

## LAS RESPUESTAS LITERARIAS A ÁLBUMES ILUSTRADOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES<sup>1</sup>

**Teresa Colomer**

Teresa.colomer@uab.cat

*Universidad Autónoma de Barcelona, (España)*

**Ana María Margallo**

Anamaria.margallo@uab.cat

*Universidad Autónoma de Barcelona, (España)*

**Resumen:** La investigación que se presenta responde a la necesidad de integrar en el sistema educativo a niños inmigrantes y explora el papel de la discusión de textos literarios en la acogida lingüística y cultural de los recién llegados. Los estudios sobre el aprendizaje de la lengua en contextos plurilingües (Guasch, 2010; Siqués Jofré, 2008; Vila, Siqué y Roig, 2006) destacan las prácticas educativas focalizadas en la construcción compartida de significados, el conocimiento de la lengua escolar y la atención a los procesos de construcción de la identidad en el éxito del proceso. La investigación llevada a cabo por el equipo GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona se sitúa en esta línea y aborda, concretamente, la incidencia de la discusión interpretativa de álbumes ilustrados en las clases plurilingües. La primera parte del artículo resume la metodología de la experimentación de las actividades de construcción compartida de significado. La segunda parte analiza una parte de las respuestas formuladas por los niños durante el proceso de interpretación de los libros, en concreto, las respuestas que focalizan los aspectos composicionales e intertextuales de los textos. Estos resultados ofrecen información, tanto sobre las posibilidades de las actividades literarias en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes, como sobre el modo en el que los niños construyen el significado de los textos en situaciones de discusión colectiva.

**Palabras clave:** Educación literaria, discusión literaria, álbumes ilustrados, aulas multiculturales.

**Abstract:** The research presented addresses the need to integrate into the educational system the immigrant children and explores the role of the discussion of literary texts in the language and cultural reception of newcomers. Studies of language learning in multilingual contexts (Guasch, 2010; Siqués Jofre, 2008; Vila, Siquéand Roig, 2006) highlight educational

<sup>1</sup> Este artículo recoge una parte de los resultados de investigación expuestos en Colomer (2012).

practices focused to shared meaning construction, knowledge of the school language and attention to the processes of identity construction in the success of the process. The research carried out by the GRETEL team at the Universitat Autònoma de Barcelona is in this line and addresses specifically the incidence of interpretive discussion of picture books in multilingual classrooms. The first part of the article summarizes the methodology of experimentation on the activities for the shared construction of meaning. The second part analyses some of the responses given by the children during the process of interpretation of the books, in particular, the answers focusing the compositional aspects and intertextual aspects of the texts. These results provide information both on the possibilities of literary activities in the process of reception of immigrant students, as well as on the way in which children construct the meaning of texts in situations of collective discussion.

**Keywords:** Literary education, literary discussion, picture books, multicultural classrooms.

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación<sup>2</sup> sobre la adecuación de la discusión literaria al proceso de acogida de alumnos inmigrantes en aulas multiculturales. La investigación, llevada a cabo por el equipo GRETEL<sup>3</sup>, se dirige a la renovación de la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües. En concreto, intenta dar respuesta a la necesidad de integrar al alumnado inmigrante en el sistema educativo catalán, reto al que se han enfrentado las sociedades occidentales en las últimas décadas. Nuestra propuesta se orienta a explorar las posibilidades de la discusión sobre álbumes ilustrados, tanto para la acomodación de los alumnos al nuevo contexto, como para la construcción compartida del significado literario.

El proyecto parte de la idea de que la literatura es un lugar privilegiado para el aprendizaje de la lengua de acogida, ya que ofrece una situación comunicativa concreta que puede englobar todo tipo de discursos y donde las reglas del juego son relevantes en sí mismas. Por otra parte, la literatura ofrece las formas de ficción y los referentes culturales que cohesionan una comunidad. Finalmente, la dimensión afectiva de los vínculos con los textos literarios favorece la construcción compartida de significados al mismo tiempo que contribuye a la construcción de la propia identidad.

<sup>2</sup> Proyecto I+D dirigido por la Dra. Teresa Colomer: "La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes" (EDU2008-02131) Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011.

<sup>3</sup> GRETEL (Grup de Recerca en Literatura Infantil i Juvenil i Educació Literària) es un grupo de investigación dirigido por la doctora Teresa Colomer reconocido por la Agencia AGAUR como equipo estable de investigación de calidad con financiación (2009SGR1477). Las páginas web del equipo, [www.gretel.cat](http://www.gretel.cat) y [www.literatura.gretel.cat](http://www.literatura.gretel.cat), proveen información sobre sus aportaciones.

La apuesta por el papel de la literatura para la acogida lingüística y cultural de los alumnos recién llegados se concretó en un diseño de experimentaciones que pusieran en primer plano la construcción compartida de sentido a través de la oralidad. Para favorecer la participación activa de los niños en la discusión, el primer paso fue la selección de álbumes ilustrados que, por el protagonismo de la imagen, fueran accesibles para el alumnado recién llegado y que por su complejidad plantearan un reto interpretativo que estimulara el debate. Se utilizaron siete álbumes de distintas características, según su adecuación a los diversos objetivos didácticos<sup>4</sup>.

También el diseño de las actividades se orientó a crear contextos motivadores que incitasen a arriesgarse en la expresión propia y que contribuyeran al dominio lingüístico. El protocolo de observación<sup>5</sup> incluye la lectura conjunta de los álbumes en grupo, entrevistas semiestructuradas a parejas de estudiantes sobre la comprensión inicial del texto, debates colectivos centrados en la interpretación textual realizados página a página y la realización de breves tareas mediante las que los niños pueden expresar individualmente, por vías diferentes a la oral, sus respuestas lectoras.

La experimentación escolar cubrió un amplio espectro de la situación educativa. Se realizó en catorce aulas pertenecientes a nueve centros escolares públicos -cuatro de primaria y cinco de secundaria-, de seis poblaciones distintas de la provincia de Barcelona. Implicó a 108 alumnos, de entre 6 y 16 años, llegados de 19 países, con un tiempo inferior a tres años de residencia en Cataluña y hablantes de español, árabe, hindú, inglés, mandarín, portugués, rumano, ucraniano, urdu, wolo y otras lenguas subsaharianas como lengua materna.

Los resultados de este trabajo ofrecen información, tanto sobre las posibilidades concretas de esta actividad en la acomodación de los alumnos al nuevo contexto, como, en general, sobre las formas de construcción compartida del significado literario. A continuación se exponen sintéticamente algunas de las observaciones realizadas por GRETEL sobre el tipo de respuestas más habituales de los niños recién llegados ante los libros, según la metodología expuesta.

<sup>4</sup> Para propiciar la comprensión intercultural se seleccionaron álbumes de temática migratoria como *Emigrantes* de Shaun Tan, *Flotante* de Davis Wiesner y *Dos hilos* de Pep Molist y Emilio Uberuaga. Para poner de relieve las relaciones intertextuales con la literatura de tradición oral se propuso un trabajo sobre *El sueño interminable* de Yvan Pommeaux y la leyenda catalana de San Jorge. Otros álbumes, como *Zorro* de Margaret Wild y Ron Brooks o *El soldadito de plomo* de Jörg Müller, se dirigieron a la dramatización y a la profundización interpretativa.

<sup>5</sup> El protocolo descrito se inscribe en el proyecto internacional "Visual Journey: Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picturebooks" (2008-2011), dirigido por la Dra. Evelyn Arizpe. El equipo de GRETEL ha aplicado este protocolo de manera estricta en la discusión sobre los álbumes, *Emigrantes* y *Flotante*, que se han analizado de manera conjunta por las universidades que forman parte del proyecto (universidades de Glasgow, Columbia, Sidney y Autónoma de Barcelona). En el resto de los álbumes se introdujeron algunas variantes en la secuencia de actividades, aunque se mantuvo la centralidad de las actividades de lectura y la discusión compartida.

## 1. Las respuestas a los libros

Tan pronto como se presentan los libros a los niños, se inicia un proceso de búsqueda de sentido de las historias a través de la conversación. Se produce en un entorno amable, donde los libros llenos de imágenes brindan significados reconocibles. Todos los participantes tienen, pues, algo que decir en un contexto en el que la aventura de comprender se emprende en grupo. Pero se trata también de una situación exigente, ya que el texto no resulta demasiado transparente, desafía a los niños y estos desean que sus aportaciones para alcanzar un significado satisfactorio sean valoradas positivamente por los demás. Así que leer los protocolos de transcripción de las discusiones llevadas a cabo por nuestro equipo en las aulas se ofrece como un apasionante relato de descubrimiento, tanto del significado de los libros, como de la misma forma de leer; un relato que progresa desde la autonomía de la opinión y la experiencia personal, hacia una mayor atención a los elementos de la obra y a las aportaciones ajenas. De inmediato se aprecia cómo los niños se valen de distintas estrategias para adentrarse en la comprensión del texto a partir del diálogo cruzado entre la obra, la discusión y sus propias experiencias de vida; unas experiencias que, al igual que señalan Farrell, Arizpe y McAdam (2010: 206) les muestran aquí “como lectores, como consumidores de cultura popular y como emigrantes<sup>6</sup>”; unas discusiones en las que la lectura de la imagen es necesaria y los niños se revelan también, en palabras de Kiefer (1999:69), como “constructores activos de significados cognitivos además de ser unos voraces consumidores de ilustraciones”. La lectura de lo acontecido en las aulas constituye, en definitiva, un claro ejemplo de cómo los lectores interactúan en el seno de una comunidad cultural que construye progresivamente sus respuestas y que les permite evolucionar como individuos.

Para aproximarnos a la descripción del rico proceso interpretativo que desencadenó la discusión ha sido muy útil clasificar las respuestas de los niños en cuatro grupos<sup>7</sup>: las *referenciales*, en las que intentan traducir en palabras la historia explicada por las imágenes; las *composicionales*, en las que atienden a los elementos narrativos; las *intertextuales*, en las que conectan la lectura con otros textos y las *personales* en las que utilizan la proyección de sus propias experiencias en el la lectura.

En los siguientes apartados nos centraremos en las respuestas composicionales e intertextuales.

<sup>6</sup> Traducción de las autoras.

<sup>7</sup> Fittipaldi (2012) expone cómo se configuraron las categorías de análisis del grupo GRETEL en colaboración con el proyecto “Visual Journeys”. En el momento de redactar este trabajo se está ultimando la publicación, en edición inglesa en Bloombury.

## 2. Cómo analizan los niños la composición de las obras

Hilda: Este ha sido un libro diferente, bueno, no de los típicos que leemos.

En la primera aproximación a la lectura de imágenes, los niños parten espontáneamente de la referencia describiendo lo que muestran las imágenes, sin atender todavía a la forma en la que está construida la narración. Resultó algo evidente, por ejemplo, en la tarea de elegir una ilustración predilecta, ya que la justificación de los niños se basó siempre en lo que aparecía referenciado en ella. También lo fue durante el debate, cuando los alumnos se apresuraban a alinearse a favor o en contra de una interpretación según si ésta parecía ajustarse al mundo referencial de la historia. Y, sobre todo, se constató al empezar a discutir sobre el sentido de las historias, ya que lo primero que hacen los niños para establecerlo es situar a los personajes e identificar sus acciones en el relato. Solo después de crear ese entramado sobre la historia y sobre su relación con ella, se sienten capaces de interesarse por la composición de la obra.

Pero tras esa fase inicial, y contra lo que pudiera pensarse, los comentarios de los niños sobre los aspectos compositivos de la obra son muy abundantes, de manera que las intervenciones sobre aspectos del código visual y textual aumentan rápidamente en detrimento del número de aportaciones centradas simplemente en la acción. Así, por ejemplo, los múltiples comentarios que realizan los niños sobre las imágenes dejan pronto de ser mayoritariamente referenciales, para prestar atención al significado que aportan a la obra sus aspectos formales. Como hallaron también Farrell, Arizpe y McAdam (2010) los niños describen el elemento, le dan sentido en el interior de la imagen y lo interpretan en el conjunto de la historia. En el ejemplo siguiente, puede verse cómo niños de tan solo ocho años interpretan ya el papel de la ilustración de *Dos hilos* como expresión del tiempo narrativo, a la vez que muestra la forma en la que Paula, una de las niñas participantes, va configurando su propia opinión y ganando la aquiescencia del grupo:

Paula: Lo que está muy bien dibujado es que, como decía que era un poco más en la tarde, que el cielo lo hacen así, de estos colores. En cambio, mirad, cuando sale... cuando sale (el protagonista de su casa) es todo claro y a medida que va haciendo su camino, por ejemplo.

Marc: Se va haciendo oscuro.

Paula: Mirad aquí... mirad aquí (*señala las páginas*), ya es muy oscuro o sea que ha pasado todo el día y aún corría.

Marc: A mí también me ha gustado mucho esto que ha dicho Paula, que, que por la mañana era muy claro y a a medida (que pasaba) el día se iba haciendo oscuro.

Respecto a la presencia de los comentarios compositivos en la discusión es importante señalar que no surgen mayoritariamente de forma espontánea, sino inducida por el mediador. Sin duda ello obedece a su mayor dificultad, ya que dar cuenta de los elementos constructivos requiere distanciarse del texto, un cierto

nivel de abstracción reflexiva y el uso de un lenguaje metaliterario que permita a los lectores explicitar y argumentar sobre su interpretación o sus dudas. Su despliegue depende, pues, de que el mediador adopte el papel propio del docente en las aulas, encaminando la discusión hacia las relaciones establecidas entre la obra y sus elementos formales.

En este sentido, cabe recordar que los estudios de discusión de álbumes con elementos metaficcionales ya han demostrado en diversas ocasiones (Silva-Díaz, 2005; Manresa y Silva-Díaz, 2005) que si se ofrece enseñanza explícita al respecto, el metalenguaje adquirido en esas situaciones significativas ayuda a los niños a hallar y a formular respuestas adecuadas a sus interrogaciones sobre el sentido del texto. Como también señaló Kiefer,

Estas variaciones de respuestas a los libros de ilustraciones me ayudaron a entender que mientras los niños se comunican con y sobre libros de ilustraciones, parecían desarrollar más conciencia de los factores estéticos y del rol del artista a la hora de escoger estos factores para expresar significado (1999: 69).

El bagaje de familiaridad de los niños con las distintas formas culturales les hace más fácil el aprendizaje de las relaciones constructivas porque les ayuda a establecer relaciones y comparaciones entre ellas que iluminan el sentido de los recursos ficcionales y artísticos. Pero también puede suceder que sea la sorpresa por esas formas lo que desencadene un proceso de hipótesis sobre los recursos utilizados. Así, por ejemplo, muchos de los niños y niñas que participaron en nuestro proyecto desconocían la sofisticación que han alcanzado los álbumes y libros ilustrados en la producción actual. Por ello, las entrevistas y sesiones de discusión empezaron a menudo con manifestaciones de asombro que generaron múltiples comentarios en torno al libro como objeto e indujeron a una observación muy detallada de la materialidad del libro para alcanzar, más tarde, un gran número de valoraciones sobre los aspectos composicionales a medida que los niños empezaron a atribuirles sentido en relación con la intención de las obras.

La respuesta de los niños al descubrir las relaciones composicionales de una obra es de claro entusiasmo. Encajar los elementos constructivos para hallar sentidos más satisfactorios obliga a adoptar una nueva perspectiva que resulta enormemente motivadora. Los niños descubren que fijarse en el *cómo* de la narración lleva a interpretaciones más consistentes que las que habían construido inicialmente. Para ello necesitan colocarse en situación de pensar por sí mismos, lo cual resulta una novedad para muchos de ellos en su experiencia escolar, al tiempo que la discusión compartida les anima a adentrarse juntos en una exploración que produce un auténtico placer intelectual. Por otra parte, en los debates en torno a los elementos constructivos, hemos observado que los niños gestionan la discusión por sí mismos: toman la iniciativa ofrecida por el mediador y se dedican a explorar el texto concienzudamente, buscando pistas para dilucidar los distintos elementos narrativos y su aportación al conjunto.

El tipo de elementos constructivos sobre los que los niños fijan su atención resultan enormemente variados desde edades muy tempranas. Ya en niños de ocho años, las respuestas abarcan aspectos tan diferentes, como la apreciación de la acción argumental, la relación entre secuencias narrativas, la relación entre texto e imagen, el tema, el desenlace, las características de los personajes o el título (Amat, 2009).

De entre los elementos que focalizan la atención de los niños, algunos parecen más sencillos de localizar, usualmente aquellos que permiten la comparación con la experiencia social representada ficcionalmente o con elementos presentes en la experiencia cultural del entorno; mientras que aquellos que requieren niveles más altos de abstracción o mayores conocimientos literarios para apreciar los que han sido puestos en juego en la obra resultan, lógicamente, más difíciles y menos frecuentes. Veamos algunos de los más aludidos en las interpretaciones infantiles:

#### *a). Realidad y ficción*

Una parte significativa de las discusiones se encamina a dilucidar las relaciones entre realidad y ficción o entre elementos reales y fantásticos de la obra. No es de extrañar, ya que, efectivamente, el criterio de valorar las obras según el grado de “verdad” o “realidad” de las narraciones se halla muy extendido, tal como muestran los estudios sobre hábitos sociales de lectura y valoración de las obras (Baudelot, Cartier y Deprez, 1999; Manresa, 2007). A menudo ello implica un juicio positivo del estilo realista de la ilustración por parte de los niños o su decidida apuesta por la “verdad” de la historia si aparecen fotografías. De forma más interesante, la temática migratoria de algunas obras parece interrogar un espacio muy próximo a la experiencia personal, lo cual condiciona la discusión conceptual sobre la entidad de la ficción como “verdad”. A veces incluso provoca una cierta actitud de defensa de la propia intimidad si el mediador se desplaza hacia la interrogación personal, un fenómeno que enfatiza la necesidad de tener precaución en la conducción de las discusiones con niños en las aulas para evitar su percepción de intromisiones fuera de lugar:

M: ¿Y este libro te recordó algo especial, alguna vivencia, algún libro, alguna película, alguna música...?

Carles: No me recordó nada, porque son puras mentiras, son ficción, esto no es real, esto es pura ficción.

M: ¿Y la ficción no nos puede decir nada?

Carles: A ver, sí, la ficción tiene sus partes reales, pero esto no, esto hace como el que explica que la guerra tuvo como que, como que a lo mejor es que murieron veinte personas, y aquí hace de cuenta que murieron mil, lo toma muy exageradamente esto, que se destruya una sociedad tan rápido, mil, es imposible, y ellos tan felices y todo.

M: ¿Hay algo más que te gustaría decirme, sobre el libro, cómo te sentiste al leerlo?

Carles: No, no sentí nada, porque es una ficción pura, no me sentía triste ni nada.

b). *Autor, narrador y protagonista*

La discusión sobre la "realidad" de la obra se superpone a la dificultad de distinguir entre las figuras de autor, narrador y protagonista. La ausencia de lenguaje verbal en algunos álbumes, así como la ilustración realista, próxima a la fotografía, en el caso de *Emigrantes*, contribuyen a la transparencia ficcional. Por ello, y con respecto a esta última obra, los niños tendieron a manifestar reiteradamente que la historia había sucedido realmente. De hecho el autor, ShaunTan, juega a incluirse él mismo en la obra y a establecer una cierta mezcla de realidad y ficción en un guiño autoreferencial que parece difícil de asir por parte de los niños y que refuerza su apuesta inicial por una historia real.

Por los mismos motivos, también se difumina en este álbum la conciencia de que existe un narrador. Así que favorecer la discusión sobre este punto resultó enormemente productivo. En distintos momentos, los niños afirmaron la inexistencia de alguien que cuente; o bien decidieron que eran el autor o el protagonista quienes relataban su vida "sin letra"; debatieron la complejidad de la multiplicidad narrativa en las historias secundarias explicadas a un personaje, quién lo contaba a su vez a los lectores o bien, ante la falta de texto escrito, constataron la dificultad de atribuir la narración a la primera o tercera persona:

Antonio: No sé, que puede ser "había una vez una casa" o puede ser "cuando yo tenga una casa", no se sabe.

Al final de una discusión, una de las niñas, AnYou, llegó a la conclusión de que la falta de un narrador determinado remitía a una reproducción deliberada de la vida real; una conclusión verdaderamente interesante, si efectivamente quiso referirse a un recurso intencional de la obra:

An You: Yo creo que no hay (narrador), que no lo cuenta nadie, que es así, que pasa como aquí, en la vida real. Aquí no cuenta nadie qué está pasando ahora mismo.

c). *Paratextos*

La deriva hacia el interés por los paratextos, seguramente propiciada por el atractivo de los álbumes utilizados como objetos materiales, supone un tercer núcleo de interés en las discusiones. En muchos momentos, el escaso dominio de la lengua escolar por parte de los niños recién llegados potenció la transformación de la comunicación verbal de aspectos propios de los álbumes (como el juego de texturas, las ilustraciones "que tienen volumen", al decir de los niños sobre el *pop-up*, las dimensiones, relieve, brillo de la portada, tipografía, calidad del papel, etc.) en una cuestión sensorial compartida de tacto, con el grupo de niños lanzado a mostrarse los hallazgos, comprobándolos físicamente y pasando las yemas de los dedos por los libros. Una materialidad que incluso condujo a discusiones realmente especializadas sobre aspectos editoriales (grosor del papel, presencia de técnicas actuales que desmienten la posible antigüedad del libro de *Emigrantes*,

etc.) y que fueron suscitadas, en uno de los casos, a partir del conocimiento de un niño sobre el trabajo familiar en una imprenta. La observación material permitió a menudo formular hipótesis en torno a la procedencia del texto, a la intención del autor y al uso de los elementos paratextuales de la obra como artificio; reflexiones, en definitiva, sobre las determinaciones entre las formas de los libros y las historias, es decir, sobre la imbrincación de forma y contenido:

M: ¿Y por qué el ilustrador Shaun Tan, este ilustrador australiano, habrá elegido estos colores? ¿Por qué piensan que habrá elegido estos colores?

Ema: Porque si quiere que el libro parezca viejo, pues tendrá todo eso que concordar un poco, no puede ser que el libro sea viejo y las fotografías a color.

#### *d). Elementos constructivos visuales*

La lectura de álbumes sin texto o de narraciones gráficas conlleva, lógicamente, la discusión sobre los elementos constructivos visuales, de manera que la imagen constituye otro aspecto mayoritario de las discusiones. El color es uno de los grandes protagonistas en la atención y comentarios de los niños. Lo valoran según la hipótesis de su correspondencia con el efecto buscado por el autor y lo asocian con distintos elementos constructivos. La clasificación de estas asociaciones constituye un excelente ejemplo de itinerario de menor a mayor complejidad en las apreciaciones compositivas: las más sencillas, frecuentes y predecibles son las que se realizan de forma estereotipada entre tono cromático y estados de ánimo (oscuro para la tristeza, pongamos por caso). En el otro extremo, los comentarios explicitan el uso del color para informar de aspectos usualmente vehiculados por otros elementos, como el texto o el trazo. Podemos verlo en el comentario, visto anteriormente, sobre el color claro/oscuro para marcar el paso del tiempo de la historia en *Dos hilos* o en este siguiente, que analiza el uso del color desvaído para expresar el movimiento de los personajes:

M. ¿Cómo te das cuenta de que ahí está corriendo?

Paola: Porque está ese color, como rayado ¿no?, sí, rayado.

M. Sí, como borroso ¿no?

Paola: Ahí está! Como borroso, se ve su reflejo, su reflejo está quieto y está borroso.

Otro elemento de la imagen frecuente en la discusión es el encuadre, es decir, los recursos gráficos de marcos, márgenes y viñetas. La ayuda del mediador resulta crucial aquí para la comprensión y formulación de algunos aspectos que los niños parecen percibir (por ejemplo, la existencia de varias historias), pero que son incapaces de precisar. En cambio, con la ayuda del grupo son capaces de darse cuenta de que los marcos, márgenes o tamaño de las viñetas se hallan entre los recursos empleados por el autor para hacer visibles cambios estructurales (subtramas, acronías, etc.) o bien para reflejar estados de conciencia y procesos mentales (emociones, ideas, intenciones de los personajes, etc.):

Hilda: Porque sucede que ya aquí lo empiezan a recuadrar, como si ya fuese un recuerdo o algo.

M: ¿Cómo lo recuadran? ¿Cómo dices tú que lo empiezan a recuadrar?

Hilda: Sí porque, por ejemplo aquí, está todo así, muy blanco ¿no?, y aquí hay recuadros como cuando en un sueño hacen como una nube, es como otro tipo de...

Carles: Claro, porque es lo que está explicando el hombre.

También aparecen comentarios que revelan comprensión del modo en que se crea la perspectiva en un espacio bidimensional. Es interesante destacarlo, porque es uno de los aspectos en que se hace patente que la falta de un vocabulario visual específico dificulta la expresión sobre los efectos de profundidad y distancia en las imágenes. En algunos casos, para expresar los recursos de la imagen para comunicar la perspectiva, los niños recurren a sus conocimientos cinematográficos evocando películas concretas, de modo que, en nuestra división del análisis por categorías, este punto de la discusión ha resultado fronterizo entre las respuestas de tipo composicional e intertextual para la interpretación de las obras.

#### e). *El nivel simbólico*

Finalmente, el aprendizaje de las relaciones entre los elementos constructivos y el significado de la obra se enriquece cuando los niños sienten que lo que aparece en el libro "*representa*" otra cosa y se interesan por los usos simbólicos de los elementos. Por ejemplo, la discusión que relaciona los cambios en el paisaje nublado con los estados de ánimo del personaje ("cuando hay muchas nubes está depresivo y cuando no, pues se anima") terminó con un paso hacia la elevación simbólica cuando otra niña, Carolina, afirmó: "Como si fuese el mal que los persigue [...] porque siempre llevan la nube encima de ellos".

En este punto concreto, Fittipaldi (2008:84) realiza una interesante observación sobre las respuestas simbólicas dadas por los niños autóctonos e inmigrantes que revela hasta qué punto la construcción de sentido se realiza a partir de la propia experiencia del lector:

[...] las distintas respuestas que dan cuando se les pregunta qué podría representar esa figura, pues mientras los niños catalanes señalan que alude al "mal", la "guerra", el "miedo" o los "problemas" en general, los niños inmigrantes no piensan en la guerra o el mal en abstracto, sino en cosas concretas como la "tristeza" y el "miedo" de la madre y la hija que se verán solas (en *Emigrantes*) o la falta de "dinero", la "pobreza" que azota a ese pueblo y que obliga a sus hombres a viajar "a otros países para trabajar".

### 3. En qué referencias se apoyan

Antonio: Hay películas que dicen, yo qué sé, a lo mejor dicen, un hombre está explicando y dice: "pues hace mucho tiempo a mí me pasó...", y sale la imagen.

Como era de esperar, las respuestas que incluyen referencias explícitas a otros textos conocidos, incluidas en la categoría de intertextuales, conforman un conjunto de comentarios proporcionalmente escaso con respecto a los restantes tipos. Sin embargo, el análisis de estas referencias ha resultado especialmente interesante. Por una parte, porque revela la enorme homogeneidad de las coordenadas culturales de los niños y niñas actuales, aunque provengan de distintos países, si bien es cierto que ese bagaje de origen presenta algunas diferencias dignas de ser anotadas. Por otra parte, porque muestra que, efectivamente, el conocimiento intertextual se usa como instrumento de interpretación de la historia y de negociación con los demás miembros del grupo a través de la apelación a un imaginario que los niños dan por supuesto que se comparte.

El resultado principal de la observación es que el eco cultural de las referencias infantiles se produce casi exclusivamente en relación al imaginario narrativo visual, especialmente al proveniente del cine. En realidad, ello coincide con lo apropiado de recurrir a ese imaginario en el caso de *Emigrantes*, ya que sus imágenes se han construido a partir de una proyección particular del autor sobre el arte occidental derivado de la cultura de masas, con especial énfasis, justamente, en el cine. Pero, más allá de la particular ventaja otorgada a estos referentes por el uso de este álbum concreto, la resonancia hallada por las imágenes de otros álbumes en los lectores indica que la ficción popular audiovisual se ha convertido en el elemento esencial de los esquemas intertextuales interpretativos de las nuevas generaciones.

La adhesión infantil a los productos audiovisuales es tal que configura su misma concepción de la ficción y de la lectura. Así, un niño chino, Lin, manifestó que sus padres no sabían cuentos porque no tenían televisión cuando eran niños, o bien otros coincidieron en su creencia sobre una disociación entre las preferencias infantiles por el cine y la predilección adulta por los textos escritos:

Yanan: A lo mejor a los grandes no les interesa, porque a los grandes les gusta más la lectura [pero] a un niño pequeño le gustaría más ver la película y ya está. [...] Como en la película esa de *Avatar*, compras el libro y lo lees y a veces al siguiente día se te olvida lo que has leído, pero con la película la ves y te acuerdas siempre.

O formularon otra disociación entre la presencia de libros de ficción en el nuevo contexto escolar de llegada y el consumo audiovisual o de otro tipo de libros escolares en su lugar de origen. Fue así como Wei insistió en justificar su imposibilidad de asociar el álbum *El sueño interminable* de Yvan Pommeaux a otro cuento:

Wei: No, yo en la China no miraba cuentos.

M: ¿No? ¿no los mirabas? ¿y aquí tampoco? Yo diría que se parece a un cómic.

Wei: Yo en la China no miraba libros.

M: Ah, no mirabas libros ¿y qué mirabas en la China?

Wei: Libros en la lengua de China y la televisión de la China y ya está.

El poder de los medios audiovisuales en la concepción infantil es tal que los convierte en el fiel de la balanza utilizada para contrastar la verosimilitud de los elementos ficcionales, de forma que los niños apelaron a ellos a menudo para legitimar la existencia real de lo descrito en el libro: “no lo he visto, ni en la realidad, ni en la televisión”.

Además de configurar la concepción de los sistemas de representación escritos y ficcionales, la familiaridad audiovisual proporciona a los niños una notable competencia en las formas del lenguaje visual y en el uso de metalenguaje que les permite reconocer técnicas como *zoom*, *perspectiva*, *planos*, *efectos especiales*, etc., o bien identificar personajes, elementos fantásticos e incluso escenas prototípicas, como ocurrió en el caso de la despedida en la estación de *Emigrantes*. Ello conlleva que las respuestas categorizadas como intertextuales presenten múltiples contactos con las respuestas clasificadas como composicionales, porque una parte de las conexiones entre el libro y los referentes evocados se apartan de la obviedad temática para establecerse a partir de las técnicas compositivas utilizadas en ambos casos. Es así, por ejemplo, como los niños señalaron *flash-back* o formas de intercalación de historias en los álbumes a partir de la evocación de películas que compartían esos recursos.

Si contemplamos los referentes concretos que se aluden, la película *Titanic* de James Cameron aparece mencionada en todos los grupos de discusión sobre *Emigrantes* y es, con mucho, la conexión más poderosa en ese contexto. Dado que ya han trascurrido bastantes años desde el estreno de la película en 1997, su omnipresencia en las evocaciones infantiles muestra el impacto producido por su difusión en el imaginario colectivo y lleva a pensar que la ficción audiovisual se ha erigido ya como un componente configurador estable de ese imaginario. A ello puede contribuir sin duda la facilidad de reproducción y recepción actual de los productos audiovisuales a partir de las nuevas tecnologías, lo cual permite que una película sea profusamente conocida por unos niños que no pudieron verla en su paso por las pantallas del cine.

Finalmente, también resulta interesante observar que la recepción duradera de obras y elementos visuales se produce sin intervención de la función patrimonial de la institución escolar, a diferencia de lo que parece ocurrir con respecto de las obras literarias. Así, en el ejemplo siguiente, cuando la mediadora lleva a cabo una actividad que incluye contar una historia de terror en primera persona, los niños evocan *motu proprio* una serie de dibujos animados, por una parte, mientras que, por otra, bromean con la referencia a un álbum *leído en clase*:

M:[...] y me he dado cuenta de que una bestia inmensa y peluda me miraba subida en el armario.

Niños: (se ríen)

M: Aquella bestia tenía unos ojos...

David: Un *lind gat*! (alusión a los *Looney Tunes*)

M: Un *lind gat* no. Una bestia te estoy diciendo.

Maribel: Un escarabajo gigante!

Niños: (se ríen)

M: He dicho una bestia.

Maribel: Una plaga de hormigas!

M: He dicho una bestia.

David: Debías haber terminado de leer *Donde viven los monstruos!*

Niños: (se ríen)

Como ejemplo del tipo de alusiones realizadas por los niños, veamos aquí la agrupación de las que surgieron con mayor frecuencia, especialmente en los distintos grupos que leyeron *Emigrantes*:

\*el cine mudo, probablemente por compartir la cualidad de “antiguo” con las imágenes representadas en el álbum.

\*el cómic, especialmente el “manga”, para establecer conexiones explícitas con la cualidad de narración gráfica de la obra.

\*la llegada de inmigrantes a los Estados Unidos, específicamente a Nueva York, como emblema de la tierra prometida, un conocimiento referencial que también parece formar parte del imaginario colectivo a través de las múltiples representaciones audiovisuales a que ha dado lugar.

\*los géneros tipificados de los productos audiovisuales, interiorizados como tales, como en el caso de las alusiones realizadas a “películas de tragedias, de catástrofes, de monstruos, etc.”, así como referencias concretas a títulos, como *Poseidón*, *La Sirenita* o *Nemo*.

\*algunos cuentos populares, presentes también en múltiples versiones audiovisuales, como una *Bella durmiente*, que se refirió como vista en el ordenador, o la persecución a través de una habichuela gigante,

\*referentes propios de la historia y la cultura occidental (con alusiones concretas a “los griegos”, “el siglo XVIII”, “la 2ª guerra mundial en Polonia”, “Cristobal Colón”, “el monstruo del lago Ness”, etc.). Se trata de referentes que parecen aprendidos igualmente en los productos audiovisuales, de modo que se evocan con mucha mayor frecuencia si se procede de un entorno cultural repleto de pantallas, webs, videojuegos, etc., lo que determina que los lectores que los evocan pertenezcan mayoritariamente al entorno catalán y europeo (como se dio curiosamente en el caso del conocimiento audiovisual demostrado por niños rumanos).

Las alusiones audiovisuales resultan, así, muy dependientes del contexto tecnológico de experiencia de los niños y parecen operar desde el establecimiento de una doble frontera: en primer lugar, dividen contextos socioculturales entre países de origen, entre aquellos con una amplia presencia de medios tecnológicos, y otros con menos desarrollo en este aspecto. Así, por ejemplo, y sin ánimo conclusivo, se ha observado que muchos niños asiáticos partían de una concepción

de la ficción muy asociada a las pantallas, mientras que bastantes niños de países latinoamericanos evocaron cuentos relatados oralmente, los europeos fueron los que más recurrieron al imaginario histórico y cultural común, y la mayoría de los árabes y subsaharianos se mantuvieron ajenos a los paralelismos audiovisuales y apenas expresaron conexiones intertextuales en su lectura de las obras.

Pero, en segundo lugar, y a pesar de cuanto pueda decirse sobre las tendencias globales del mundo actual, el uso tecnológico contribuye también a establecer barreras que preservan la identidad de origen a través del contacto cotidiano con los países de los emigrantes. Es el caso, por ejemplo, de la mayoría de niños chinos, quienes manifestaron que continuaban viendo profusamente y en exclusiva su propia televisión por cable. Así, pues, puede ser que la ausencia de conexiones durante la discusión se produzca porque los niños, aunque las establezcan mentalmente, juzguen que no serían compartidas por el grupo. Lo corrobora la aparición de algunas respuestas alusivas que formularon conscientemente esta falta de sustrato común, al señalar conexiones con ficciones “de mi país; en la televisión de mi país; etc.” El hecho de que la población inmigrante mantenga el consumo de formas audiovisuales de sus países de origen, al igual que la facilidad de contacto personal a través de internet, plantea nuevas reflexiones sobre las formas y grados de integración de las oleadas migratorias actuales en los países de acogida. Pero también cabe señalar que la observación de las discusiones parece indicar que los niños se deciden a explicitar la diferencia de sus referentes respecto a los del grupo si perciben la existencia de un clima escolar favorable a la recepción de su propio mundo, lo cual contribuye muy positivamente al enriquecimiento mutuo de la comunidad escolar.

En cualquier caso, la falta de respuesta intertextual no parece imputable mayoritariamente a la falta de dominio lingüístico o de un metalenguaje específico, como sí ocurría en las respuestas sobre la composición, sino que la causa principal, tal como acabamos de señalar, radica en la escasa exposición de los niños de determinadas áreas socioculturales a los imaginarios visuales de ficción.

En un paso más allá, la falta de respuesta parece proceder, incluso, de la poca experiencia lectora de productos escritos con presencia de imagen, o también de la falta de familiaridad con actividades escolares de interpretación compartida y con las formas didácticas adoptadas por el mediador, lo que lleva a determinados niños al desconcierto sobre el tipo de conexiones y verbalizaciones que se les solicitan, algo general respecto de toda la actividad, pero especialmente visible en la demanda de asociaciones intertextuales por parte del mediador.

Hemos señalado que los niños utilizan las conexiones intertextuales como un instrumento que les permite atribuir sentido a la historia a través de su semejanza con la historia conocida. Sin embargo, este procedimiento también contiene el riesgo de extrapolaciones comparativas que inducen a una comprensión errónea. Ocurre a veces que la conexión emprendida es tan poderosa que encamina la interpretación hacia aspectos que no forman parte del libro analizado. Así, por ejemplo, la evocación de la película *Titanic* llevó a los niños a adoptar la división entre

clases acomodadas o sin recursos económicos, muy presente en la película, como un esquema interpretativo aplicable a *Emigrantes*, sin advertir que esta distinción no resultaba pertinente ni productiva en esta obra. Es un fenómeno que corrobora algo bien conocido por la investigación sobre comprensión lectora: el hecho de que el conocimiento previo distorsiona y dificulta la comprensión si la nueva información contradice los esquemas mentales activados.

Como en el análisis de la categoría intertextual, la figura del mediador continúa siendo un elemento esencial para suscitar la respuesta y caracterizar el proceso de discusión compartida. Es cierto que, si surgen referencias muy presentes en el bagaje cultural de los niños, su evocación espontánea prescinde de preguntas inductoras, como ocurrió en el caso de *Titanic*, pero, como regla general, se puede afirmar que la respuesta intertextual se favorece si el mediador recurre a preguntas del tipo “¿a qué os recuerda?” y que es entonces cuando los niños se inclinan por establecer conexiones que actualizan conocimientos intertextuales. Sin embargo, tal como acabamos de indicar, la invitación del mediador solo logra ese resultado en los niños que provienen de los contextos más tecnológicos, ya que las evocaciones se realizan mayoritariamente en relación con productos audiovisuales; mientras que los niños de otros contextos socioculturales tienden a responder a las preguntas del mediador manteniéndose fuertemente anclados en el terreno de las asociaciones personales.

#### 4. Conclusiones

Una primera valoración de las actividades que se llevaron a cabo en esta investigación confirma su clara incidencia en el aprendizaje lingüístico oral de la lengua de acogida por parte de los niños recién llegados. Como confirma el trabajo de Pérez (2009), las intervenciones de los niños en torno a los textos literarios mostraron una apreciable expansión de las formulaciones sintácticas y la incorporación de nuevo léxico (según las pautas de medición formuladas por Maruny y Molina, 2006).

Del análisis de las respuestas composicionales e intertextuales se pueden extraer algunas orientaciones para la actuación escolar en torno a la discusión sobre álbumes ilustrados.

Resulta palpable, por ejemplo, que la práctica continuada de la discusión ayuda a progresar en la complejidad de las respuestas de manera que los niños evolucionan desde una lectura centrada en el argumento a otra más activa, atenta a los efectos expresivos de los elementos composicionales.

Se produce también una progresión en la capacidad de construcción compartida de significados que se manifiesta en el incremento gradual de la autonomía de los niños para explorar la intencionalidad de los recursos narrativos sin la dependencia que al inicio muestran hacia las orientaciones del mediador.

Así mismo resulta interesante la constatación de la importancia de los referentes audiovisuales de los alumnos que, con algunas variantes determinadas por

su lugar de origen, determinan la activación de los esquemas interpretativos que utilizan en la lectura. Como ha mostrado la investigación, dada la importancia de establecer conexiones intertextuales para dar sentido a la lectura, resulta imprescindible tener en cuenta el desplazamiento hacia el audiovisual que se ha producido en el bagaje cultural de los alumnos.

En definitiva, la investigación confirma la potencialidad de la discusión sobre álbumes ilustrados para producir contextos fértiles para el desarrollo de la capacidad interpretativa de los niños de aulas multiculturales.

---

Recebedo em dezembro de 2012 ; aceite em março de 2013.

## Referencias

- Amat, V. 2009. *L'aprenentatge metaliterari a través d'un intervenció didàctica amb àlbums il·lustrats*. Trabajo final de Máster. Dirección de T. Colomer. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les CCSS. UAB.
- Baudelot, C., M.; Cartier, M.; Detrez, C. 1999. *Et pourtant ils lisent*. Paris: Seuil.
- Colomer, T. 2012. "“Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados”". En: T. Colomer; M. Fittipaldi (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- Colomer, T; Fittipaldi, M. (coords). 2012. *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Parapara, 5. Barcelona/Caracas: Banco del libro-GRETEL (distribuido por Ekaré).
- Farrell, M.; Arizpe, E.; McAdam, J. 2010. Journey across visual borders: Annotated spreads of *The Arrival* by Shaun Tan as a method for understanding pupils' creation of meaning trough visual images. *Australian Journal of Language and Literacy*. (33) n° 3: 198-210.
- Fittipaldi, M. 2012. La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En: T. Colomer; M. Fittipaldi (coords). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del libro-GRETEL, 69-86.
- Fittipaldi, M. 2008. *Travesías Textuales: Inmigración y Lectura de Imágenes*. Trabajo final de Máster. Dirección de T. Colomer. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les CCSS. UAB.
- Guasch, O. (coord.). 2010. *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- Kiefer, B. 1999. Los libros álbum como contextos para comparaciones literarias, estéticas y del mundo verdadero. En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 72-83.
- Manresa, M. 2007. *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en*

- les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral. Dirección de T. Colomer. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les CCSS. UAB.
- Manresa, M.; Silva-Díaz, M. C. 2005. Dialogar per aprendre literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* . 37: 45-56.
- Silva-Díaz, M. C. 2005. *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Dirección de T. Colomer. Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les CCSS. UAB. Consultado el 10/05/2012: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0621106-000248/>
- Siqués Jofré, C. 2008. *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesi doctoral. UdG. Consultado el 10/05/2012: <http://www.tdx.cat/TDX-0716108-130234>
- Vila, I.; Siqués C.; Roig T. 2006. *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

