentar al participante a la imagen ✓ Propiciar la creación de imágenes literarias ✓ Observar su entendimiento particular de la historia
Material Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Versión física y digital del texto de Graciela Montes ♦ Hojas blancas ♦ Lápices, colores, acuarelas plumones
Actividades	<p>➤ Actividad 3 10 min</p> <p>Se le dará a cada participante un juego con únicamente el texto de Graciela Montes</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f2f7; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <p>Ya que conoces la historia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crea tu propia versión de las ilustraciones en base al texto sin salirte del tema principal que éste trata, utilizando los mismos, personajes. <ul style="list-style-type: none"> - Puedes crear la cantidad de imágenes que tú consideres suficiente para contar tu versión y colocarla en las partes del texto donde creas necesario. <p>Puedes usar cualquier técnica y material que quieras, da rienda suelta a tu imaginación.</p> </div>
SESIÓN 4: Vamos a reescribir y recrear <i>El Increíble Niño Comelibros</i>	
ETAPA 1	Sensibilización, análisis y comprensión

<p>Fundamentos Teórico Metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendizaje por descubrimiento ❖ Propiciar la auto-reflexión en los participantes ❖ Proponer desafíos o retos ❖ Favorecer la expresión de opiniones o ideas ❖ Enfrentar a los participantes a nuevos textos
<p>Objetivos</p> <p>✓</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar el nivel de entendimiento de los participantes en cuanto al funcionamiento multimodal y lectura de este tipo de textos ✓ Promover la creación literaria y artística de textos infantiles. ✓ Que el participante comprenda y experimente el proceso de creación de textos
<p>Material Didáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Versión física y digital del libro <i>La Bruja y el Espantapájaros</i> o en algún caso específico, <i>Caperucita Roja</i> de Adolfo Serra
<p>Actividades</p>	<p>2. Actividad 1: 15 min</p> <p>El docente dará una breve introducción sobre la diferencia entre un álbum ilustrado y un cuento ilustrado y cómo es que se lleva a cabo una lectura con puras ilustraciones.</p> <p>Posteriormente comparará los álbumes ilustrados de Oliver Jeffers , Adolfo Serra o Gabriel Pacheco</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f2f7; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza la lectura del álbum ilustrado y responde de forma oral: </div>

	<p>-¿De qué trata la historia?</p> <p>- ¿Te fue difícil leerla?</p> <p>➤ Comenta brevemente cuál es el tema principal del álbum ilustrado</p> <p>Para casos más específicos se solicitará que el participante describa qué ocurre en las ilustraciones así como su contenido.</p>
ETAPA 2	Producción
Fundamentos Teórico Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aprendizaje por descubrimiento ❖ Favorecer modalidades de trabajo diversas ❖ Desarrollo de habilidades de pensamiento
Objetivos ✓	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfrentar al participante al texto ✓ Propiciar la creación de álbumes ilustrados ✓ Observar el nivel de entendimiento de cada participante a la hora de reinterpretar un álbum ilustrado
Material Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuadernillo de hojas blancas (proporcionado por el docente) ◆ Colores, acuarelas, plumones ◆ Portada de <i>El Increíble Niño Comelibros</i>

Actividades	<p>➤ Actividad 2 : 15 min</p> <p>Se le dará a cada alumno un cuadernillo de hojas blancas previamente dobladas y ensambladas y se instruirá al niño a crear su propia versión del cuento de Oliver Jeffers, haciendo resaltar la instrucción de no salirse del tema o historia principal.</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f2f1; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>>Instrucciones para el participante:</p> <p>En el cuadernillo blanco que acabas de recibir realiza tu propia versión de la historia de <i>El Increíble Niño Comelibros</i>.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crea tu propia versión del texto en base a la historia sin salirte del tema principal que ésta trata, utilizando los mismos, personajes y situaciones. 2. Crea tus propias ilustraciones y escenarios para la historia. <p>- Puedes crear la cantidad de texto e imágenes que tú consideres suficiente para contar tu versión. Utiliza los materiales y las técnicas que más te gusten o prefieras, da rienda suelta a tu imaginación</p> </div> <p>Para casos específicos, utilizar hojas blancas completas y pedir al participante que las numere.</p>
--------------------	---

3.2. Presentación y análisis de los resultados obtenidos.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica se había contemplado, en primera instancia, llevarla a cabo únicamente de forma presencial. Sin embargo, debido a la situación mundial en cuestión de salud, fue necesario realizar algunas de las sesiones de forma virtual mediante el uso de plataformas digitales, y sólo dos de

los casos aquí presentados pudieron ser llevados a cabo presencialmente, por lo que el ritmo de dichas sesiones fue más lento de lo previsto, aunque sí se recabaron datos de importancia.

Dentro de este marco, las secuencias que arrojaron más información en cuestión de resultados fueron las de los participantes de 10 y 12 años, en sesiones presenciales y virtuales respectivamente, mientras que los participantes de 14 y 9 años – en sesiones tanto virtuales como presenciales – presentaron cierta falta de interés en el tema o en las actividades. Esto último puede deberse, en parte, al horario disponible para ellos al momento de llevarse a cabo dichas sesiones, pues no es coincidencia que los casos que arrojaron más datos fueron de aquellos participantes cuyos horarios eran libres de horas de estudio o tareas, mientras que los otros dos recién terminaban su horario escolar.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es la edad y nivel académico de los participantes, además de otros factores como lo pueden ser la preferencia a ciertos géneros literarios. Para el caso específico de Giovana, de 14 años, su grado académico y gustos literarios fueron un factor importante al momento de desarrollar las actividades, ya que los textos seleccionados para la secuencia didáctica no eran completamente de su interés – si bien mostró curiosidad sobre el funcionamiento multimodal de ellos – por lo que consideramos que una elección diferente en cuanto al género literario pudiera haber dado mucho más resultado en cuanto a las actividades de lectura. Por su parte, Daniel, de 9 años, presentó poco interés en las actividades, mas no en las lecturas – puesto que se pudo notar la preferencia hacia una de ellas – por lo que consideramos que en su caso, un cambio en las actividades o en la forma de llevar a cabo la secuencia pudiera haber dado resultados más favorables. Aunado a esto, como mencionábamos anteriormente, la situación en cuestión de salubridad por la que actualmente pasa el país no permitió llevar a cabo las sesiones presenciales pensadas especialmente para él, por lo que hubo que adaptar las actividades y su consiguiente desarrollo a la situación.

Una vez expuestas las aclaraciones anteriores, podemos pasar a revisar los resultados obtenidos de las sesiones de Alex y Daniela, cuyos trabajos serán analizados tomando en cuenta las interpretaciones que ellos dieron durante las sesiones.

3.2.1. Algunos datos sobre los participantes

Como se ha mencionado anteriormente, los datos e información que se analizarán a continuación, corresponden a las sesiones de sólo dos de los participantes. Para comprender mejor la forma de concepción de estos dos niños, es necesario proveer algunos datos generales sobre ellos en cuestiones académicas y/o preferencias lectoras.

De esta forma, podemos iniciar con Alex, quien tiene diez años y, al momento de realizada la actividad, se encontraba cursando el 4° año de primaria. Sus gustos literarios giran principalmente en torno a los comics y novelas gráficas, por lo que se puede asumir que posee una ligera noción de cómo es que funcionan los textos y símbolos que esta investigación pedagógica abarca.

Durante la entrevista previa a la realización de la secuencia, el participante afirmó que no tenía preferencia alguna sobre la imagen o el texto, sin embargo, mientras desarrollaba las actividades correspondientes a la secuencia, se volvió evidente el hecho de que, si bien no existe preferencia por alguna modalidad en la lectura, sí lo tiene cuando se trata de actividades de creación literaria, ya que en el transcurso de éstas, prefirió dar protagonismo a las ilustraciones, usando poco o casi nada de texto.

Daniela, por otro lado, es una niña de doce años que al momento de llevarse a cabo la secuencia didáctica, cursaba su segundo año de secundaria. En cuestión de preferencias literarias, sus gustos giran en torno al misterio y el terror, sin embargo, mostró interés por los textos seleccionados para las sesiones.

Durante la entrevista previa a la realización de la secuencia, la participante afirmó que tampoco tenía preferencia alguna sobre la imagen o el texto. Esto último se corroboró con las actividades de creación literaria, las cuales realizó sin complicación alguna. Cabe mencionar que previo a la realización de esta secuencia, ninguno de los participantes tenía conocimiento de la existencia de estos títulos, si bien Daniela y Alex afirmaron conocer de vista el título de *La Venganza de la Trenza* por algún video – que no reprodujeron – subido en internet en alguna plataforma digital.

3.2.2. Sesión 1: Vamos a leer imágenes: “La Venganza de la trenza.”

Para esta primera sesión de la secuencia didáctica, se tuvo como principal objetivo que los participantes identificaran las principales características que diferencian a la LII, así como sensibilizarlos ante la lectura de este tipo de textos literarios y al mismo tiempo favorecer el análisis estético y multimodal que este tipo de lecturas presentan. Adaptando las explicaciones a un lenguaje que cada participante pudiera comprender con facilidad, se buscó introducir el tema para abrir la sesión.

Algunas de las secciones del presente apartado contienen y retoman diálogos – aquellos que recabaron más datos –, los cuales forman parte de la grabación de las sesiones antes mencionadas, así como respuestas dadas por los participantes en la etapa previa a la realización de la presente actividad. De la misma forma, se incluirán los trabajos obtenidos en cada una de estas sesiones con el objetivo de mostrar la interpretación y entendimiento multimodal que los participantes mostraron.

Así, para la primera sesión – sobre la lectura de imágenes – correspondiente al cuento de Graciela Montes, el participante Alex⁶⁵ dio inicio a la

⁶⁵ Esta primera sesión fue llevada a cabo de forma presencial

lectura de éste en voz alta, y, mientras ésta se desarrollaba, se observaron muestras de deletreo en algunos momentos dentro de la lectura, así como silabeo, cambiando o insertando letras, u omitiendo o insertando palabras; la fluidez de su lectura se vio afectada en diversas ocasiones cuando el participante no lograba comprender la pronunciación o el significado de la palabra que estaba por leer, sin embargo no dudaba en preguntar por estos datos, y una vez resueltos sus cuestionamientos, proseguía con la lectura. En las diversas ocasiones en las que omitió o insertó palabras, lo hizo en un intento de acortar diálogos o frases que le parecieron repetitivos o innecesarios – específicamente la canción que canta el personaje de la madre en la página quince o la repetición de vocales de la palabra “loca” – sin embargo esto no pareció afectar su entendimiento del texto.

Se buscó dar inicio al análisis desde la primera imagen que se muestra en el libro – la portada – en donde el participante realizó observaciones un tanto literales de todos los detalles que en ella se observan, lo mismo ocurrió con el título, señalando que se trataba de una afirmación literal: “la trenza quiere venganza”, pues, a su entender, el peinado es un objeto viviente y sentimental, por lo que la incluye como un participante más de las acciones desarrolladas dentro de la historia.

Estas significaciones literales continuaron con la ilustración de la página nueve – aquella que abre la historia – en donde el participante notó inmediatamente que se trataba de un animal reptil incluso antes de dar inicio a la lectura. Los elementos que lo llevaron a tal conclusión fueron, evidentemente, los colmillos y la nariz del personaje, cuya forma particular ya se encuentran dentro de la concepción del mundo de un niño de diez años.

Los cuestionamientos de mayor profundidad se dieron después de estas dos primeras imágenes, cuando la complejidad y cantidad de detalles en las subsecuentes ilustraciones, exigieron un mayor nivel de atención, y por lo tanto de decodificación un poco más profunda. Esto pudo observarse con las páginas nueve y ocho, en donde la escena ilustrada contiene un mayor número de elementos y detalles a tomar en cuenta.



Sobre este último aspecto, la deducción llevó al participante a asumir que se trataba de un desayuno gracias a los elementos dispuestos en la mesa y que de alguna forma son los más fáciles de identificar y reconocer. Sin embargo, otros elementos importantes dentro de esta ilustración en específico pasaron inadvertidos o no fueron comprendidos en su significado oculto. Tal es el caso de los puntos que se encuentran dispersos por el cuadro y que el participante identificó como nieve y luego como viento, y que, a pesar de encontrarse una explicación dentro del texto, el participante no pareció encontrar un significado para este elemento ni antes ni después de su lectura.

A pesar de esto, Alex sí comprendió el significado de los elementos que salen de la boca de la protagonista en la página diez, asumiendo que se trataban de gritos debido a la dirección y el origen de su procedencia. Al cuestionarle sobre las acciones que se llevan a cabo dentro del cuadro, el participante señaló que se trataba de “una niña gritando porque el cocodrilo le está jalando su pelo”, y sobre esta última afirmación, también se le cuestionó al respecto:

DOCENTE: ¿Qué te hace creer que está gritando?

ALEX (señalando al cocodrilo): Ayuda un cocodrilo me está jalando el pelo. Es lo más básico que debería gritar.

Es importante recalcar que a pesar de que en el texto se aclara que estos “cocodrilos” son en realidad peines, el participante no deja de interpretarlos y entenderlos como un animal que se encuentra haciendo daño físico a una niña,

pues en todas las ilustraciones en donde se expresa este tipo de carga emocional, continúa repitiendo que se trata de un ataque perpetrado por un animal. Esto ocurre, por ejemplo, en las ilustraciones de la página doce, en donde vuelve a afirmar que se trata – de forma literal – de un cocodrilo comiéndose el pelo de la protagonista. Así, para comprender mejor cuál era su entendimiento sobre este personaje, se le realizó la siguiente pregunta:

DOCENTE: Entonces, ¿el cocodrilo de la historia qué es?

ALEX: Un cocodrilo. Bueno es un cocodrilo que en realidad debería ser peine, pero no es un peine normal, es un peine raro.

Alex aclara que es consciente de que se trata de un peine de cabello, sin embargo no termina de entender por qué es dibujado como un reptil y no como el objeto literal que es. Aún así, continuó con la lectura sin ningún tipo de interrupción hasta pasadas las páginas doce y trece, en donde se detuvo específicamente en el último párrafo:

Ema sabe que no la están matando. Pero la están peinando y eso es suficiente para que el mundo le parezca más negro que un agujero negro, para que se le haga un nudo en la garganta y le salten las lágrimas de los ojos. Solo que la mamá de Ema tiene otro modo de ver las cosas. (Montes, 1997, p. 12)

Seguido de este párrafo, en la página trece se encuentra la ilustración que representa las emociones por las que atraviesa la protagonista, mostrando su cuerpo convertido en un gran agujero negro, y, en la página catorce, se nos presenta una imagen muy diferente.



Este detalle no pasa desapercibido por Alex, quien inmediatamente hace el señalamiento:

ALEX: Supongo que aquí así ve la mamá las cosas

Esto último nos señala que el participante comienza a comprender que el cuento tiene algunas exageraciones en cuanto a las situaciones que presenta, lo cual se confirma más adelante en su lectura al observar la ilustración de la página 16, en donde se describe cómo es que la protagonista se siente con el cabello amarrado, y con la cual Alex pudo identificarse a nivel experiencial, puesto que señala que tampoco le gusta ser peinado; en este punto, el participante dio comienzo a la decodificación de las metáforas que Graciela Montes utiliza, asociando las palabras “río” o “cocodrilo” a su equivalente en el mundo real, cabello y peine.

Con la introducción del personaje de Emota, al cuestionar al niño sobre la diferencia entre Ema y Emota, así como el tipo de relación que compartían, las interpretaciones que surgieron como respuesta variaron entre una terminación – “ota” – y el papel de un peluquero. Sin embargo, conforme avanzaba la lectura y al leer la descripción de la página diecisiete, el participante interpretó que se trataba de una versión más grande de la protagonista, aunque, según su entendimiento, la diferencia entre una y otra radicaba en su nombre, no en su estatura o aspecto.

Durante la lectura de las páginas subsecuentes, específicamente en donde se encuentran peinando a la madre, la introducción del nuevo peine-cocodrilo no fue de especial interés para el niño. Sin embargo, se pudo apreciar el hecho de que

aquello que más le llamaba la atención de las ilustraciones eran las expresiones de los personajes – mismo interés que se vio reflejado en su trabajo final – detalles que, al cuestionarle sobre ellos, no encontró palabras específicas para definirlos, sino que utilizó frases que creyó, explicarían mejor lo que el personaje de la madre está experimentando:



DOCENTE: ¿Cómo crees que se sienta?

ALEX: (imitando la expresión del personaje mientras se ríe)

DOCENTE: Muy bien, pero ¿cómo la clasificarías?

ALEX: Como de “Oh por Dios, ya sáquenme de aquí”, como una cara de “Me están torturando”

Sin embargo, lo que más llamó nuestra atención en esta sesión, fue el entendimiento que mostró sobre la situación que rodea al cuento en general. Esta decodificación por parte del niño comienza desde el título del cuento, en donde se establece el tema principal – la venganza –, y el subtema que rodea al principal – el cabello – predisponiendo a la mente del niño a entender que se trata de un “ojo por ojo”, y que las ilustraciones de Legnazzi se encargan de dejar en claro repitiendo escenarios, poses corporales y expresiones.

Esto último se vio reflejado durante la lectura de la página 26 y su posterior ilustración, en donde se muestra al personaje de la madre en una pose y expresión similar – si no es que idéntica – a la de la ilustración de la página 16. Ante este nuevo escenario, el participante realizó la siguiente deducción:

ALEX: Los cocodrilos y, posiblemente, un cocodrilo que parece un pan...creo que es un pan, y la mamá... “Se siente raro”, y la hija “Bienvenida a mi mundo”

Si en un principio pareció no encontrar una explicación al título del cuento, de forma casi inconsciente comprendió qué era lo que ocurría y pasaba por la mente de Ema al ser peinada. Esto demuestra que de forma indirecta, las ilustraciones de Legnazzi le brindaron información oculta que él fue capaz de decodificar. Esta acción, a su vez, se complementa con la narrativa de Montes, la cual explica el sentir de la madre repitiendo frases sin necesariamente comparar las experiencias entre madre e hija.

Sin embargo, en la entrevista posterior a la lectura del cuento, Alex reafirmó que la trenza se trataba un objeto viviente, retomando su argumento inicial de la literalidad del título:

DOCENTE: ¿Por qué crees que la trenza esté viva?

ALEX: Porque si es “La Venganza de la trenza”, tendría que ser obligatoriamente de la trenza y no de otra niña que es la misma niña

Esta afirmación nos permite observar que la concepción del mundo de un niño de 9 años aún está ocupada por algunas literalidades, sin embargo ya es capaz de comprender o decodificar información oculta dentro del texto, como lo puede ser la idea de que Emota se trata de una versión gigante de Ema, o que el motivo de la venganza es que la protagonista está enojada porque la peinan como a ella no le gusta.

Como actividad final para esta primera sesión, se instruyó al niño a realizar un dibujo de la parte que más le gustó del cuento en cuestión, dándole libertad de escoger los materiales y técnica que más le gustara. Esto último con el objetivo de

observar el grado de interpretación y entendimiento que posee el participante del cuento, el resultado fue el siguiente:



Trabajo, Alex, Sesión 1 1

La imagen anterior es una reinterpretación de la ilustración de la página catorce, aquella que más le llamó la atención al participante. A pesar de que las ilustraciones originales se encuentran realizadas en una escala de blancos y grises, Alex decidió agregar color a las suyas, realizando deducciones propias sobre qué colores se encontrarían en ciertos lugares. Un ejemplo de ello es la elección del color rojo para las perlas del collar o las bocas estampadas que la madre tiene en el vestido, que si bien estos detalles no fueron mencionados por el niño durante la lectura o su comentario, sí fueron incluidos en su reinterpretación; la elección del color se debe, principalmente, a la pre-concepción de que la boca femenina usualmente es pintada de esta tonalidad. De la misma forma, los gritos saliendo de la boca de la madre y la expresión facial – alterada por accidente – son detalles

importantes dentro de la narrativa del cuento y que en definitiva fueron notados, percibidos y entendidos por el niño.

La reinterpretación del peine, por otro lado, se encuentra en un ángulo de visión bastante notable, pues al igual que la madre, es de las figuras más llamativas y llenas de color dentro de esta imagen. Contrario a la visión de Legnazzi – la cual sí busca dar a entender que se trata de un peine – la versión de Alex es más literal en el sentido de que verdaderamente se trata de un cocodrilo desenredando cabello. La forma física con la que decidió dibujarlo es, literalmente, un cocodrilo, con sus cuatro patas y su respectivo color verde. Por su parte, el personaje de Ema queda relegado en la esquina inferior derecha, pasando casi desapercibido. Esto se debe principalmente a que esta versión se encuentra enfocada principalmente en las acciones del personaje de la madre, y no tanto en el sentir de la protagonista, por lo que es dibujada de un menor tamaño y con una expresión facial casi inexistente.

Para el caso de Daniela, cuya sesión fue llevada a cabo de forma virtual⁶⁶, la lectura fue llevada a cabo de forma oral, en donde la participante dio muestras de silabeo, omisión de signos de puntuación, omisión o inserción de palabras y algunos cambios de letras. Su fluidez en la lectura se vio un poco afectada debido a la modalidad con la que se tuvo que trabajar con ella, pero no representó ningún problema mayor en cuestión de comprensión lectora. Por su parte, la decodificación de la portada, al igual que Alex, también tuvo una interpretación literal, y de la misma forma, su decodificación dio inicio con la ilustración de las páginas ocho y nueve, en donde la participante rápidamente asumió que se trataba de la escena de un desayuno, sin embargo señaló que:

DANIELA: [...] La casa está llena de lo que soltaba el pelo de Ema. Parece que el pelo se le cae

⁶⁶ Mediante la plataforma de zoom para esta sesión, y el uso del celular para la lectura y decodificación del cuento.

Al igual que Alex, la interpretación de lo que Legnazzi ilustra como “oes”, varía en desde la perspectiva de Daniela, a pesar de que el texto de Montes brinda algo de información sobre lo que son esas motas flotantes de la escena:

- ¡LOOOOOOOOOOOOOOOOOOCA! – grita de nuevo (esta vez asomándose al balcón para que la casa no le quede toda llena de oes como papel picado) (Montes, 1997, p. 7)

Cabe destacar que en las ilustraciones, Legnazzi marca una diferencia entre las oes y los gritos que salen de Ema, pues, como mencionamos en el apartado correspondiente a los análisis de los cuentos, Montes señala que las oes de la palabra “loca” quedan flotando en el ambiente como si de papel picado se tratase, mientras que los gritos, o “ayes”, caen específicamente en la alfombra de la casa, sin embargo, esta diferencia y funcionamiento de estos elementos no es notada por ninguno de los participantes en esta secuencia, si bien sí lo fue la representación de Legnazzi de los gritos saliendo de la boca de Ema.

A lo largo de esta sesión, Daniela decodificó más elementos textuales que visuales, pero no por ello mostró menos interés en uno u otro, ya que logró realizar interpretaciones que conllevan un nivel de entendimiento mayor, tal y como ocurrió en la ilustración de la página doce:



Para esta imagen, la ilustradora está representando una de las varias emociones por las que la protagonista atraviesa durante su sesión de peinado, y si bien

Montes habla de una visión del mundo como un agujero negro, la participante lo interpretó como un complejo de emociones:

DANIELA: [...] Hay tantos nudos que parece que se están comiendo a Ema.

Esto último llama nuestra atención debido a que Daniela realiza su interpretación con los signos que ella conoce y aquellos que ya ha adquirido del texto. Esto quiere decir que el “agujero negro” del texto de Montes, es en realidad – al menos para ella – un montón de nudos comiendo a la protagonista. Es curioso cómo es que Claudia Legnazzi ha decidido ilustrar ese agujero, pues pudiendo haber colocado sólo un punto negro, la técnica utilizada – probablemente lápiz – permite ver algunos de los trazos realizados de forma circular, precisamente, como si de nudos se tratara, por lo que entendemos de dónde es que viene la interpretación de la participante.

Para el personaje de Emota también cuestionó su existencia en la realidad presentada en el cuento, si bien las diferencias entre la versión grande y la chica de la protagonista le resultaron obvias, no relacionó los personajes entre sí, ya que para ella, Emota y Ema no compartían nada más que el nombre. Aún así, logró hacer la relación entre el sufrimiento y la venganza, y, a diferencia de Alex, reinterpretó el título en su sentido metafórico:

DANIELA: [...] Emota sufrió mucho, llegó la grande y dijo “la voy a vengar”, y le hizo la trenza a la mamá [...] que casi dice “No pues, mejor ya me voy”.

Para ella, la trenza no es un ser viviente participante de los hechos narrados, sino un tema de justicia con el que pudo identificarse a nivel personal, pues al cuestionarla sobre la parte que más había disfrutado del texto, señaló aquella en donde la mamá sufre las consecuencias de sus actos, misma que escogió para el trabajo final de la sesión.



Trabajo, Daniela, Sesión 1 1

Nos encontramos entonces ante una reinterpretación de las ilustraciones de las páginas veinte y veintiuno, específicamente en el momento en que la mamá está siendo peinada, esta escena está mezclada – en parte – con una de las páginas veinticuatro y veinticinco, específicamente en la expresión que tiene el personaje de la madre.

En esta versión – reinterpretación – nos encontramos ante una sola escena en la que se desarrollan diversos sucesos. Contrario al trabajo presentado por Alex, esta ilustración no se encuentra centrada en un personaje en específico, sino en la situación en que se desarrollan los hechos. Dentro del cuadro se encuentran un total de cuatro personajes, y tres de ellos han cambiado en su apariencia física, y uno en su función, aún así, la escena representada se entiende perfectamente.

Dentro de la ilustración hecha por Daniela, es posible apreciar que, a diferencia de las ilustraciones de Legnazzi, la mamá de Ema tiene puesto un conjunto de dos piezas (blusa y falda) en lugar del característico vestido, y en lugar de un

estampado de bocas que se abren y cierran acorde a la emoción representada, Daniela optó por poner flores, colocándolas sólo en la falda de la madre. Este estampado se repite en el atuendo de Emota, pero se encuentran ubicadas en la parte superior del conjunto que lleva puesto el personaje – que también presenta diferencias a su versión original – complementando el juego de vestuario.

Los cocodrilos, por su parte, pierden enfoque en la versión de la participante, pasando a convertirse en unos simples utensilios de belleza, aunque no por eso dejan de ser un objeto agresivo, por lo que, para recalcar este hecho, Daniela dibuja las cerdas grandes y puntiagudas – haciendo semejanza a los colmillos – mientras que les provee de un cuerpo mucho más pequeño y ordinario, el cual cabe perfectamente en las manos de las protagonistas. Las expresiones faciales de éstas no difieren mucho de las ilustraciones originales, ya que, de acuerdo a las pre-cogniciones de la participante, se trata de la representación del sentido de la justicia, en donde la madre está experimentando el mismo sufrimiento por el que hizo pasar a su hija, por lo que las provee de una expresión triunfante.

3.2.3. Sesión 2: Vamos a leer imágenes: “El Increíble Niño Comelibros”

En esta segunda sesión se tuvo como principal objetivo que los participantes identificaran las principales características que diferencian a la LII, así como sensibilizarlos ante la lectura de diferentes tipos de textos literarios al mismo tiempo en que se favorece el análisis estético multimodal que este tipo de lecturas presentan.

En esta sesión, se buscó introducir el tema de los álbumes ilustrados, dando una breve explicación sobre cómo es que funcionan este tipo de textos literarios. Para el caso específico de Alex⁶⁷, el término por el que se conocen a este tipo de cuentos, no le resultaba nada familiar, sin embargo sí pudo entender su funcionamiento al relacionarlo con un cómic o una novela gráfica – géneros

⁶⁷ Esta sesión fue llevada a cabo de forma presencial

literarios que más consume – por lo que pudo dar comienzo a su decodificación y comprender la relación simbiótica de los dos códigos visuales (imagen y texto)

Bajo la misma instrucción – observar, decodificar y leer – el participante dio inicio a la lectura del cuento de forma oral comenzando por la portada del mismo. Al ser un álbum ilustrado, el libro requiere que el lector participe en la dinámica de la imagen, por lo que cada ilustración presentada resultó en una especie de juego de búsqueda de información oculta que Alex entendió sin problema alguno. Así, su primera decodificación fue en la ilustración de la portada, en donde describió que:

ALEX: Hay un niño que se está comiendo⁶⁸, literalmente siete libros.

DOCENTE: ¿Y por qué crees que esté pasando eso?

ALEX: [...] porque se está comiendo conocimiento, o porque tiene ganas de papel, o porque es un perrito.

Dentro de estas afirmaciones se encuentran varias asociaciones o conocimientos previos que el participante ya posee. Por un lado se encuentra la interpretación literal en la que la acción y el número de elementos en la imagen le indican qué es lo que está ocurriendo. Sin embargo Alex realiza una segunda lectura de la información al señalar los motivos por los que dichas acciones son llevadas a cabo por el protagonista de la historia. La primera se trata de una asociación clásica del concepto de libros – que éstos tienen conocimiento – por lo que la acción representada por Jeffers en la portada, le da al participante los elementos necesarios para deducir que se trata de una “ingesta” de conocimiento.

La segunda interpretación es más literal en el sentido de la acción que la imagen representa, pero la tercera ya implica un conocimiento o idea previa. En un inicio se consideró que esta última respuesta se trataba de una idea aleatoria sin algún tipo de conexión, por lo que no se le cuestionó sobre el por qué de dicha

⁶⁸ Durante la observación de la imagen, el participante contó los elementos que había en las manos del protagonista.

respuesta. Sin embargo, analizando el entorno familiar en el que el participante se desarrolla, fue posible comprender por qué dio esta respuesta. Se trata pues, de la idea de que los perros suelen morder o comer cosas – usualmente tareas escolares – por lo que esta asociación de que el niño sea en realidad un perro sí tiene un origen dentro del horizonte de expectativas del niño.

La lectura del cuento dio inicio sin interrupción alguna a lo largo de las páginas dos, tres y cuatro, en donde Alex decodificó de forma literal las primeras secuencias de imágenes, ya que ninguna llamó su atención de forma específica. Sin embargo, al llegar a las páginas cinco y seis, los detalles de ésta comenzaron a saltar ante sus ojos. La imagen en sí no es una imagen llamativa en sus colores, ya que ubica al lector en un teatro – situación que no pasó desapercibido por el participante – sin embargo, Jeffers coloca pequeños detalles a lo largo del cuadro que pocas veces son notados, pues están diseñados para perderse en la zona de sombras de la imagen, pero son apenas lo suficientemente visibles para ser notados por el espectador.

Esto último fue captado por Alex, quien inmediatamente comenzó a observar más detenidamente los elementos dentro de la imagen, señalando que:

ALEX: [...]si notas, en las sombras se ve a Abraham Lincoln

DOCENTE: ¿Por qué crees que es él?

ALEX: Por su sombrero. También hay un alce.



De nuevo, las interpretaciones que el participante realiza provienen de una idea previa guardada en su mente. El origen de la primera de ellas proviene de la asociación del sombrero de copa o de etiqueta que el icónico presidente solía

utilizar – al igual que otros hombres dentro de su sociedad y tiempo – sin embargo, su historia e imagen altamente divulgada ha permitido que se asocie a este tipo de prenda con él y sólo él. La segunda interpretación parece ser más una confusión de imágenes y sombras que le dieron la impresión de ver un animal entre el público, lo cual también es una interpretación válida, sin embargo se trata de una niña peinada con dos coletas en la cabeza, pero que el juego de luz y perspectiva le da una forma peculiar a su sombra.

A lo largo de la lectura de las páginas siete y ocho, las decodificaciones volvieron a ser literales, sin embargo, el participante comenzó a notar la dinámica con la que el álbum ilustrado juega. Al no estar escrito como regularmente se acostumbra en los cuentos ilustrados – hay que recordar que los álbumes ilustrados adquirieron más notoriedad en los últimos años – llama la atención la forma en cómo se narra la historia. Así, Alex comienza a notar que los párrafos no se encuentran en un lugar establecido dentro de la página, sino en cualquier parte dentro de la imagen, señalando que “las palabras están pintadas en los libros”.

Esta interpretación continúa con la página diez, en donde el participante comenzó a notar los detalles con los que está diseñado el álbum:



A pesar de que el diagrama es la imagen más vistosa de las dos que se presentan en la página, lo que Alex notó en ella fue el fondo que el ilustrador utiliza para decorarla. Según el entendimiento del niño, se trata de la primera página que el protagonista se comió – aunque para nosotros es una página de diccionario, es cierto que en ningún momento se especifica dentro de la historia cuál fue el primer

libro que el protagonista comió, por lo que – de nuevo – la interpretación de Alex es válida en todo sentido.

La lectura volvió a continuar de forma ininterrumpida hasta llegadas las páginas trece y catorce, en donde el participante hizo una observación que nosotros no notamos al realizar el análisis de los textos a utilizar:



ALEX: Se está imaginando a un tipo que le está entregando la medalla. Oye, pero si te das cuenta tiene el mismo gorrito que en el acto⁶⁹

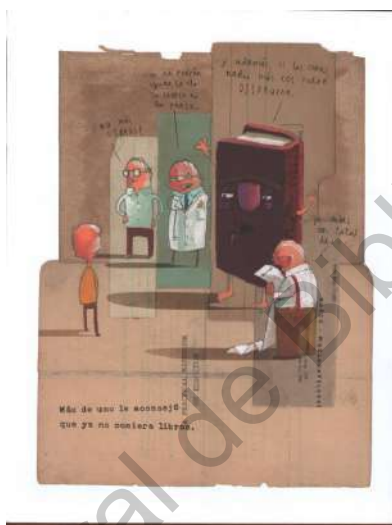
Con esto el participante se refiere a la sombra en la ilustración del teatro que identificó como Abraham Lincoln, pensamiento que lo llevó a deducir que podía tratarse del afamado presidente estadounidense y que la persona que entrega la medalla al protagonista es una completamente diferente, o que Abraham Lincoln no tiene lugar dentro de esta historia . Si bien no es este icónico personaje, sí se trata de un presidente – o al menos un alcalde – quien le hace entrega de la medalla. Esto quiere decir que la asociación del sombrero de copa con alguien de alto estatus social, también se encuentra dentro de las ideas y conocimientos previos del niño, aunque sólo sea en asociación al personaje histórico.

En este punto, el participante comenzó a notar mucho más los detalles con los que juega el libro e intentó descifrar el contenido de los fondos, regresando sobre sus páginas para ver si se había perdido de algún detalle importante:

⁶⁹ Para ilustrar su punto de vista, se regresó hasta la página cinco.

ALEX: [...] aquí hay palabras. Y aquí se alcanza a leer [...] pero si te das cuenta no son sólo números, palabras también. Y está escrito como en un diccionario o como en un libro. Aquí cuentan las historias que están escritas en la página.

Si en un principio el participante mostró interés por cómo funcionaba el álbum ilustrado, su atención terminó enfocándose en los detalles escondidos dentro de las ilustraciones de Jeffers, no tanto en la lectura del texto. Un ejemplo de ello son las interpretaciones y deducciones que realiza de la página veintitrés:



En este apartado señaló que los diálogos formaban parte de la imagen. Sin embargo, su punto de enfoque fueron los personajes que interactuaban en ella, en donde, específicamente después de la lectura del diálogo sobre la deuda que el protagonista lleva acumulada, señaló que:

ALEX: [...] Mejor no digamos el total de lo que debe porque se ve que su papá es un tacaño. ¿Te digo por qué lo veo tacaño? Porque lleva desde esta página – la página once – sólo cambiándose el pantalón.

Cabe mencionar que en este momento en específico, el participante pareció confundir a los personajes que interactuaban en la imagen. Si bien es cierto que todos ellos se parecen físicamente, Jeffers procura poner ciertos detalles que indican qué papel desempeñan en la historia así no lo mencione específicamente en el texto. Sin embargo, la mente de Alex asoció aquellos elementos más visibles como objetos relacionados entre sí, es por esto que personajes como el

bibliotecario – a quien señala como el padre tacaño –se combina con la apariencia del padre, aunado a que tanto el doctor, como el bibliotecario y el padre, visten de forma similar y todos usan anteojos, sin embargo, como en las interpretaciones anteriores, ésta no es una idea errónea, sino un punto de vista diferente.

Justo antes de terminar la lectura, el participante notó el detalle de la mordida en la contraportada del libro, señalando que “alguien literalmente se había comido ese libro”, sin embargo, no relacionó la última frase con este detalle. Esto último llama nuestra atención debido a que se trata de un signo que entendió en un cierto nivel. Se trata pues, de una acción que en su mente no pudo encontrar conexión con el cierre de la historia, pero sí comprende que algo o alguien se ha alimentado del libro en cuestión, o al menos es un indicador de que entiende la acción que desempeña dentro de la dinámica del libro.

Sobre el acto mismo de comer libros, Alex dio señales de, además de ser su parte favorita de la historia, haber comprendido el tema de la metáfora sobre la adquisición del conocimiento:

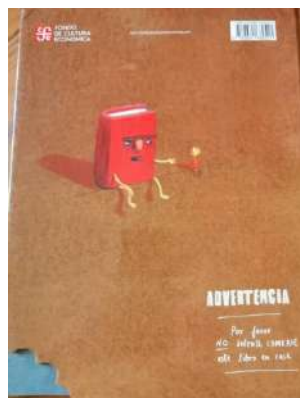
ALEX: Me gustó que pudiera comer libros y tomar el conocimiento, así no tenía que ir a la escuela. [...] Yo hubiera seguido comiendo libros.

Posterior a la lectura del libro, se procedió a instruir al participante a realizar un dibujo de la parte que más había disfrutado de éste, dándole libertad de escoger los materiales y técnica que más le gustara. Esto con el objetivo de observar el grado de reinterpretación y entendimiento que posee el participante. El resultado de esta actividad fue el siguiente



Trabajo, Alex, Sesión 2 1

En esta reinterpretación es posible apreciar diversos elementos que se encuentran dentro y fuera de la narrativa, representando las escenas que más llamaron la atención del participante y algunos otros que consideró importante resaltar. Así, se puede comenzar por el libro rojo del lado izquierdo, el cual, según su ilustrador, representa el color favorito del participante y del protagonista de la historia. Aunque no dio una explicación para colocarlo de forma aislada en la ilustración, esta decisión puede deberse a cómo está estructurada la contraportada del libro de Jeffers, en donde hay una última imagen dinámica que se complementa con el detalle de la mordida en la esquina inferior – misma que sí fue incluida en la ilustración del participante:



Esto último implica que, aunque sólo haya querido redibujar la contraportada, notó este último detalle del libro, mismo que llamó su atención y decidió incluirlo en su propia ilustración.

Por otra parte, cruzando la división que atraviesa la hoja a lo ancho y de forma diagonal, se encuentra un libro a medio morder protegido bajo una cúpula de cristal cerrada con un candado, el cual representa el primer libro que el protagonista comió/mordió en su vida. El participante creyó de suma importancia destacar este detalle debido a que lo consideraba un evento de carácter casi histórico, pues es gracias a él que el personaje inicia su viaje como comedor de libros, aunque dentro de la historia no se explica qué fue de este primer libro que probó.

A un lado de esta mesa expositora, se encuentra el estante de una biblioteca de cuya esquina cae una araña, y a su lado cuelga una etiqueta que indica que se trata de la sección de poesía. Esta escena es una reinterpretación de la ilustración de la página ocho, en donde se sitúa al protagonista dentro de una biblioteca, justamente en las partes donde se narra que no descarta ninguno de los libros que ingiere. Contrario a este hecho, la ilustración del participante muestra una de las secciones de esta biblioteca, la cual se encuentra en desuso – de acuerdo con la araña que sale del estante – debido a que el género poético es el menos favorito del niño en cuestión. Por último, en cuanto a los colores escogidos para colorear el estante, podemos deducir que se trata de una semejanza con la variedad cromática que inunda la escena original.

En conjunto, esta reinterpretación se trata, en parte, de una versión propia – casi personal – del cuento de Jeffers, cuyos elementos participantes son existentes dentro de la narrativa original, pero con detalles y ligeras alteraciones que se adecúan a las preferencias personales del niño.

Para el caso de Daniela cuya sesión fue llevada a cabo de forma virtual⁷⁰, la lectura, de nuevo, fue realizada de forma oral, y sus interpretaciones se basaron principalmente en los hechos y acciones que se realizan dentro de la historia. En este caso en particular, algunos de los detalles ocultos dentro de las ilustraciones pasaron casi desapercibidos por la participante, sin embargo, eso no le impidió realizar su propia interpretación de los hechos narrados dentro de ellas y sacar sus propias deducciones.

Las primeras de estas interpretaciones se dieron en la portada y la página dos, en donde la participante realizó deducciones literales sobre lo que ocurría dentro de las ilustraciones. Sus respuestas se limitaron, pues, a reafirmar las acciones que se llevaban a cabo dentro del cuadro, sin embargo, una interpretación más profunda dio inicio al llegar a la página tres, en donde señaló que:

DANIELA: Los padres están preocupados por lo que come su hijo. No es normal comer libros

DOCENTE: ¿Está comiendo libros?

DANIELA: Tienen varios alimentos en la mesa, pero él escogió comer libros.

DOCENTE: ¿Algo más te llama la atención de esta ilustración?

DANIELA: Que pueda partir y morder libros con facilidad.

Para estas decodificaciones, la participante observó detenidamente la imagen desde su dispositivo celular – acción que se repitió durante toda la secuencia – siendo las expresiones faciales y la particular elección de alimentos por parte del protagonista lo que más llamó su atención. Esta inverosimilitud de los hechos es un punto de enfoque muy importante dentro de su interpretación y decodificación, pero no es el centro de todo su proceso, y este mismo juego es la que llevó a la participante a intentar ubicar en un espacio y tiempo real las acciones o hechos que

⁷⁰ Mediante la plataforma de Google Meets para esta sesión, y el uso del celular para la lectura y decodificación del cuento.

se llevan a cabo dentro de la historia. Tal es el caso de las ilustraciones correspondientes a las páginas cinco y seis – la escena en el teatro, respectivamente – en donde Daniela asumió que:

DANIELA: Se ve a sí mismo en un teatro y se come de forma literal el libro.

DOCENTE: ¿Se ve a sí mismo? ¿Entonces no es real?

DANIELA: No porque apenas está desarrollando su talento, es una visión de cómo le gustaría mostrarlo.

Dentro de su propio entendimiento del mundo, Daniela no concibe que sea posible – en nuestra realidad ni en la del cuento – comer de forma literal un libro y ser aplaudido por ello. Este pensamiento se repite con las ilustraciones de la página 7, en donde la acción de realizar un licuado con libros no le pareció realista, al menos no utilizando una licuadora de cocina.



La siguiente observación se sitúa en la página once, en donde la participante – habiendo realizado la lectura del texto en las páginas previas, señaló que el protagonista:

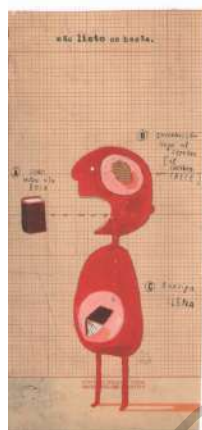
DANIELA: Está comenzando a analizar la información que saca de los libros, por eso puede saberlo todo.

DOCENTE: ¿Cómo es posible que esté comenzando a analizar?

DANIELA: La digestión hace que analice

De nuevo, Daniela busca una respuesta lógica a las situaciones que se desarrollan dentro de la historia. En este punto ha dejado de insistir en la inverosimilitud sobre la ingesta de libros para enfocarse más en el desarrollo de los eventos. Si bien no

mencionó nada sobre el diagrama de la página diez, es evidente que parte de su afirmación sobre el acto digestivo proviene de esa ilustración. Esto puede deberse a que dicho diagrama, a pesar de ser inverosímil, es – de muchas maneras – lógico en el sentido “científico” del acto, pues se trata del proceso digestivo tal y como lo conocemos en el mundo real.



Lo mismo ocurre con las ilustraciones de las páginas trece y catorce, en donde deduce que la imagen del protagonista recibiendo una medalla es una idea imaginaria que aún no se ha llevado a cabo. Al cuestionarle el motivo que la hace creer tal afirmación, la participante respondió que era deducible por la figura de la nube, usualmente asociada con hechos o ideas imaginarias, sobre todo en las caricaturas de la televisión, reafirmando la idea de que los lectores infantiles leen y decodifican desde su propio entendimiento del mundo. Para terminar de esclarecer su punto entre situación real o imaginaria, Daniela recurrió a la comparación de las páginas cinco y seis con las páginas trece y catorce, reformulando su hipótesis sobre la inclusión de una burbuja de pensamiento para designar un acto imaginario:

DANIELA: A lo mejor esa parte sí ocurrió pero era una audiencia pequeña que él veía grande por ser niño.⁷¹

De nuevo, la búsqueda de la lógica predomina las decodificaciones de la participante. En este caso, el acto de presentarse ante una audiencia ha pasado a

⁷¹ Refiriéndose a la escena que se desarrolla en el teatro.

ser un hecho posible, mientras que recibir una medalla por el acto de ingerir libros, parece ser imposible o al menos poco probable. Aún así, Daniela acepta finalmente la situación por la que atraviesa el participante y deja de buscar explicaciones lógicas a su comportamiento, ocasionando que surjan otro tipo de deducciones e interpretaciones.

Tal es el caso de las ilustraciones de la página quince, en donde, a diferencia de Alex, pareció notar algunos de los detalles del último panel, señalando que:

DANIELA: Es tan listo que ya participa en concursos [...] no ha dejado contestar a los otros dos.



Aquí puede apreciarse la aceptación de la realidad del cuento que mencionábamos líneas arriba. Esto puede deberse, en parte a que dentro de su entendimiento del mundo, la participante sí puede concebir un concurso de conocimiento independientemente de cómo venga dicho saber, pues no en vano afirma que el protagonista se encuentra “demostrando su conocimiento”. Sin embargo aún no acepta del todo la idea de “comer”, pues según su entendimiento – inconsciente – esta acción se trata de una metáfora al acto de lectura y comienza a designar una nueva palabra para “comer”, remplazándola – al menos en sus decodificaciones – como “leer”.

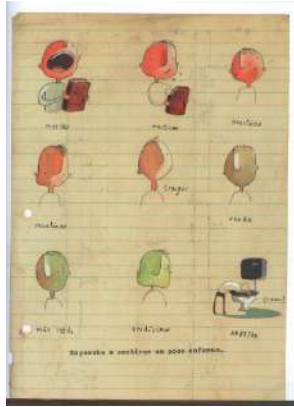
Así, la ilustración de la página dieciséis se transforma en un acto de lectura en lugar de un atiborramiento de libros. Según el entender de la participante, se trata de lo primero y no de lo segundo porque los libros se encuentran abiertos a

pesar de que el texto en la página indica expresamente que se trata un acto de alimentación.



Las siguientes interpretaciones tienen una connotación más literal dentro del entendimiento de Daniela. Por un lado las ilustraciones son, en cierto sentido, literales, pues no necesariamente implican al lector a participar en ellas, por lo que no necesariamente requieren de un análisis o decodificación compleja. Se trata, pues, de cómo el lector entiende la información que en ellas se representa. Por ejemplo: la página dieciocho muestra un diagrama del proceso que lleva Enrique – el protagonista – para comer un libro, pero a perspectiva de Daniela, este esquema no “sale bien” en el acto de digestión.

Esto es en parte a que comúnmente asociamos el color verde en el rostro de las caricaturas como un signo de enfermedad o malestar físico, específicamente estomacal. Dicha afirmación proviene, a su vez, de una interpretación de cómo es que podría lucir una persona pálida en este tipo de situaciones, por lo que la elección de un color que usualmente no se vería en un cuerpo humano – en este caso el verde – tiene un impacto en la forma en cómo entendemos el signo de enfermedad. Esto es lo que ocurre en la decodificación de Daniela, se trata entonces de una asociación entre su conocimiento previo y la información que extrae de la ilustración, y en donde ella no necesitó leer el esquema completo para comprender que se trataba de una situación diferente, pues la misma imagen casi invita a leer a partir de la ilustración que comienza a tornarse de color verde.



De la misma forma, las ilustraciones de las páginas diecinueve a la veintidós, tocan interpretaciones literales, en donde la participante señaló que:

DANIELA: Tiene tantos datos en su cabeza que ya no sabe cómo clasificarlos, así que ya todos pueden participar menos él

Esta última interpretación se basa en la idea que persistió en la mente de Daniela a lo largo de toda la lectura – en donde es incorrecto comer libros – y continúa con el resto de la historia y su desenlace, en donde resalta el hecho de que hay adultos llamando la atención del niño para hacerle entender que comer libros no es sano.

Esto se repite en la última página, en donde, a pesar de que el protagonista se encuentra comiendo un alimento saludable, la cantidad de éste es relativamente grande, por lo que Daniela apunta a ello señalando que:

DANIELA: Ya se encuentra comiendo más sano. [...] por la cantidad de brócoli que come, aunque no sé si eso también sea bueno.

Además de esto, - una vez concluida la lectura – la participante argumentó que, según su entendimiento, aprender rápido no funciona siempre, pues es mejor tardarse que equivocarse, recalcando que era importante dar la oportunidad a los demás que también poseen conocimiento.

Así, como parte de su actividad final para esta sesión, realizó un dibujo de la parte que más le llamó la atención del cuento, siendo el resultado este:



Trabajo, Daniela, Sesión 2 1

En esta imagen se encuentra una reinterpretación de la ilustración de las páginas veintiuno y veintidós, teniendo como contexto el momento en que Enrique, el protagonista del cuento, comienza a pasar vergüenza por no poder contestar correctamente. Uno de los primeros aspectos que pueden notarse en la reinterpretación de Daniela es cómo enfoca la mirada del espectador en torno a dos participantes en concreto, quienes se encuentran justo al centro de la escena.

Deducimos que son los protagonistas de su ilustración debido a la cantidad de detalles que implica su aspecto físico, comenzando por las expresiones que reflejan los rostros de ambos personajes. Alrededor de ellos se encuentran otros compañeros de clase, que, a diferencia de ellos, no poseen ninguna expresión facial, son simples siluetas que forman parte del fondo que rodea la imagen principal, de la cual, sólo tres de los elementos mostrados en ella son objeto de enfoque – Enrique, la compañera y la maestra – en cuyo caso implica que la participante tiene noción del funcionamiento de la perspectiva.

Un ejemplo de esto son, precisamente, el resto de los compañeros de clase de los protagonistas de esta reinterpretación, pues, mientras que en la ilustración de Jeffers todos y cada uno de ellos tiene un rostro y cuerpo definido, la reinterpretación de Daniela sólo muestra siluetas participantes para destacar que el punto de enfoque son ellos dos. Sin embargo, juega con la perspectiva de la imagen, difuminando las sombras y sus detalles conforme se van alejando en el fondo. Tal es el caso de los dos compañeros ubicados al fondo del lado izquierdo, los cuales son simplemente siluetas que acompañan a la acción colectiva.

Este detalle asemeja a la técnica usada por Jeffers en su ilustración de las páginas cinco y seis, en donde la audiencia está compuesta de sombras casi indefinidas que realizan una actividad conjunta – la observación – mientras mantienen la mirada del espectador enfocada en la figura de Enrique. De la misma forma, incluso en siendo parte del enfoque principal, uno de los participantes en la ilustración de Daniela– específicamente la niña –, es quien tiene más detalles físicos; como lo pueden ser las prendas de ropa que lleva puestas, o el peinado de su cabello. Su Enrique, en cambio, no posee nada más que la expresión facial y las líneas que indican la presencia de cabello, lo que implica que la participante quiere resaltar el hecho de que él ha dejado de ser el protagonista del momento. Aunado a esto, contrastan las emociones que cada uno de los participantes refleja, pues, retomando las opiniones que Daniela dio en el transcurso de la lectura, éstas implicarían el hecho de que los demás compañeros de Enrique ahora sí pueden participar.

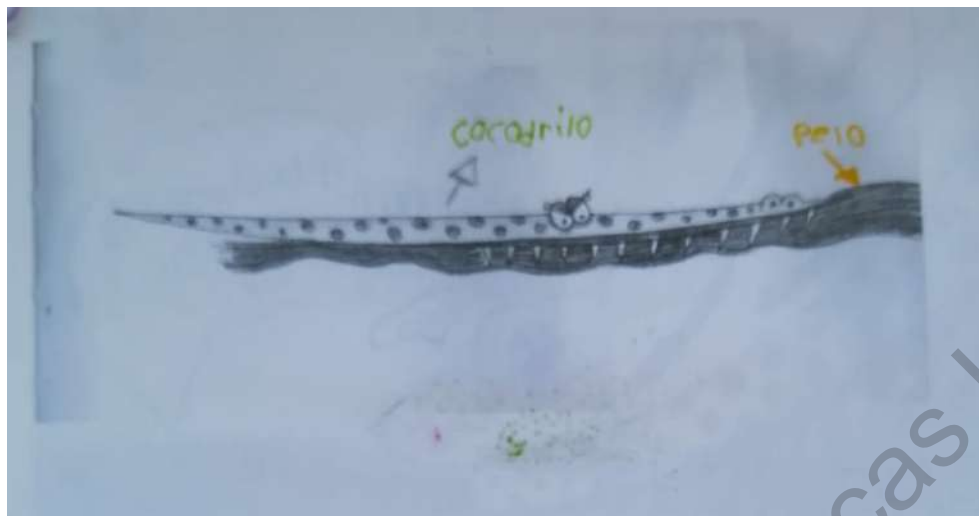
Por otro lado, los diálogos que se presentan en la ilustración original de Jeffers son omitidas en la reinterpretación de Daniela, quien los sustituyó por acciones – en este caso, manos levantadas – infiriendo el significado de la acción, puesto que todos se encuentran haciendo lo mismo, menos Enrique. Así, la acción generalizada representada en la ilustración de la participante, refleja la línea de pensamiento que guió toda su lectura, una idea cuya base se encuentra en el sentido de “justicia” al realizar y hacer uso de un aprendizaje.

3.2.4. Sesión 3: Vamos a reescribir y recrear *La Venganza de la Trenza*

Para esta tercera sesión, se tuvo como principal objetivo observar el nivel de entendimiento de los participantes en cuanto al funcionamiento multimodal y la lectura de este tipo de textos, promoviendo al mismo tiempo la comprensión y experimentación del proceso creativo, literario y artístico de los textos infantiles. Al igual que las anteriores, algunas de las sesiones de este apartado se llevaron a cabo de forma virtual.

Así, para introducir el tema a los participantes, fue necesario crear un contexto imaginario o juego de roles, en donde ellos jugarían a ser escritores e ilustradores con el objetivo de que experimentaran una parte del proceso creativo de este tipo de textos. Para esta actividad en específico, se proporcionó a los participantes un cuadernillo con las ilustraciones de Claudia Legnazzi para el cuento de Montes, previamente editadas y en orden cronológico, para que los participantes reescribieran la historia en base a los hechos que ya conocen, respetando los personajes y espacios que aparecen en ella. De esta forma, se pretendía observar la reinterpretación que pudiera surgir de cada uno de ellos.

Para el caso específico de Alex, requirió de quince minutos para crear su secuencia, en donde – como mencionábamos al inicio del presente análisis –, el participante demostró tener una preferencia por la imagen sobre el texto al momento de realizar actividades de creación artística y literaria, misma que se ve reflejada a lo largo de todo su trabajo. Así, el texto que abrió su historia lo colocó en la ilustración de la página siete, en donde se introduce al personaje del cocodrilo:



Trabajo, Alex, Sesión 3 1

Para el momento de la realización de la presente actividad, Alex ya poseía el significado metafórico del personaje representado, por lo que en su reinterpretación de la historia prefirió hacer notar este detalle para que la ilustración pueda ser entendida por su público. De la misma forma, realiza un señalamiento al “río” donde el personaje se encuentra posado, indicando que se trata de cabello, aunque le designa un color completamente diferente. Esta nueva forma de narrar la historia podría parecer hacer perder la dinámica que el libro original presenta, sin embargo, al no agregar otro tipo de texto que describa las situaciones que se presentan dentro de las imágenes, las pocas palabras que aparecen dentro de la reinterpretación de Alex se convierten en un texto narrativo.

De acuerdo con el participante, estos textos narran exactamente lo que describen, por lo que no hay un desarrollo de las situaciones como normalmente habría. Su narrativa, entonces, se basa principalmente en el significado literal de las palabras que usa así como de las onomatopeyas a las que recurre para describir acciones que se desarrollan dentro de su historia. Para el caso específico de esta ilustración, el participante incluye la noción de colores escribiendo la palabra que designa el significado con el color correspondiente de lo que representa. Es así que podemos darnos una idea de cómo es que lucen físicamente los personajes de la historia.

La siguiente ilustración en la secuencia del participante es la correspondiente a las páginas ocho y nueve, en donde el escenario – en esta ocasión – representa un desayuno común y corriente que, al igual que en las ilustraciones de Legnazzi, se trata de un momento previo para ir a la escuela. Dentro de la reinterpretación el participante poco o casi nada ha cambiado del cuadro, pues sólo ha colocado una onomatopeya que indica que la protagonista siente frío.

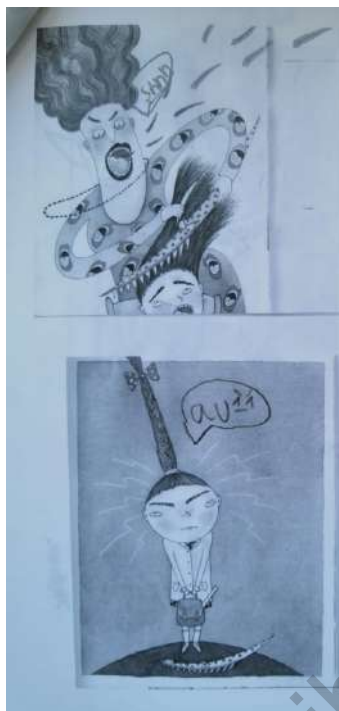


Trabajo, Alex, Sesión 3 2

Esto último lo realizó creando una relación entre los puntos que parecen flotar por la imagen y parecen salir por el punto de fuga de la misma. Aunque durante el desarrollo de la primera sesión de la secuencia no pareció encontrar relación alguna entre este elemento y la imagen, para la reinterpretación de la historia le designó un significado diferente que se acoplara con su propia narrativa. Así, las “oes” de Legnazzi ya no son más esas vocales que expresan estrés, sino una representación del frío⁷² que inunda la habitación por la puerta del balcón abierta asumiendo que dicha significación proviene del conocimiento previo del participante.

A lo largo de las páginas siguientes, el participante recurrió principalmente al uso de la onomatopeya para la narración de su historia, muchas veces con una

⁷² Esta significación en particular puede tener relación con la forma y lugar donde están representados estos puntos, cuya apariencia puede recordar a la forma de copos de nieve.



Trabajo, Alex, Sesión 3 4

Estos diálogos narran – de nuevo – la secuencia de acontecimientos que ocurren en la reinterpretación de Alex. En este punto, es posible apreciar que la ilustración de la página trece es una exageración de la realidad, y que se trata de una madre peinando a su hija. Es por esto que el grito en aumento que el participante incluyó como texto tiene una relación con el diálogo de la presente página, ya que en esta ocasión la madre busca callar las quejas de su hija. Así, el texto de la imagen de la página dieciséis busca representar el correcto comportamiento de la protagonista una vez recibida la orden de silencio, en donde escribe la expresión de forma concisa y de un tamaño moderadamente más pequeño que sus anteriores diálogos junto con una cara caricaturesca que busca representar una expresión facial de resignación.

Las siguientes páginas repiten el patrón de onomatopeyas y expresiones verbales, sin embargo, es posible observar en estos nuevos textos una función de narrativa literal en la que las palabras significan lo mismo que lo que la imagen representa. Tal es el caso de la ilustración de la página dieciocho, en donde la historia se centra en la llegada del personaje de Emota, y, al igual que en las

páginas anteriores, el participante se vale de los elementos narrativos contenidos dentro de las ilustraciones de Legnazzi para contar gran parte de la historia, añadiendo un solo diálogo al personaje de Emota, indicando el punto de inflexión en la historia.



Trabajo, Alex, Sesión 3 5

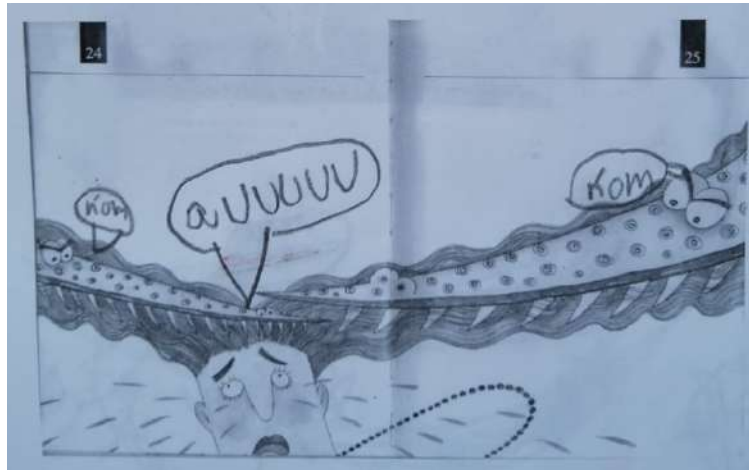
Estas frases pueden parecer de carácter literal, sin embargo implican una decodificación continua de parte del lector, quien – en esta versión – debe centrar su atención en la información contenida dentro de las ilustraciones y complementarla con los escasos diálogos u onomatopeyas agregadas por el participante. Así, este trabajo posee una funcionalidad parecida a la de un álbum ilustrado, lo que es completamente válido debido a que se trata de una reinterpretación de la historia y el texto originales. De la misma forma, el uso de estos diálogos literales se repite para las ilustraciones de las páginas veinte y veintiuno, ya que sólo informan de una acción que se lleva a cabo en ese preciso momento. Sin embargo, es posible notar que el participante comprendió el desarrollo original de la historia, ya que procede a repetir el patrón de castigo que

el personaje de la hija infringe contra su madre, cuidando de colocar los mismos diálogos en los nuevos papeles de víctima y victimario, respetando los pequeños detalles contenidos dentro de la historia original, como lo puede ser el hecho de que, en un inicio, la madre intenta contener su llanto:



Trabajo, Alex, Sesión 3 6

Si bien el participante no hace uso de colores para esta actividad, sí es posible apreciar el hecho de que hay partes que busca resaltar al ojo del espectador. En este caso se trata de la burbuja de diálogo de la madre, la cual es diminuta en comparación con las que se encuentran en páginas anteriores. Así, lo que Alex intenta representar es el hecho de que la madre ha comenzado a soltar esos quejidos diminutos, por lo que utiliza una letra mucho más pequeña y la encierra en un espacio apenas lo suficientemente grande como para contenerla, y aumentando el tamaño de ambos elementos en el momento preciso en el que quiere hacer notar al espectador que el personaje ha comenzado a gritar. Esto último lo hace haciendo uso – al igual que Montes – de la repetición de sonidos vocálicos:



Trabajo, Alex, Sesión 3 7

Para este caso en particular, el texto principal es la onomatopeya de la queja, por lo que ocupa un espacio más grande y notorio, siendo colocado en el punto de enfoque central de la ilustración original. A ambos lados, cada uno de los peines-cocodrilos posee su respectiva burbuja, sin embargo son muy reducidas en tamaño y espacio, lo suficiente para indicar que hay una acción llevándose a cabo, pero sin ser demasiado llamativas como para quitar protagonismo al grito de queja del personaje de la madre. Dicha acción se trata de una onomatopeya que indica que los peines se encuentran masticando el pelo con cada cepillada que dan.

Aunque la historia original gira en torno al personaje de Ema, en esta reinterpretación se centra en los personajes de los cocodrilos y los actos que éstos llevan a cabo sobre los otros participantes de la historia. Es por esto que en su versión concluye con la ilustración de la madre correspondiente a la página veintisiete:



Trabajo, Alex, Sesión 3 8

Esta última página contiene algunas notas de color, pero también una de las frases más largas de todo este primer trabajo. En primer lugar, la frase ubicada en la parte superior central de la página indica, de nuevo, la expresión de un sentir, en este caso de la madre, y lo refuerza incluyendo un signo más: el rostro de la madre dibujado por su propia mano. Este signo busca representar la expresión facial que puede apreciarse en el rostro de la ilustración original, y se complementa con una larga trenza que sale de un extremo de su cabeza y termina llegando a la parte inferior de la imagen. Debajo de ella es posible apreciar un mundo – coloreado – junto a un sol quienes se encuentran a los pies de la madre.

En conjunto, la página completa se trata de una reinterpretación de los elementos ilustrativos, pues el símbolo del mundo asemeja al escenario sobre el cual se posa el personaje en la ilustración original.

Posterior a esta actividad, se realizó una segunda parte en donde el participante experimentaría el proceso creativo de la ilustración de cuentos infantiles. Al igual que en la actividad anterior, se le proporcionó un cuadernillo en blanco para que realizara únicamente las ilustraciones de la historia, procurando indicarle que respetara la trama original, así como los personajes, y, en un lapso de 15 minutos, el participante creó la siguiente secuencia utilizando color en algunas partes. La dinámica de la actividad se llevó a cabo realizando en primer lugar la lectura del texto para, posteriormente, detenerse en donde el participante considerara necesario hacer una ilustración.

La primera de estas reinterpretaciones se dio justo en la página siete, en donde Alex dibujó la siguiente imagen:



Trabajo, Alex, Sesión 3 parte 2 1

Como es posible apreciar, se trata de una versión de la ilustración original contenida en la misma página. Sin embargo, Alex realiza algunos cambios bastante visibles como lo pueden ser el hecho de la inclusión de color. Tenemos entonces una versión más amable del peine-cocodrilo, que en esta ocasión se vuelve, de forma literal, un cocodrilo, con un cuerpo y forma bastante proporcionada, y con una mirada mucho más relajada. Se encuentra posado sobre un río, que

presuntamente se trata de cabello, pero que cuya forma recuerda más bien a las ondas del agua.

Esto último muestra que el participante comprendió, en algún punto, las metáforas utilizadas tanto por Claudia Legnazzi como por Graciela Montes, asociando la forma y movimiento del cabello con la de un río de agua. Por su parte, los colores escogidos, indican que la idea central de esta elección es la literalidad del personaje, que se trata en verdad de un cocodrilo que amablemente se introduce a en la narración saludando a los espectadores. Contrario a las ilustraciones originales, en donde estos elementos son introducidos de una forma un poco más brusca o con menos amabilidad, esta versión muestra a un cocodrilo con ojos grandes y luminosos, y, aunque posee una boca dentada, la mirada de éste lo hace mucho más ameno al ojo del espectador. Aunado a esto, se encuentra el hecho de que el participante en un principio intentó colorear la imagen, sin embargo, prefirió dejarlo sin terminar y optó por poner sólo algunos puntos de color, que de igual forma actúan como agente emisor de un significado, en este caso, que se trata de un reptil.

La siguiente ilustración se dio hasta la página diez, en donde el participante hace un acercamiento hacia el rostro de la protagonista. Esta imagen es una reinterpretación de la original contenida en esa misma página, pero los cambios que el niño realizó siguen siendo teniendo una evidente inspiración en la original.



Trabajo, Alex, Sesión 3 parte 2 2

De nuevo, el personaje del cocodrilo no posee esa mirada fiera ni ese aspecto agresivo, pero sigue siendo el punto de enfoque de esta ilustración. En esta ocasión ha sido dibujado con el característico color y forma de estos reptiles, pero con unas patas mucho más detalladas, sugiriendo – incluso – la presencia de dedos que se posan sobre el cabello de la niña. Por otro lado, la expresión facial del personaje de Ema queda en un segundo plano, pero no por eso es menos importante, ya que los detalles de los ojos o el color de la boca indican que fueron colocados para ser notados.

A partir de este punto, las ilustraciones sufren un cambio radical en cuestión de apariencia, pues al recordar que él era el ilustrador, Alex comenzó a dar rienda suelta a su imaginación al momento de crear las imágenes, alterando el físico y forma de los personajes participantes, sin salirse de la trama original o de las acciones que son llevadas a cabo dentro del cuento. Este patrón se repitió en el resto de las ilustraciones que realizó, dando como resultado una combinación entre las acciones propuestas por Montes y Legnazzi y sus creaciones propias. Tal es el caso de la ilustración que el participante colocó en la página trece:



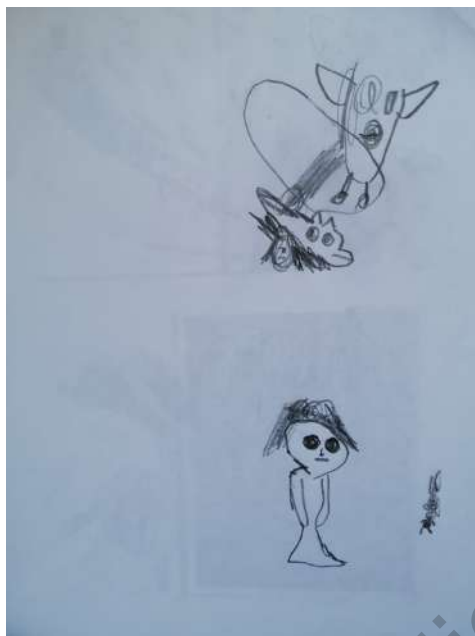
Trabajo, Alex, Sesión 3 parte 2 3

En ella, es posible apreciar la idea original de Legnazzi, pero ésta se encuentra alterada en diversos aspectos como lo pueden ser el rostro de Ema y la forma del

cepillo que la peina. Aunque de forma muy inicial, la ilustración del participante refleja el momento en que la protagonista se encuentra sumida en sus emociones, o eso indican los círculos que forman el cuerpo del personaje en esta reinterpretación – similares a los que Legnazzi utiliza para dibujar el cuerpo de Ema en la ilustración original. De la misma forma, Alex colocó líneas salpicadas en distintas direcciones para indicar la presencia de los gritos, mientras que unas líneas trazadas con mucha más fuerza y en una sola dirección son la representación del cabello de Ema. Este último detalle está hecho para ser notado por sobre los demás sin necesidad de usar algún color que lo indique, pues el participante consciente o inconscientemente, dirige la mirada del espectador hacia este punto, el cual es el más llamativo de todo el cuadro.

La cabeza de la protagonista, que en un inicio parece tener una forma alienígena debido a las líneas dentadas que se encuentran en la parte superior, son en realidad parte de la dentadura del cepillo que peina su cabello, solo que en esta ocasión ha perdido su forma amable e infantil hasta el punto de no tener ojos o color, siendo precisamente los dientes aquello que más destaca de este elemento ilustrativo. Este aspecto alienígena continúa predominando en el resto de las ilustraciones de la actividad sin alterar mucho la trama de la historia. Tal es el caso de las ilustraciones correspondientes a las páginas catorce y diecisiete del texto original, en donde pueden apreciarse las representaciones de los personajes de la madre y Emota en su primera incursión en la historia.

Específicamente en la ilustración de la página catorce – la cual es una reinterpretación del momento en que la mamá peina a su hija –, y, al tratarse de una de las partes favoritas del participante, es posible apreciar que el aspecto físico del personaje materno es muy parecido al de la ilustración que hizo para la primera sesión:



Trabajo, Alex, Sesión 3 parte 2 4

Al igual que en esa primera ilustración, el collar de la madre, aunque sin perlas, flota en el aire debido al movimiento de su cuerpo. Aunque en esta ocasión su vestido no es tan detallado como la primera vez, sí hay más detalles en el resto de los elementos que conforman esta imagen. Un ejemplo de ello es el peine-cocodrilo que sostiene en su mano, el cual vuelve a tener un aspecto adorable y un significado literal, y, de nuevo, el personaje de Ema queda casi fuera del punto de enfoque de la ilustración al no tener una forma más definida. El rostro del personaje de la madre, por otro lado, casi no sufre cambio alguno de la primera versión realizada por el participante, pues posee casi la misma expresión exagerada que el momento de tensión requiere.

Por otro lado, el personaje de Emota presenta la mayor parte de los cambios físicos. De acuerdo al participante, es introducida como un ser de otro mundo o planeta, por lo que su apariencia es muy distinta a la que los demás personajes poseen, y aunque es la figura de más apariencia humana, es la que más dista de serlo. Con esto nos referimos al hecho de que, de todos los personajes presentes en la historia, éste se caracteriza por tener un cuerpo más o menos proporcional en cualquier aspecto. Sin embargo, detalles como la forma de la cabeza o la redondez de los ojos son el principal indicio de que no se trata de una figura completamente

humana. Aún así, el personaje extraterrestre entra en la historia de Montes a jugar el papel de justiciera, implicando a su vez que el participante ignore ciertos detalles y/o acciones que ocurren dentro de la narración original, como lo pueden ser el hecho de que Emota comparte semejanzas físicas con la protagonista debido a que se trata de una versión más grande de ella, o el hecho de que esta imagen ilustra la introducción del personaje de una forma diferente a la que ocurre dentro de la narración original; se trata pues, de una ilustración adicional, una imagen extra que muestra la llegada de Emota a esta dimensión mientras observa la trenza que ya le han hecho a Ema.

Este último detalle – la trenza – puede pasar casi desapercibido por el ojo del espectador, el cual se centra principalmente en la figura de mayor tamaño, pero se trata de una presencia real, una imagen que se corta en el borde de un margen no señalado. A pesar de estas omisiones y alteraciones, el participante sí colocó uno de los principales elementos que conforman a este personaje: el cabello, que aunque más corto que la ilustración original, permanece suelto y hasta revuelto, dejando ver la falta de cuidado – peinado – que caracteriza a esta participante de la historia. Esta apariencia cambia un poco en la ilustración correspondiente al texto de la página dieciocho, en donde se muestra a Emota con una apariencia diferente:



Trabajo, Alex, Sesión 3 parte 2 5

En esta ocasión, la escena representa la llegada de Emota y cómo es tan grande que tiene que agacharse para pasar por debajo de la puerta. Sin embargo, los personajes participantes presentan cambios por demás radicales: por un lado la madre se ha transformado en un gato antropomorfo, situación que aparentemente no tiene explicación, pero que hace presente al personaje materno dentro de la historia y del cuadro. Por otra parte, el cuerpo del personaje de Emota es un poco más desproporcional que en la ilustración anterior, si bien prevalecen algunos elementos como los ojos y la expresión seria. El cabello se muestra aún más despeinado que en su versión anterior y posee unas manos que comienzan a tomar forma humana, mientras que el color rosa en la parte inferior – en donde se ubicarían las piernas – indica la presencia de algún tipo de ropa femenina, probablemente una falda, lo cual busca resaltar el hecho de que es un personaje femenino.

Este personaje – Emota – sufre de nuevo una transformación en la ilustración correspondiente a las páginas veinte y veintiuno, en donde sólo es una figura que posee brazos, cabeza y un cuerpo, pero no posee forma humana.



Trabajo, Alex, Sesión 3 parte 2 6

Lo mismo ocurre con el personaje materno y Ema, la cual es espectadora de esta escena. Ambas son sólo una combinación de círculos y líneas que dan como resultado una forma más o menos humanoide. La única característica con la que el espectador puede decodificar que se trata de seres humanos, es el rostro de

Emota, el cual tiene una expresión por lo demás muy seria o hasta triste. En cambio, la madre es completamente silenciada al no poseer ninguna expresión o forma facial que indique que se trata de ella, pero ciertamente podemos deducir que se trata de la escena del castigo debido a los elementos participantes en esta imagen y la posición y enfoque en la que están dispuestos. Es importante recalcar que el participante buscó que el ángulo de visión asemejara, en la medida de lo posible al ángulo presentado por Legnazzi en la ilustración original, dando una mayor notoriedad al personaje de Emota y exagerando las dimensiones de su cuerpo, para posicionarlo de tal forma que indique una actitud impositora por sobre la figura de la madre. De la misma forma, quiere hacer notar que Ema sigue presente dentro del cuadro, y aunque no posee un rostro o forma física completamente humana, el participante la hace destacar utilizando trazos hechos con mucha más fuerza e incluyendo – naturalmente – la famosa trenza en el extremo superior de lo que sería la cabeza. En este punto, el participante decidió que debía proporcionar un acercamiento al personaje del peine-cocodrilo que el personaje de Emota sostiene en su mano en la ilustración anterior, enfocándose principalmente en el cuerpo y las patas del instrumento, así como en el objeto en el que se posa – cabello – aunque éste último no es el punto de enfoque principal de la imagen. Así, el participante busca que el ojo del espectador se centre en el elemento que posee más detalle: las manos o garras que posee el peine-cocodrilo. Esto contrasta con la función que el personaje posee en la historia original, en donde maneja el cabello de sus víctimas específicamente con sus dientes – que al mismo tiempo son su punto de apoyo – mientras que en esta versión su apariencia ha variado en ese aspecto.



Trabajo, Alex, Sesión 3 parte 2 7

La siguiente ilustración corresponde a la página 25 de la historia original, y se trata de una reinterpretación de la ilustración hecha por Claudia Legnazzi.

En la versión realizada por Alex, el personaje de Emota no está presente dentro del cuadro, sin embargo, dos de los elementos principales sí lo están: el personaje de la madre y el peine-cocodrilo, el cual vuelve a tener su forma pequeña y poco agresiva al ojo del espectador.



Trabajo, Alex, Sesión 3 parte 2 8

Sin embargo, la apariencia física de ambos personajes participantes vuelve a variar en esta nueva visión infantil, en donde el personaje de la madre tiene colmillos y orejas puntiagudas – rasgos que comparten similitud con los ogros – y el peine que cepilla su cabello posee colores dentro de la gama de los naranjas, rojos y amarillos, brindando una imagen que recuerda mucho a un alimento. Estas

variaciones físicas – en apariencia inexplicables – cobran sentido dentro de la mente del creador (el participante) en diversas maneras y significados que sólo él comprende pero que busca expresar y dar a entender a su público. De esta forma justifica la nueva apariencia física de la madre, pues al haberse comportado como un “ogro” con su hija, dentro de la mente creativa del participante, es obvio que el personaje adquiriera esta apariencia.

Este cambio constante en el aspecto físico de los personajes es interesante debido a la forma en cómo se lleva a cabo a lo largo de esta nueva versión del cuento de Montes, pues las ilustraciones presentadas por el participante se han enfocado principalmente a la expresión de las emociones que toda la situación en la narrativa presenta, y ha sido una constante en el desarrollo de *su* historia. Podemos deducir, entonces, que el participante realiza estas variaciones en un intento por expresar la importancia de cada personaje en un momento específico, aspecto que puede reflejarse en la forma en cómo el participante da mayor o menor tamaño a uno de estos según el papel que le toca representar.

Así, para los momentos en que la madre toma un papel importante, ésta se muestra en un tamaño exageradamente mayor contando, además, el cambio drástico en su apariencia física, mientras que, cuando el personaje de Emota entra en la narrativa, la madre pasa a ser un elemento mucho más pequeño que a veces llega a perderse dentro del cuadro debido a estas alteraciones, las cuales, a su vez, buscan reflejar las emociones sumisas que embargan a este personaje cada que se encuentra cerca de la versión gigante de su hija. Por otro lado, los cambios presentados en la apariencia física del peine-cocodrilo sólo pueden deberse a necesidad de Alex por representar algo menos feroz, y de un tamaño mucho más realista a estos personajes, principalmente porque se trata – según palabras del niño – de uno de sus animales preferidos.

Para el caso de Daniela, cuya sesión fue llevada a cabo de forma virtual, fue necesario crear un documento en línea con el material necesario que le permitiera realizar la primera actividad de escritura, mientras que la parte ilustrativa le fue

encomendada a modo de tarea. Proporcionándole las mismas instrucciones que a Alex, Daniela fue editando el documento – desde su computadora – en aquellas partes que ella consideró necesarias para contar su propia versión, alterando los nombres de los personajes y algunas de las acciones que se desarrollan en la historia original.

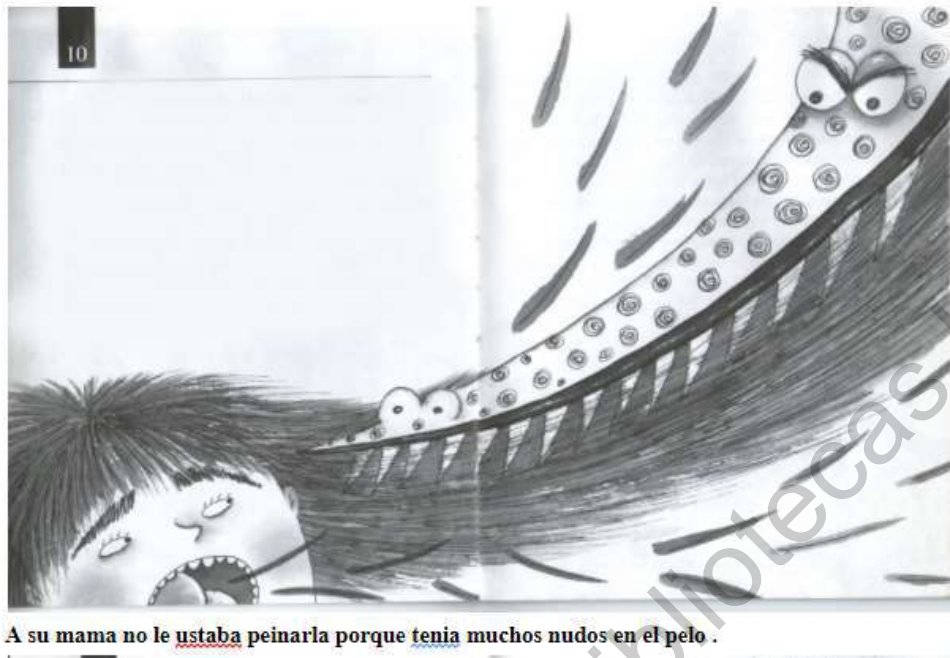
Así, la participante abre su narración hasta la ilustración que abarca las páginas nueve y ocho, en la escena que se desarrolla en la cocina:



habia un a vez una niña llamad Ana que tenia mucho pelo ,

Trabajo, Daniela, Sesión 3 1

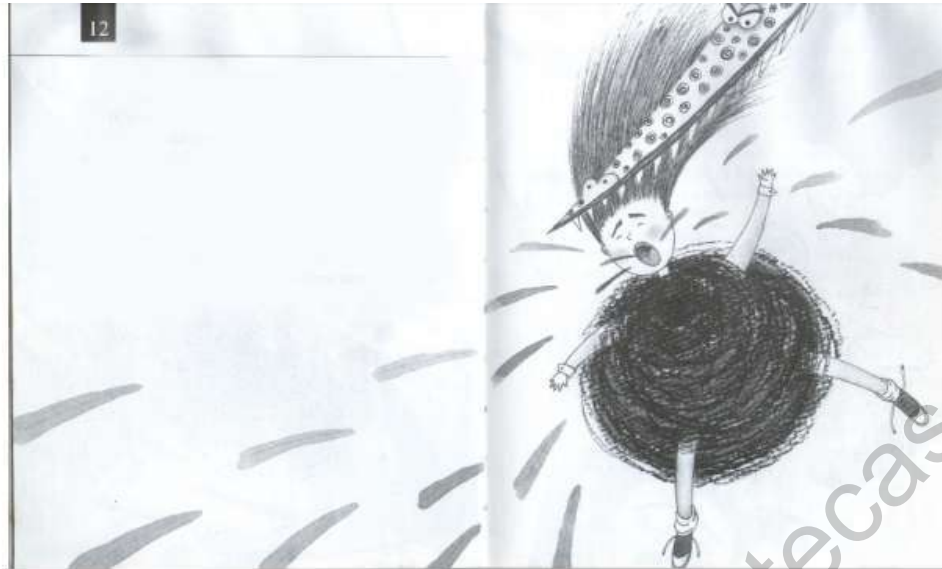
Contrario al inicio que Graciela Montes presenta, la participante comienza de una forma breve y concisa, presentando al personaje y a la situación que le rodea desde el inicio de la oración, formato que se repite a lo largo de toda esta narración, la cual continúa en las páginas diez y once.



Trabajo, Daniela, Sesión 3 2

De nuevo, la participante deja que la imagen cuente – en parte - la mayor parte de lo que sucede dentro de la historia, limitándose sólo a indicar que existe una segunda presencia dentro de la narración a la que no le gusta una situación en particular. En este caso, Daniela ha convertido el cuento ilustrado de Montes en un álbum ilustrado, pues ha escogido precisamente la ilustración que reafirma parte de la situación conflictiva en la que se encuentran ambos personajes. Es así que el espectador puede relacionar el texto, el disgusto materno y la acción representada en la imagen. En este caso en particular, no es necesario que la participante explique qué es y por qué salen líneas de la boca de la niña ilustrada, ya que la decodificación de ambos códigos – visual y escrito – se complementan mutuamente debido a las asociaciones que el ojo espectador realiza. Así, es posible darnos cuenta que las ilustraciones de Legnazzi son lo suficientemente informativas y explicativas por sí solas y que este cuento en particular puede funcionar como un álbum ilustrado.

La nueva narración continúa – al igual que en la historia original – en las páginas doce y trece, en donde la participante relata:



Ana cada vez que la peinaban la jalaban por cada nudo de pelo que tenía y ella sentía que cada que la peinaban se le caía un mechón de pelo y la iban a dejar pelona

Trabajo, Daniela, Sesión 3 3

De acuerdo al relato original, es en este momento en donde la protagonista se siente completamente desolada ante la situación que enfrenta. Esto ocurre de la misma forma en la narración de Daniela, en donde, a diferencia de Montes, señala que el miedo que posee el personaje principal no es por los nudos, el dolor o los peines (los cuales, particularmente en esta narración, no poseen un papel destacado), sino al temor de quedarse sin cabello con cada tirón que le dan entre cepilladas. De esta forma, parece destacar el hecho de que la participante busca centrar el relato específicamente en la protagonista, ya que omite varios detalles y diálogos que corresponden al personaje secundario (la madre). Es destacable el hecho de que ambos participantes escogieran específicamente ciertas ilustraciones para la creación de su texto, ya que denota el hecho de que en unas encuentran más significado y códigos visuales que en otras, aún si ellos no son plenamente conscientes de que realizan este proceso con cada lectura y re-lectura que realizan.

El relato continúa en las páginas subsecuentes (catorce y quince), y en donde pueden entenderse de diversas formas:



Su mama no tenía rencor así que ella jalaba y jalaba , pensaba que si se quedaba pelona no la tengría que peinar y con una peluca bastaba

Trabajo, Daniela, Sesión 3 4

En este caso, la falta de uso de signos de puntuación – entendible de acuerdo al nivel educativo en que se encuentra la participante – representa un obstáculo para la comprensión total de este fragmento de la historia pues, por una parte, puede darse a entender que la madre no posee la emoción del rencor. Sin embargo, y de acuerdo a los eventos narrados hasta ahora dentro de la historia, puede ser que la coma vocativa deba encontrarse antes de la palabra “tenía” y colocar otra más después de “rencor”, de esta forma podría entenderse que la acción llevada a cabo por la madre se debe principalmente a algún tipo de resentimiento producido por tener que desenredar el cabello de su hija y que es por esto que se desquita tirándole de este para que se desprenda de la cabeza de su hija y así no tener que peinarla. Esta situación contrasta mucho con la versión original de la historia, en donde, si bien existe un sentimiento de frustración en el personaje de la madre, en realidad ella sí disfruta peinar a su hija, pues son solo los nudos aquello que le disgusta del cabello de la protagonista.

La narración continúa después de lo que parece ser un breve salto en los sucesos de la historia. La participante omite la descripción de las acciones que llevan al personaje materno a peinar a su hija, ya que la situación salta directamente al sentir de la protagonista de la historia:



Ana estaba adolorida con esa trenza y pensaba que deseguro así se le caería mas rapido

Trabajo, Daniela, Sesión 3 5

Esto último nos indica que la participante realizó un cambio en la forma en cómo iba desarrollando su propia versión de la historia, pues la oración que conforma el texto de esta ilustración parece ser más una descripción de los hechos que se desarrollan en ella. Sin embargo, el hilo de la historia permanece presente, pues sabemos que la trenza se trata de un peinado producto de los tirones que la madre ha dado a su hija, tomando en cuenta, además, la conexión que realiza el predicado de la oración con los pensamientos y sentir que la protagonista experimenta en las páginas doce y trece. Esta situación particular se repite con el texto de la página dieciocho, en donde la participante vuelve a cambiar el nombre del personaje protagonista del cuadro:



Tiempo despues llego ANASTACIA

Trabajo, Daniela, Sesión 3 6

Para el personaje de Emota, Daniela utiliza la técnica de diminutivos de nombres para personalizar su propia historia, en este caso, el espectador entiende que Ana – Emita – es diminutivo de Anastasia – Emota – y, aunque en esta versión no existe una terminación que denote “gigantismo”, sí es posible entender la diferencia de tamaños por los diminutivos que usa en compañía de la información que brinda la ilustración, y, al igual que en el cuento de Montes, la llegada de este nuevo personaje implica un cambio en las posiciones dominantes de los personajes.



vino a peinar a la madre de ana,

Trabajo, Daniela, Sesión 3 7

En este caso, las dos ilustraciones son descritas por el texto y, aunque se ubican en espacios diferentes, son parte de la misma oración que narra los hechos que suceden en ellas. El texto continúa con la historia en las páginas veintidós y veintitrés, en donde finalmente se introducen a los otros dos personajes originales de la historia:

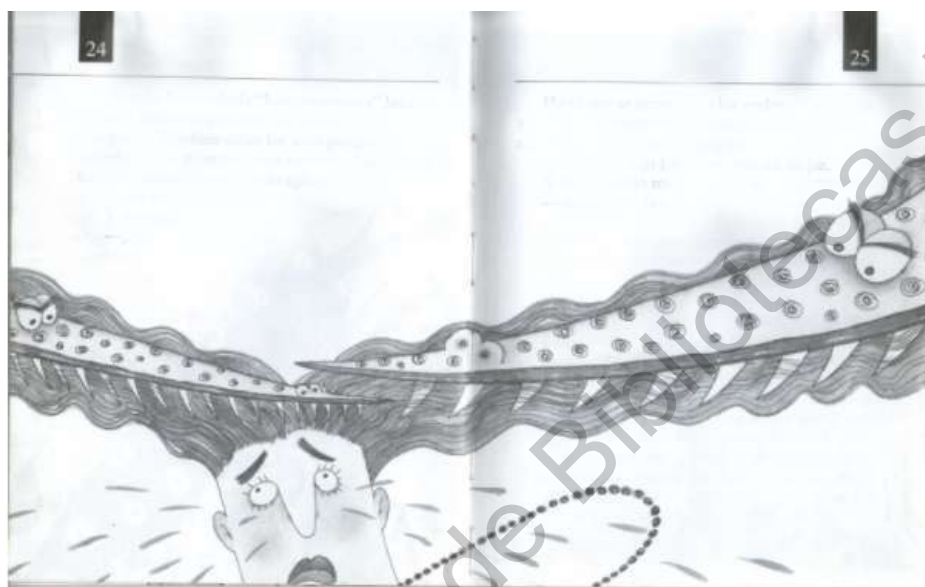


A la madre no le gustaba que la peinaran y menos con el DINOSAURIO que es el éine mas feroz | del mundo

Trabajo, Daniela, Sesión 3 8

El texto presenta a los peines-cocodrilo con una de las variantes dentro de su especie – los dinosaurios – y cabe destacar el hecho de que la participante resaltó

con el uso de mayúsculas la palabra que define a uno de ellos en un intento por hacer destacar este rasgo físico tan importante. De la misma forma, reafirmando la información que puede apreciarse en ellas, la participante introduce al segundo de estos cepillos, esta vez usando la terminación “ote” que omitió en el personaje de Emota (Anastasia en esta versión).



Como ella renia muchos nudos ANASTACIA tuvo que traer al hermano de DINOSAURIO
DINOSAURIOTOTOIE

Trabajo, Daniela, Sesión 3 9

De nuevo, Daniela hace uso de las mayúsculas para denotar el gigantismo de estos dos personajes, cuidando de destacar la hipérbole para marcar la gran diferencia entre uno y otro. Esta herramienta gramatical busca destacar el hecho de que, si el primer peine-dinosaurio era grande, el segundo – a quien califica de hermano mayor – es prácticamente gigantesco y por ende, mucho más imponente. Esta característica parece ir de la mano con la idea de justicia que la participante quiere imponer sobre el personaje materno, pues, recordando su específica selección de palabras, ésta guardaba rencor hacia su hija por siempre tener que batallar con su cabello, y, aunque en ningún momento hace mención a que peinaran a la niña con estos dos cepillos – específicamente hablando – sí cuida de aclarar que son los que serán usados para aplicar la justicia sobre la madre. Esta

justicia se aplica de la misma forma en que ocurre en la historia original, poniendo al personaje materno en la misma posición de impotencia por el que pasa la hija, cerrando al mismo tiempo esta nueva versión de la historia.



Cuando acabi le quedo una trenza que le apretaba tanto que sentia que ella se hiva a quedar calva

Trabajo, Daniela, Sesión 3 10

Aunque parece haber una gran diferencia entre la historia original y esta versión en cuanto a la cantidad de texto, este cambio es válido debido a que las ilustraciones de Legnazzi poseen una gran cantidad de signos que el espectador – en este caso Daniela – tuvo que decodificar para poder crear el texto que los acompañaría. Hablamos de acompañamiento en el sentido en que la participante prefirió volver de este cuento un álbum ilustrado, en medio de un ejercicio de recapitulación sobre las diferencias entre estos dos conceptos, y que le permitió trabajar y comprender el funcionamiento de estas dos modalidades.

Para la segunda parte de la actividad, como se ha mencionado antes, ésta se llevó a cabo fuera de la sesión presencial ya que requería el uso de materiales físicos. Los resultados de esta actividad fueron enviados por la participante días más tarde, y, de acuerdo a su secuencia, realizó un total 4 ilustraciones para todo el texto. Esto, de acuerdo con Daniela, se debió a que para esta segunda parte

prefirió hacer un cuento ilustrado. Si bien dichas imágenes son reinterpretaciones de las propuestas originales de Claudia Leganzzi, cada una de ellas poseen ciertos signos que guían al espectador hacia una nueva decodificación de las imágenes.

Así, la primera de estas ilustraciones se sitúa en la página trece, justo en donde Montes describe las emociones por las que atraviesa la protagonista en su ritual matutino:



Trabajo, Daniela, Sesión 3 parte 2 1

De los primeros detalles que pueden apreciarse en esta nueva reinterpretación es el uso del color y las técnicas de dibujo que la participante utiliza para ilustrar su versión. El peine-cocodrilo (quien nuevamente es editado en su aspecto físico para volverlo más “transportable”), hace alusión al reptil que inspiró su figura mediante el color verde, mismo que hace contraste con el tono rosáceo del brazo que lo sostiene, al mismo tiempo, la acuarela crea un poco de sombras que dota al objeto de dimensión.

Por otro lado, pero no menos importante, se encuentra el fondo de la imagen. En ella es posible apreciar la forma circular y caótica de un nudo de cabello, cuyo color negro y líneas saliendo de diversas direcciones representan las

emociones que embargan a la protagonista. Hacemos esta última afirmación debido a que la información extraída del cuento original provee un contexto lo suficientemente claro como para comprender qué es lo que se desarrolla en la nueva ilustración. Así, la nueva reinterpretación busca enfocar la mirada del espectador en todos los elementos participantes, colocando el punto de enfoque justo al centro de la misma, pero con un orden preestablecido, de esta manera, lo primero que puede observarse es al peine y al brazo que lo sostiene para después, en un segundo plano, notar la figura que se posiciona detrás de ellos. Es entonces que asumimos que, de acuerdo a la información contenida en el texto original y a los códigos de la ilustración, la causa del sentir de la protagonista – el nudo de emociones – es el peine-cocodrilo que es sostenido por el brazo, el cual, presuntamente es el de la madre.

La segunda de estas ilustraciones corresponde a la contenida en la página 14 dentro del cuento original, y se trata de una reinterpretación de la escena que protagonizan madre e hija. En esta versión, los elementos que componen la imagen varían un poco en relación a la ilustración realizada en la primera sesión – en donde la participante realizó pequeños cambios en la indumentaria de los personajes – ya que en esta ocasión no hay estampados a juego con la ropa de otros personajes, sino que la atención del espectador se centra en la acción misma que se está llevando a cabo:



Trabajo, Daniela, Sesión 3 parte 2 2

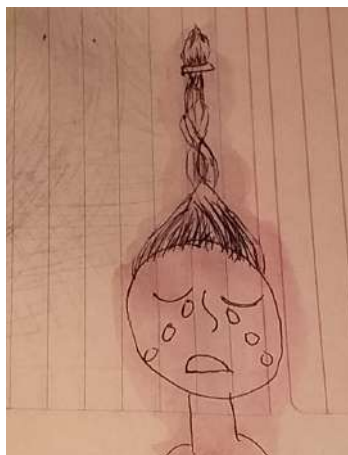
Dentro de este cuadro, los personajes participantes son la madre e hija, sin embargo, en primera instancia parece ser imposible saber quién es quién debido a la falta de detalles o elementos que indiquen el papel de cada una. Esta falta de contexto se encuentra directamente en la narración previa a esta ilustración, la cual, recordemos, para esta actividad se conservó el texto original para que los participantes realizaran únicamente sus ilustraciones, es así que podemos asumir que el personaje femenino que se encuentra sentado es Ema. También es posible notar que la apariencia física de ellas ha cambiado considerablemente respecto a las ilustraciones originales, pues las emociones de esta versión son transmitidas mediante un formato digital y algunos detalles extras, mientras que en las de Legnazzi es el movimiento impreso en la ilustración lo que indica dichas emociones. Otro aspecto a tomar en cuenta es la falta del uso de colores o acuarelas en esta secuencia, pues, como mencionábamos en líneas anteriores, la participante utilizó herramientas digitales para colorear los elementos que ella consideró más importantes dentro de su ilustración. El primero de ellos es el emoticón que se encuentra en el lado izquierdo de la imagen, junto al rostro del personaje de la madre, el cual, en su estado más natural, adquiere un significado

que puede definirse como “agresión”, ya que puede significar desde un golpe hasta un destello de enojo, como en este caso específico. Este emoticón, en conjunto con la posición y la expresión facial que posee el personaje materno, nos da la información necesaria para decodificar que se trata de una situación tensa.

Aunado a esto, se encuentra otro de los elementos de carácter emocional: los rayos. Si bien no se trata de un emoticón como tal debido a que fueron dibujados en primera instancia a mano, sí fueron coloreados de forma digital, por lo que los ubica en un cierto nivel. Es importante señalar que este tipo de figuras suele ser utilizada – sobre todo en caricaturas y animes japoneses – como un símbolo o signo de dolor y tal vez furia, dependiendo del contexto de la situación. Para este caso en específico, el emoticón y la expresión facial de la madre ya son signos suficientes que indican el enojo o molestia del personaje, por lo que los rayos sólo pueden significar la presencia del dolor, ya que estos se encuentran apuntando en dirección al cabello que es cepillado por el segundo personaje.

Así, la misma perspectiva de la imagen obliga al ojo espectador a observar en un orden predeterminado: el emoticón, la madre, los rayos, Ema, ocasionando que la ilustración pueda ser entendida en su totalidad y casi sin ninguna complicación. Es por esto que podemos asumir que la mente infantil de la participante ya conocía el funcionamiento de este tipo de signos – haciendo referencia a la entrevista previa que se realizó antes de llevar a cabo la presente secuencia – por lo que pudo utilizarlos dentro de su ilustración de forma exitosa.

La siguiente ilustración corresponde a la contenida dentro de la página 16 en el cuento original, y se trata de un acercamiento a la protagonista:



Trabajo, Daniela, Sesión 3 parte 2 3

Este mismo acercamiento también ocurre dentro de la ilustración de Legnazzi, aunque de diferente manera, pues, contrario a la ilustradora, la participante omitió varios de los elementos que se encuentran en la imagen original para centrar la atención del ojo espectador directamente en la protagonista de la historia, y que de esta forma se puedan apreciar mejor las emociones que la aquejan.

Así, elementos como el peine-cocodrilo, la mochila de la escuela y su ropa, quedan suprimidos en esta nueva versión de la historia, incluso los rayos – que en la ilustración original indican la presencia de dolor o incomodidad – también son eliminados para ser reemplazados por lágrimas en los ojos de la protagonista. Cabe mencionar que la elección del elemento a destacar dentro de cada una de las ilustraciones realizadas para esta página, va de acuerdo a la emoción – en cada historia diferente – que las ilustradoras buscan reflejar. Para el caso de Legnazzi, lo que la protagonista experimenta es una espiral de frustraciones para con el peinado que su madre le hace, de ahí que los rayos en la imagen puedan ser el reflejo de dicho estrés y frustración. Sin embargo, para la historia de Daniela, el peinado sólo refleja el hecho de que su madre preferiría verla sin cabello para ya no tener que peinarla, dejando clara la diferencia entre la crueldad materna de Legnazzi y la visión de ésta a ojos de la participante.

Esto último se ejemplifica en la historia original escrita por Montes, en donde el pasaje describe cómo la visión adulta es completamente ajena a la infantil:

Ema sabe que no la están matando. Pero la están peinando y eso es suficiente para que el mundo le parezca más negro que un agujero negro, para que se le haga un nudo en la garganta y le salten las lágrimas de los ojos. Solo que la mamá de Ema tiene otro modo de ver las cosas. (Montes, 2001. 12)

La última ilustración de la versión del cuento de la participante, corresponde a la página dieciocho de la historia original, y se trata de un retrato del personaje de Anastacia (Emota). En esta ilustración, es posible apreciar (de nuevo) el detalle floreado de la ropa de Anastacia, la cual es prácticamente idéntica a la que presenta la ilustración de la primera sesión de esta secuencia didáctica, detalle llama la atención precisamente porque ningún otro personaje dentro de esta actividad presenta esta característica.



Trabajo, Daniela, Sesión 3 parte 2 4

3.2.5. Sesión 4: Vamos a reescribir y recrear “El Increíble Niño Comelibros”

El desarrollo de la cuarta y última sesión tuvo por objetivo principal observar el nivel de entendimiento de los participantes en cuanto al funcionamiento multimodal de la lectura de un cuento y un álbum ilustrado, de la misma forma, que el participante pudiera comprender y experimentar el proceso creativo que este tipo de textos requiere. Así, tras una recapitulación previa sobre los conceptos aprendidos a lo largo de la secuencia, se instruyó a los participantes a llevar a cabo la actividad, respetando la indicación de realizar – específicamente – un álbum ilustrado basado en la historia original de Oliver Jeffers, dándoles total libertad para su creación en cuestión de materiales y técnicas ilustrativas.

Así, para el caso de Alex – quien mostraba un gran entusiasmo por la actividad – en un lapso de veinte minutos realizó el siguiente trabajo, el cual, analizaremos página a página o en su correspondiente secuencia.



Trabajo, Alex, Sesión 4 1

Las técnicas de ilustración que el participante utilizó para la realización de esta actividad se basan únicamente en el uso de lápiz y algunos colores para resaltar algún detalle en específico que el participante consideró de importancia. Así, damos inicio, evidentemente, con la portada de esta visión infantil del álbum ilustrado de Jeffers, pues los primeros cambios que diferencian esta visión de la original se encuentran aquí. El primero de ellos es el encabezado el cual ha sido modificado en su tipografía, color y su posición dentro del margen de la portada, pues, mientras en la ilustración de Jeffers éste ocupaba casi todo el espacio disponible – dejando a penas unos centímetros para la imagen del protagonista – en la versión de Alex pasa lo contrario, pues es la ilustración lo que busca abarcar todo este espacio. El nombre del título también ha sido modificado, pero ha conservado la idea general de la historia original: “Niño+libros+ñamñam”. Este ejercicio de rescritura evidentemente requiere también de una re-ilustración, por lo que la imagen de la portada también ha sido parte de estos cambios aunque ha

conservado la esencia principal. En ella es posible apreciar un rostro cuya único rastro de color proviene de la lengua, y por único detalle, el ojo.

El diseño de esta imagen se basa en dos referentes principalmente, uno de ellos es externo. El primero de estos se trata, evidentemente, de la trama de la historia, en donde un niño, aburrido, un día comienza a comer libros de forma literal. El otro de estos referentes es el juego de arcade de los años 80's el cual le es muy familiar al niño, y cuya icónica acción – de comer mientras avanza – se ve reflejada en la ilustración, sustituyendo lo que el personaje del videojuego come por libros. La siguiente ilustración es una representación de la contenida en la página dos de la historia original, la cual incluye sólo tres elementos:

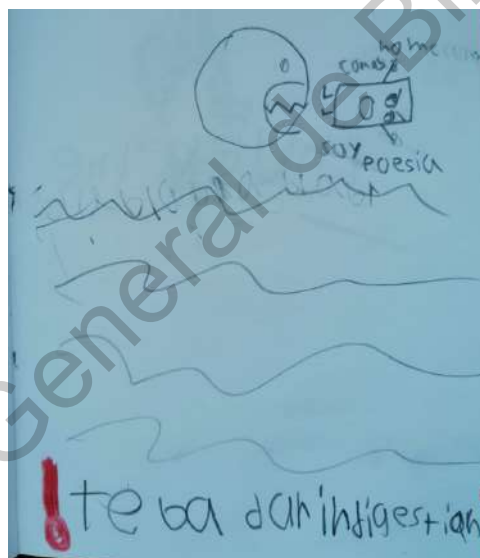


Trabajo, Alex, Sesión 4 2

Así, lo que esta ilustración pretende representar, es al protagonista de la historia – Enrique – quien observa un libro tirado en el piso. La apariencia física de todos los elementos representados se trata de líneas y figuras básicas salvo por las dos burbujas de diálogo que pueden apreciarse en el cuadro. Dichas burbujas sólo

contienen la onomatopeya de masticar – ñam – y la palabra libro, indicando la presencia de este último y el antojo gastronómico que afecta al protagonista. Al no contar con un texto que provea de contexto para la historia, toda la decodificación recae en las ilustraciones de esta versión, la cual está realizada en base a los conocimientos previos que el participante posee de la obra original. Debido a esto podría asumirse que la historia no podría ser entendida sin ayuda de esta información textual, sin embargo, consideramos que, en un aspecto básico de decodificación de imagen, sí es posible entender y comprender la historia propuesta por Alex en un nivel básico.

Esto puede comprobarse con la ilustración que sigue, en donde hay una mayor cantidad de elementos a observar, además de códigos textuales.



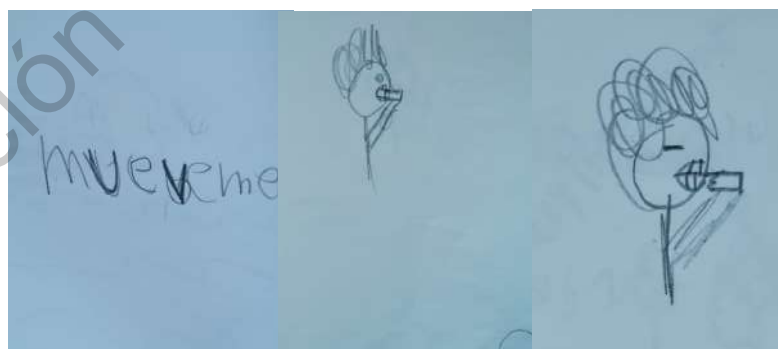
Trabajo, Alex, Sesión 4 3

En esta imagen, es posible apreciar hasta cuatro de estos signos, tanto visuales como escritos. El participante ha utilizado la misma técnica de Jeffers de brindar un fondo con textura para su ilustración, así lo indican las líneas que atraviesan de lado a lado la página sin necesariamente tener algo escrito o una marcada diferencia entre letras. De nuevo es posible apreciar el rostro de Enrique – o el personaje de Pacman – esta vez con la boca cerrada y con unos marcados

dientes que indican una acción de mascar. Enfrente suyo se encuentra un libro y uno de los primeros diálogos de este álbum; con una expresión de enojo, el libro le pide al protagonista no comerlo, ya que su contenido es poesía.

Este último detalle encuentra su gracia en el hecho de que este género suele ser de los menos preferidos dentro del aula, al menos para algunos niños, es así que el mensaje de esta interacción – de acuerdo al diálogo que se encuentra en la parte baja de la ilustración – es acerca de prevenir una indigestión por comer libros (y de poesía). En cuanto al uso del color, el participante utilizó el rojo para señalar los signos de puntuación en el diálogo, si bien puede parecer una elección planeada, es necesario recordar que el grado académico del niño lo ubica en primaria, en donde apenas comienzan a estudiar el funcionamiento de los signos de puntuación, por lo que el color rojo funge como un señalamiento que en contraste con el fondo blanco, también funge como un código visual, pues atrae el ojo espectador directamente a su posición.

La siguiente sección de este álbum ilustrado se trata de una secuencia interactiva que se compone de 3 páginas consecutivas que en conjunto desarrollan una acción con el protagonista de la historia:

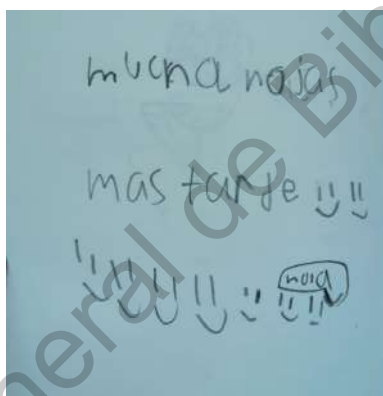


Trabajo, Alex, Sesión 4 4

Estas, a su vez, representan el momento en que Enrique – el protagonista – comienza a ingerir libros. La interacción con el lector y con el ojo espectador

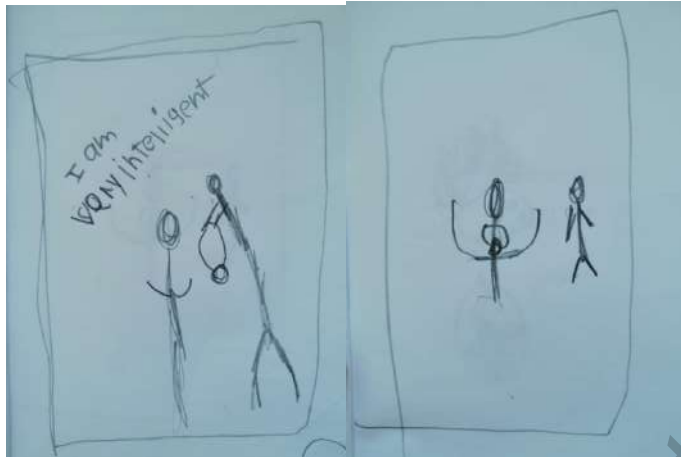
consiste en que éste debe pasar la página constantemente para poder observar la acción del personaje al morder el libro. Para que este elemento interactivo no pase desapercibido, el niño participante realiza una instrucción directa en la página cuatro (primera imagen de izquierda a derecha) y hace énfasis en la acción con la señalización de la segunda imagen. Si bien la historia de Jeffers interactúa a nivel semiótico con el espectador, la versión de Alex lo hace de forma casi directa, invitándolo a participar en las acciones que son llevadas a cabo por el personaje.

Seguido de esta secuencia, se encuentra una de las pocas páginas con texto que pudieran brindar al lector novicio – en el sentido de primera lectura – de un contexto o información que le pueda ayudar a comprender qué es lo que se está desarrollando dentro de la narración:



Trabajo, Alex, Sesión 4 5

El texto, aunque breve, señala un momento dentro de la historia: “muchas hojas más tarde”, una forma de dar introducción a la siguiente secuencia interactiva. De nuevo, el participante realizó una señalización en la esquina inferior derecha para indicar la interactividad de la página.



Trabajo, Alex, Sesión 4 6

De nuevo, es posible apreciar la presencia de texto en una de estas ilustraciones, la cual está escrita en inglés debido a que el participante fue capaz de notar los detalles escondidos en los fondos de las ilustraciones de Jeffers – palabras o mensajes alusivos a la trama – situación que le pareció muy llamativa y decidió replicarla de alguna forma en su propia versión. Así, el texto – traducido – “Soy muy inteligente” narra la parte en la que Enrique es premiado por su asombrosa habilidad para comer libros. Si bien en el relato original poco se señala que se trata de una visión que toma lugar dentro de su imaginación, en el relato propuesto por Alex poco o nada se dice al respecto, por lo que es correcto asumir que se trata de un acto que toma lugar en la realidad del mundo creado por el niño.

La parte dinámica de esta secuencia recae en el acto de la premiación, pues, siguiendo la instrucción directa del participante, en un cuadro es posible apreciar al protagonista recibiendo la medalla mientras que en el segundo panel ya la trae puesta, portándola y mostrándola con orgullo. De nuevo, en cuanto a la técnica de dibujo se basan únicamente en líneas rectas formas básicas para su elaboración sin detenerse mucho en los detalles de los mismos, sin embargo, esto no ocurre en la ilustración siguiente, en donde se muestran un poco más de detalles visuales:



Trabajo, Alex, Sesión 4 7

Esta ilustración se basa en la realizada por Jeffers en la página diez y veinte de la versión original; esto es, la pose de la primera página, y el contexto que se narra y describe de la segunda. Así, es posible apreciar que el protagonista se encuentra en medio de una indigestión por la ya conocida habilidad de comer libros. La figura que se muestra en medio del cuadro, corresponde al protagonista posando de perfil en un intento por mostrar qué es lo que ocurre en el interior de él. Esta ilustración resalta en los detalles que le fueron agregados de forma intencional, haciendo que la ilustración se divida en 3 partes: la cabeza, el esófago y el estómago respectivamente.

Para efectos del presente trabajo, nos interesan específicamente los dos últimos, en primera instancia debido a que el participante procuró ilustrar el conducto mediante el cual los libros terminaron en el estómago, y desde donde éstos se “defienden” picando las paredes estomacales y – en palabras de Alex – causando una herida que por defecto produce una indigestión. Esta lesión se encuentra resaltada en un vibrante color rojo que bien puede indicar la presencia de sangre. Por otro lado, la posición de los libros dentro de este entorno, por sobre otra cosa, de resignación y hasta aburrimiento, emociones que se ven reflejadas no sólo en el diálogo que se encuentra en medio de ellos – “Te lo dije” – sino en la

pose en que son dibujados, tal y como puede apreciarse en el libro ubicado en medio de los otros 3, el cual parece tener los brazos cruzados sobre el pecho, en una señal de evidente molestia.

Esta ilustración abre el camino para que se desarrolle la siguiente secuencia dentro de este álbum ilustrado en donde, de nuevo, el participante vuelve a obligar al lector a interactuar con el álbum y su narrativa. Se trata, de nuevo, de una secuencia de imágenes que, en conjunto, narran de forma visual una acción y/o acontecimiento que se lleva a cabo dentro de la historia.

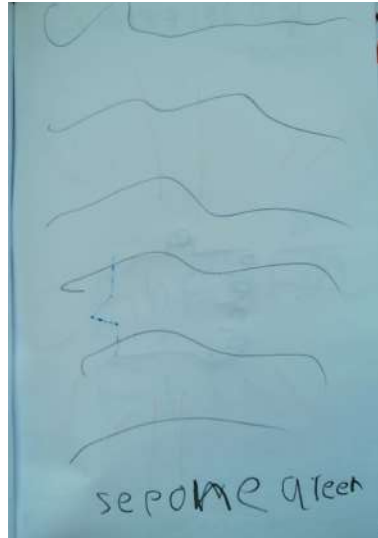


Trabajo, Alex, Sesión 4 8

En esta ocasión, se trata del momento en que el protagonista sufre las consecuencias de su indigestión literaria, ilustración que concuerda con el diagrama de flujo de la página dieciocho del relato original, aunque en esta versión dicha enfermedad es causada por libros – enteros – que, molestos por ser comidos, pican el interior del estómago de Enrique. Es así que el participante coloca un nuevo señalamiento, aunque no en donde ha colocado los anteriores, sino justo en medio de la división entre páginas, en un tamaño mucho mayor que sus señalamientos previos.

Esta “instrucción directa” indica al lector que debe colocar su mano o dedos sobre las páginas y – avanzando y retrocediendo la página mecánicamente – le sea posible apreciar el movimiento que hay en ellas, en donde en la página quince el personaje se encuentra sobre el escusado y en la diecisiete ya se encuentra devolviendo el estómago. Esta secuencia en particular, junto con la ilustración de la página trece, poseen cierto grado de detalles en ellas que las vuelven, quizá, las más llamativas de entre todas las contenidas en esta nueva versión del cuento de Jeffers, ya que, para efectos de comprensión, Alex colocó pequeñas notas de color que indican la presencia de algún elemento en particular, sobre todo para diferenciarlos entre ellos, así, el agua contenida en el escusado es de su respectivo color azul, mientras que la materia que sale de la boca (imaginaria) del protagonista es de color verde. De la misma forma, el participante ha cuidado de dibujar con exactitud y detallismo los elementos que conforman un baño completo, desde el asiento del escusado hasta de la cadena y botones que liberan las descargas de agua. El poco texto contenido en la imagen tiene una función meramente complementaria que indica la presencia de los libros en la materia que es expulsada del cuerpo del protagonista, y en las burbujas de diálogo que señalan que estos diminutos personajes – los libros comidos – al fin se encuentran en libertad.

La narrativa del participante da un breve brinco en los acontecimientos de la historia para pasar directamente a la solución que plantea la trama original. Es por esto que sin mucho que agregar – pictóricamente hablando – Alex limita su ilustración a unas líneas que atraviesan de lado a lado la página:



Trabajo, Alex, Sesión 4 9

Debajo de ellas, una sola frase realiza la función textual indicando el inicio de una nueva acción llevada a cabo por el protagonista de la historia: “se pone a leer”. De nuevo, la parte textual de esta versión de la historia propuesta por Jeffers, poco tiene que decir respecto a los hechos que se narran en ella, basando la mayor parte de su decodificación en los símbolos visuales y pictóricos. Esta versión cierra su historia con esta resolución práctica, confirmándola en la siguiente página, la cual es, quizá, una de las más coloridas en todo este álbum ilustrado. “Todos fueron felices” es la frase con la que concluye esta versión, y al no contar con un referente que le indicara qué podría ilustrar este final feliz, el participante decidió ilustrar el espacio con un pulgar en señal de aprobación.



Trabajo, Alex, Sesión 4 10

Sin embargo, un detalle que sin duda no pasa desapercibido, se encuentra en la última página del trabajo realizado por Alex. Como mencionamos en el apartado dedicado al análisis del cuento de Jeffers, una última interacción álbum-lector puede ser apreciada en la contraportada del libro, en donde la pasta de éste parece haber sido mordida por el protagonista de la historia.



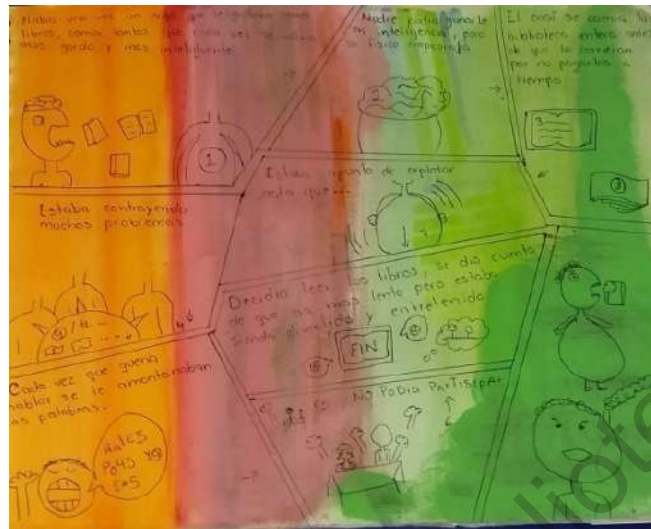
Trabajo, Alex, Sesión 4 11

Este mismo detalle fue incluido en la versión realizada por el participante en la última página – y contraportada – de su cuadernillo, arrancando un pedazo de la esquina inferior derecha y marcando, con su lápiz, unas líneas curvas que asemejan a las curvaturas de los dientes. Por si las dos últimas páginas no hubieran terminado de cerrar la historia, el participante añade una serie de repetición de la palabra “fin”, cuya única función, probablemente, sea la de ocupar el espacio en blanco de la hoja.

Las visiones que cada uno de los participantes pueda brindar, dependerá mucho – como ya lo hemos mencionado anteriormente – de cómo es que el niño en cuestión entienda y decodifique el mundo que le rodea. Esto incluye, además, el cómo entiendan el funcionamiento de este tipo de textos, por lo que las nuevas reinterpretaciones de estos son completamente válidas. Tomaremos el caso de Daniela para ejemplificar esta última afirmación; en donde tanto las técnicas de ilustración como su formato dieron un cambio drástico.

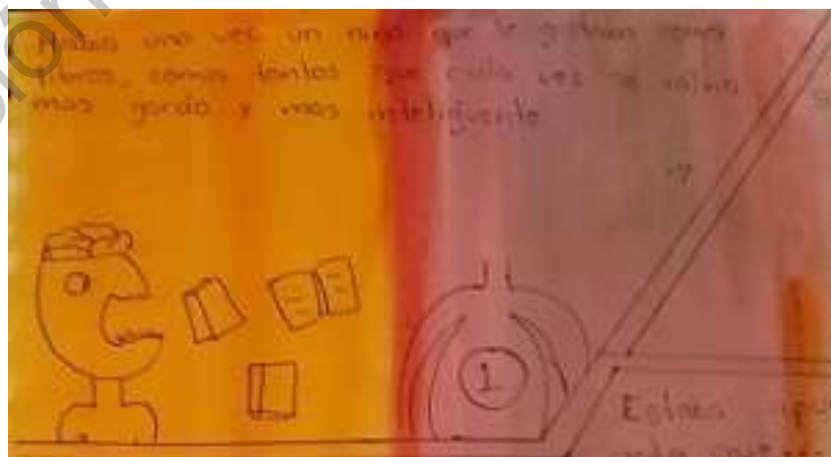
Cabe mencionar que específicamente para esta sesión fue necesario llevarla a cabo sin la compañía del docente, ya que la modalidad en línea no permitió trabajar este último ejercicio de la forma en que originalmente se tenía planeado. Por este motivo, se creó un documento en la plataforma de Google Documents que incluyera las instrucciones sobre la actividad para la participante y

que ésta pudiera llevarla a cabo en su casa. Días más tarde, el trabajo final de Daniela fue enviado de forma virtual, el cual se resume en un solo espacio:



Trabajo, Daniela, Sesión 4 1

A diferencia del trabajo presentado por su compañero Alex, Daniela optó por hacer una combinación de historieta/diagrama de flujo en donde se relatara la historia de este personaje. La técnica que utilizó para darle color fue un degradado en acuarela con cinco colores cuyo único propósito – de acuerdo a la explicación de la participante – fue proveer un fondo para la historieta. Todos los acontecimientos narrados en esta única página, se encuentran divididos por secciones, guiando el ojo espectador a través de numeración y flechas que indican hacia dónde es que se mueve la historia.



“Había una vez un niño que le gustaba comer libros, comía tantos que cada vez se volvía más gordo y más inteligente”

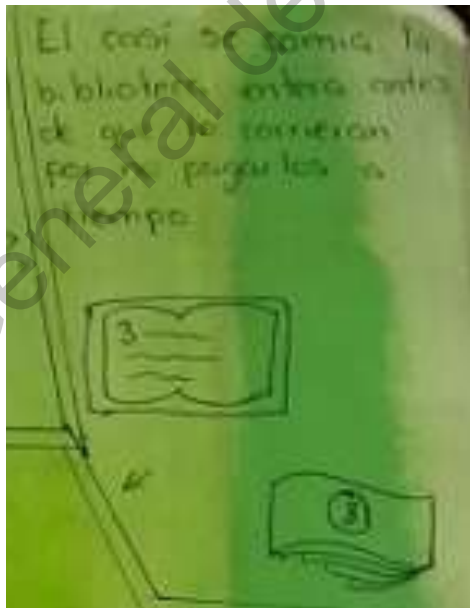
Así, en esta primera sección que abre la historia, es posible apreciar cuatro elementos: tres visuales y uno textual. Esta última parte abre la narración abordando directamente el tema principal – el niño que comía libros – así como la consecuencia directa a esta acción – una indigestión y adquisición de conocimiento – ilustrándolo con la representación del protagonista.

Esta ilustración muestra detalladamente a un Enrique con el cráneo destapado y con el cerebro expuesto al ojo lector como muestra de que su inteligencia incrementa con cada libro que come. Este personaje no muestra un cuerpo que sea visible de forma completa debido a que la decodificación sólo ocurre dentro del cuadro superior del mismo, por lo que la participante busca guiar la mirada espectadora directamente al objeto protagonista de la historia – los libros. Este mismo panel contiene, además una señalización que guía al lector a través de la dinámica de la historieta, por lo que la figura de un cuerpo humano – específicamente el cuello, brazos y pecho – encierra el número uno para indicar el punto de partida, invitando al lector a participar obligatoriamente en la dinámica que propone. Decimos “obligatoriamente” porque, como más adelante se hará notar, la secuencia numérica realiza movimientos dispersos por todo el diagrama, por lo que el lector se verá envuelto en la dinámica de buscar el número sucesor al panel que ha leído.



“Nadie podía ganarle en inteligencia, pero su físico empeoraba”

En este segundo panel se reafirma la consecuencia directa de la ingesta de libros, en la que así como le beneficia, le perjudica a nivel fisiológico. En esta ocasión, la ilustración no se enfoca en el participante o en su acto, sino que, al igual que Jeffers, enfoca la vista del lector en un objeto aleatorio pero que tampoco se encuentra fuera de la narrativa. En este caso, dicho objeto es un plato de ensalada que es colocado dentro de la gama de los colores verdes, y en donde se encierra el número dos que guía esta secuencia. Esto último se asemeja a las escenas y elementos que Jeffers coloca en la historia original, elementos como escenarios de comidas familiares, distracciones visuales o incluso tramas de fondo. Todo ello implica no sólo una decodificación, sino una dinámica que arrastra la mirada lectora para la comprensión e interpretación del mismo, por lo que es posible notar que Daniela comprendió este funcionamiento particular y, por consiguiente, lo incluyó dentro de su propia versión.



“El casi se comía la biblioteca entera antes de que lo corrieran por no pagarlos a tiempo”

El tercer panel incluye sólo dos elementos visuales además del evidente código textual. Sin embargo, dichos elementos son pequeños en comparación a otros

contenidos en diversos paneles, por lo que es correcto asumir que se tratan más de elementos ilustrativos y de acompañamiento más que elementos narrativos – aunque no negamos que hay una evidente intención narradora. Así, el primero de estos elementos se trata únicamente de la ilustración de un libro abierto de par en par. Ya que el lector es ubicado – gracias al texto – en una biblioteca, es correcto asumir que se trata de un libro perteneciente a esta. En la esquina superior izquierda de este dibujo es posible apreciar el número tres marcando la página del libro y de la secuencia misma, además de incluir un señalamiento con una flecha que indica una direccionalidad en la línea de lectura.

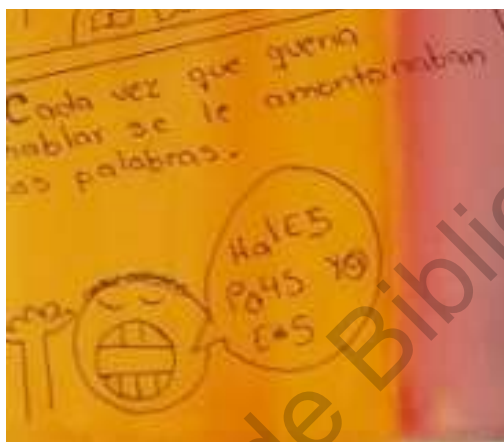
Sin embargo, al mismo tiempo da inicio la segunda parte de la dinámica de esta historieta, en donde es necesario ubicar el número sucesor para poder continuar con la lectura de forma correcta. De la misma forma, un número ocho se encuentra encerrado en el dibujo de los billetes; incluimos este elemento dentro de este panel debido a que la división hecha por la participante así lo marca, sin embargo, como más adelante podrá notarse, también forma parte de un panel más.



“Estaba contrayendo muchos problemas”

En este cuarto panel se narra el momento en que el protagonista comienza a ser juzgado y recriminado por sus acciones, por lo que el elemento ilustrativo de este espacio refleja precisamente esto. Aunque la participante no incluye diálogos textuales entre los personajes de su historia, sí lo hace con elementos pictóricos,

todos ellos reunidos colectivamente en la burbuja de diálogo, los cuales incluyen símbolos de dinero, y un libro – recordando que al protagonista ya le han llamado la atención por no pagar los libros que consume. De la misma forma, símbolos de exclamación y puntuación son colocados aleatoriamente en una representación de los regaños que sufre este personaje, y aunque en esta ocasión no hay un elemento que encierre el número de panel en el que se encuentra el lector, sí hay un señalamiento que indica su continuidad, esta vez hacia abajo.



“Cada vez que quería hablar se le amontonaban las palabras”

El panel número cinco es la representación del momento en que el protagonista comienza a sufrir las consecuencias de sus actos, y la ilustración contenida en él es a su vez un elemento narrativo. Nos muestra a Enrique intentando dar fe de sus conocimientos adquiridos, sin embargo, como bien indica la narración, sus pensamientos e ideas se revuelven. Cabe destacar que mientras en la historia de Jeffers el conocimiento es específicamente la parte afectada en el protagonista, en la versión de la participante incluye, además, la habilidad del habla, sin embargo, mantiene la idea original presente y la historia casi sin modificaciones.

En este punto, lo que pareciera ser el final de una secuencia, es en realidad un elemento escondido dentro de la imagen. Esto quiere decir que, de forma intencional, la participante colocó el número sucesor de la historieta en la burbuja de diálogo, la cual, a su vez es completamente visible y legible. De esta forma, el ojo lector debe descubrir y buscar, interactuando, de nuevo con la dinámica que

propone la participante. Así, es posible notar que el número cinco, el cual indica el número de panel en el que se encuentra el lector, ha sido repetido un total de tres veces para hacer notar su presencia, y, aunque de forma casi imperceptible, a su lado se encuentra un señalamiento que indica la dirección en la que continúa la historieta.



“No podía participar”

Así, el panel seis es una reinterpretación de la ilustración contenida en la página veintidós de la historia original, en donde se reafirma – tanto en la versión de Jeffers como en la de Daniela – que el protagonista de la historia está inhabilitado para participar debido a su condición. Esta ilustración en particular se trata de una re-ilustración de un trabajo previo a este, en donde la participante utilizó la misma técnica de personas sin rasgos físicos aparentes exceptuando al protagonista, esto, para hacerlo destacar en el cuadro que ilustra.

Específicamente en esta versión, es posible apreciar al protagonista llorando al no poder integrarse con el resto de sus compañeros, los cuales se encuentran levantando la mano animadamente. Esto último reafirma el pensamiento final que embargó a la participante tras realizar la lectura del cuento de Jeffers, el cual, según palabras de ella, aprender rápido no siempre funciona, además de que el protagonista no daba oportunidad a sus compañeros de destacarse. Esta misma técnica de repetición también pudo observarse en el trabajo realizado por Daniela para la tercera sesión, en donde repitió detalles de vestimenta en uno de los

personajes ilustrados, lo que indica que se tratan de elementos agregados de forma intencional.



“Estaba a punto de explotar hasta que...”

La secuencia de la historieta continúa con el panel número siete, en donde la narración ha alcanzado el punto máximo en cuestión de la problemática que aqueja al protagonista. En este espacio, una única frase abre la puerta al planteamiento de la solución al mismo, dejando como única ilustración el cuerpo inflamado de Enrique que, a su vez, encierra en su estómago el número del panel, así como la señalización de hacia dónde va la direccionalidad de la narración. Como únicos detalles – además del colorido del fondo – se encuentran unas líneas u ondas que parecen emanar del cuerpo inflamado, mismas que pueden indicar al espectador la presencia de expansión. Asumimos que se trata de expansión debido a la curvatura que estas líneas presentan, ya que, contrario a los elementos que la participante añadió en el trabajo de recreación de *La venganza de la trenza*, éstos no presentan las líneas rectas y fuertes que pudieran indicar la presencia de dolor.

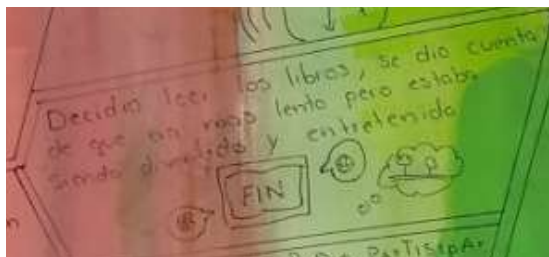
Por otro lado, siguiendo la secuencia numérica, el panel consecutivo al anterior sería el siguiente, en donde el ojo espectador se focaliza de nuevo en el panel número tres para poder encontrar, a su vez, el número ocho.



Esta relación simbiótica entre el número, el panel y la ilustración puede generar en el espectador cierto grado de confusión en la comprensión y decodificación del mismo al no contar con un señalamiento que indique la direccionalidad de la narración. Sin embargo, basándose en la secuencia de los hechos de la historia, es posible realizar la conexión entre la ilustración y el texto provisto en el panel número siete. Así, aunque la figura de los billetes del panel número tres poco o nada tiene que ver con el panel ocho, es un indicador de dónde es que se encuentra el lector en la línea temporal de la historia, y aunque no hay un código textual, la decodificación de este espacio se da mediante las figuras ilustradas en ellas.

Estas, a su vez, pueden ser consideradas una ilustración del panel previo, ya que muestran al protagonista en dos momentos diferentes, uno en donde se le puede ver ingiriendo libros – la causa de su problema digestivo – y razón por la cual se lo muestra con un estómago protuberante, y una segunda ilustración, en donde se lo muestra con una expresión de frustración ante su imposibilidad de participar en las clases de la forma en que a él le gustaría. Al mismo tiempo en que se desarrolla esta situación, comienza a vislumbrarse un final para la misma, y, al igual que Alex, Daniela optó – probablemente por cuestiones de espacio – por

dar un breve salto en los sucesos de la historia y cerrarla de forma rápida y concreta.



“Decidió leer los libros, se dio cuenta de que era más lento pero estaba siendo divertido y entretenido”

Así, la historia propuesta por la participante cierra retomando su idea central sobre el aprendizaje y la idea propuesta por Jeffers, en donde la lectura siempre será mucho más provechosa que la ingesta directa de libros. Este panel se encuentra justo en el centro de la hoja debido a la linealidad en forma de espiral que siguió la secuencia, y contiene algunos dibujos aleatorios que buscan cerrar la historia. Tal es el caso de la representación de la idea de un parque, el cual puede hacer referencia a la ilustración de Enrique sentado en una banca leyendo que propone Jeffers en la versión original. El letrero que cierra la historia con la palabra “fin” también se trata de un elemento ilustrativo más que narrativo, pues en estas últimas instancias, poco o nada queda por agregar de acuerdo a la visión de la participante.

Si bien no dota a su personaje principal de un nombre, al ser una actividad basada en la historia de Oliver Jeffers, es correcto asumir que se trata del mismo personaje aunque los hechos se desarrollen de manera un poco más diferente. La visión que propone Daniela permite apreciar la forma en cómo es que ella comprendió y decodificó la historia, quedando plasmadas en su trabajo las ideas que extrajo de estas interpretaciones.

Consideraciones Finales

Las preguntas iniciales propuestas en la introducción del presente trabajo, planteaban la observación de los requerimientos comunicativos implicados en el proceso de lectura de los primeros lectores al mismo tiempo en que se observaba el proceso de decodificación de signos y la posible adquisición de diversos recursos de representación, que en caso de los libros elegidos, tendría que ver, idealmente, con formas estético-artístico-literarias. A raíz de los resultados obtenidos de la aplicación de la secuencia didáctica propuesta en esta investigación, fue posible observar que el proceso semiótico que implica una decodificación varía de forma aleatoria dependiendo de diversos factores – contexto social, cultural, preferencias personales o nivel académico de los estudiantes, por mencionar algunos que fueron evidentes en la intervención realizada –, por lo que las interpretaciones y reinterpretaciones que puedan surgir durante la lectura se encuentran en constante cambio.

Los análisis de los trabajos realizados por los participantes resultan muy enriquecedores y, en un primer momento, son fuentes de información que habrá que seguir procesando. De acuerdo a lo observado en las sesiones particulares de los participantes Alex y Daniela, resultó evidente que las lecturas seleccionadas para la realización de las actividades fueron de su agrado tanto en lo visual como lo textual. Contrario a esto, los participantes Giovana y Daniel presentaron poco o nulo interés por las mismas, esto debido a las preferencias personales en cuestión de géneros literarios para el primer caso, y el nivel de atención requerido para las lecturas en el segundo de los casos. Esto nos permite plantear una segunda reflexión: todos los resultados obtenidos sirvieron para delimitar los diversos escenarios que pudieran presentarse dentro de un aula de enseñanza. Dentro de este marco, recalamos la necesidad de seleccionar y re-seleccionar las lecturas, así como la correcta adecuación de las secuencias didácticas para alcanzar el objetivo de una correcta apreciación estética y multimodal. Ya desde el ejercicio era evidente que

Por otro lado, de acuerdo a los análisis aquí presentados, es correcto afirmar que este tipo de textos literarios sí conlleva niveles de lectura diferentes de acuerdo al funcionamiento que cada uno de estos presenta, los recursos de representación que cada texto desarrolla, fueron evidenciados por las decodificaciones que los participantes hicieron. De esta forma, fue posible apreciar el hecho de que las ilustraciones de Jeffers, por ejemplo, cumplen una doble función narrativa, una que implica una decodificación en cada uno de los signos y elementos que presenta en la imagen, pues, al ser un álbum ilustrado, los detalles – incluso los ocultos – que guardan los diversos paneles y diagramas de su narrativa, presentan información de mayor o menor importancia, según sea el caso. Es por estos detalles como oraciones, palabras o acciones que parecen ocultas, brindan de un nuevo significado a la decodificación que se está llevando a cabo en la mente del niño, el cual puede o no notar la presencia de los mismos.

Cabe mencionar que, aunque se les dio una instrucción directa en cuanto a la forma de leer el libro o álbum ilustrado, los dos participantes que se mencionan en el presente trabajo, decodificó o reconoció uno o más de estos elementos ocultos de forma individual, sumándose – casi de forma inconsciente – a la dinámica propuesta por el libro de Jeffers. Por otro lado, la narrativa de Graciela Montes, de la mano con las ilustraciones de Claudia Legnazzi, generaron en los participantes un sentimiento colectivo de búsqueda de justicia para la protagonista de la historia, mismo que se vio reflejado en los trabajos realizados para cada una de las sesiones llevadas a cabo. Dentro de este marco, los diversos significados que cada uno de los participantes le pudiera dar a estos textos literarios varía de acuerdo a su respectivo contexto cultural y horizonte de expectativas.

Es debido a esto que la situación presentada en la narrativa de Montes le es familiar a la mayoría – si no es que a todos – de los participantes, en donde afirmaron haber sufrido un regaño por no peinarse en más de una ocasión. Por su parte, la narrativa de Jeffers proporcionó puntos de vista diferentes en cada uno de los niños lectores, en donde las opiniones se dividían en si era correcto adquirir conocimiento de forma acelerada o cumplir el sueño de ser la persona más

inteligente del mundo por el camino más sencillo. Así, para el caso de Daniela, la elección sobre el final de su versión de la historia de Jeffers – y la de Montes – se mantuvo en la noción de justicia o equidad para cada uno de los participantes involucrados en las dos diferentes narrativas. Alex, por otro lado, no pareció encontrar injusticia alguna en la narrativa de Jeffers, aunque sí en la de Montes, por lo que sus trabajos finales sobre las actividades llevadas a cabo en la secuencia didáctica, reflejan su punto de vista respecto a las lecturas estudiadas.

Al mismo tiempo, fue posible apreciar el hecho de que el participante Alex fue capaz de comprender el funcionamiento del uso de los tamaños de las figuras en ambas lecturas, aspecto que se vio reflejado en sus trabajos en aspectos como la apariencia física de los personajes, específicamente aquellos que cumplían un rol impositivo o antagonista. Por su parte, Daniela mostró señales de haber comprendido el funcionamiento de la imagen en sus dos modalidades, mismas que se vieron reflejadas en los dos trabajos que presento para la secuencia, aunque fue evidente que tenía una preferencia por el uso de la imagen como acompañamiento al texto. Esto último afirma el concepto de *contrapunto* que Nikolajeva y Scott proponen, en donde las imágenes deben dejar espacios para que la mente del lector los llene, dando como resultado una variedad de interpretaciones. (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 17)

En este caso en específico, fue notorio el hecho de que, si bien los participantes no captaron del todo la información brindada por la imagen, sí fueron capaces de comprender – en gran parte – el funcionamiento de la misma aún sin tener en mente el significado complejo de los signos que decodificaban. Así, mientras las ilustraciones en el cuento de Montes van de la mano con el texto, mucho del funcionamiento del mismo cumple con las características propias del álbum ilustrado sin terminar de serlo, contrario al libro de Jeffers, y en donde los participantes sí pudieron percibir este aspecto. De la misma forma, los participantes mostraron indicios de entender el funcionamiento de este tipo de textos gracias a los conocimientos previos que poseían de ellos antes de la secuencia. Si bien sólo se les proporcionó el nombre técnico de este tipo de

literatura, ambos mostraron saber y comprender cómo es que funcionaban, incluso de forma inconsciente, por lo que es correcto asumir que los acercamientos previos de cada uno para con la LII tiene mucho que ver con su apreciación estético-literaria. Un ejemplo de esto último es el caso de Alex, quien para la actividad del cuento de Jeffers, utilizó los mismos recursos dinámicos que el autor, invitando al lector a participar directamente en la lectura e identificando los fondos y tramas que Jeffers utiliza, y aplicándolos a su propia versión ilustrada, tal y como él suele hacerlo de forma recreativa en la creación de sus propios cómics, contando mucho con pocas palabras.

Otra diferencia que pudo apreciarse en ambos casos, es el hecho de que para Daniela, la presencia de la figura de la niña infantil en el cuento de Montes es completamente presencial, mientras que Alex elimina este aspecto enfocándose más en las figuras impositivas, es decir, cada uno maneja su propio realismo ilustrado. Así, mientras Daniela se enfoca en las figuras a las cuales se siente más cercana – Ema o los compañeros de Enrique –, y eliminando las figuras impositivas, Alex casi elimina a los protagonistas para dar un enfoque a las acciones que se llevan a cabo dentro de las diferentes narrativas.

De esta manera, mediante la aplicación de estos ejercicios y análisis de la forma, nos fue posible apreciar el proceso semiótico que los participantes llevaron a cabo durante el desarrollo de esta secuencia didáctica, demostrando que con una correcta aplicación, la apreciación estética y multimodal de los mismos puede ser exitosamente llevada a cabo. De la misma forma, reafirmamos el hecho de que la elección de las lecturas en al momento de planear la secuencia, es de suma importancia, asumiendo que:

1. No todos los alumnos gustarán del material seleccionado debido a diversos factores, que pueden variar desde gustos o preferencias literarias diferentes, hasta contextos socioculturales, por lo que:

2. Será necesario tomar en cuenta esta situación y adecuar los ejercicios o actividades para que la secuencia pueda llevarse a cabo de forma amena y dinámica. Esto último puede lograrse con la inclusión de lecturas, actividades y dinámicas diversas que más o menos abarquen los intereses generales de los alumnos.
3. Para una correcta apreciación estética multimodal, es necesario considerar el nivel académico y lector que presentan los estudiantes y, en base a esto, realizar una selección adecuada de los textos literarios a utilizar, tomando en cuenta no solo la modalidad – álbum ilustrado o cuento ilustrado – sino el tema que se trata en la narrativa de estos, sus posibles significaciones y el nivel de decodificación al que estará sometido el estudiante.
4. Tomar en cuenta la modalidad mediante la cual serán llevadas a cabo las sesiones es un factor sumamente importante para la aplicación de una secuencia didáctica. Al momento de realizar este ejercicio, la situación en cuestión de salubridad por la que pasa el país generó algunos inconvenientes en alguno de los casos, en donde fue necesario adaptar el material disponible para llevar a cabo las sesiones.

Estas consideraciones finales surgen a partir de los resultados obtenidos de la secuencia aquí presentada, en donde pudieron observarse estos detalles al momento de la aplicación de la misma y que, debido a diversos factores externos, no pudo ser llevada a cabo de la forma en que originalmente se tenía pensado. Sin embargo, consideramos que rindió los resultados que se esperaban y que fue posible apreciar el proceso lector de los participantes.

Bibliografía

1998 ¿Qué es la Comprensión? Argentina Paidós

Château, J. (1999 [1956]). *Los grandes pedagogos. Platón, Vives, los Jesuitas, Comenio, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Kerschensteiner, Decroly, Claparede, Dewey, Montessori, Alain*. México: Fondo de Cultura Económica.

De la enseñanza de la literatura a la educación literaria 1991 *Comunicación, lenguaje y educación* 18-31

Didáctica Magna 1998 [1633] México Porrúa

Dondis, D. (2018 [1973]). *La sintaxis de la imagen* (2º ed.). (J. G. Beramendi, Trad.) Barcelona, España: Gustavo Gili.

Enesco, I. (2009). El Concepto de la Infancia a lo Largo de la Historia.

Homo Videns. La Sociedad Teledirigida 1997 Argentina Taurus

2003 La ilustración de los textos literarios dedicados a la infancia Madrid Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal 2007 *OCNOS: Revista de Estudios sobre Literatura* 21-38

Las Ilustraciones en la Literatura Infantil 2005 *Primeras Noticias, Revista de Literatura* 47-54

Merlo, J. (1976). *La Literatura Infantil y su Problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.

Reading Images: The Grammar of Visual Design 1996 New York ROUTLEDGE

Sánchez, S. (2003). La Percepción sobre el niño en el México Moderno (1810-1930). *Tramas* , 33-59.

Dirección General de Bibliotecas UAQ