

***Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados:
cinco tipos de comprensión lectora***

Lawrence R. Sipe, Universidad de Pensilvania

Muchas gracias por haberme invitado a hablar sobre mi investigación. He pasado la mayor parte de mi carrera profesional como maestro, director de escuela, estudiante de posgrado y profesor universitario fascinado por las respuestas de los niños pequeños a la literatura, especialmente por su respuesta cuando sus maestros o sus padres les leen en voz alta las historias de los álbumes ilustrados. Esta ponencia es el resultado de 14 años de investigación sobre el tema, en parvulario y los dos primeros cursos de primaria. En Estados Unidos, los niños de parvulario tienen entre 4 y 5 años; los de primero entre 5 y 6 años, y los de segundo entre 6 y 7 años. Mi investigación, por lo tanto, trata los tres primeros años de escolarización formal en Estados Unidos. Mis estudios son parecidos en ciertos aspectos: además de que todos se centran en niños pequeños en la clase, la gran mayoría de los niños de mis estudios no son privilegiados; representan varios entornos étnicos, raciales y socio-económicos. He descubierto que los niños son críticos literarios muy sofisticados. Además, en todos los estudios, los maestros tenían experiencia y conocían la literatura infantil, y eran expertos en dirigir discusiones que animaban a los niños a responder libremente, más que a limitarse a responder las preguntas de los maestros. El análisis de los datos de todos mis estudios se basa en los métodos cualitativos establecidos para analizar conversaciones, que comporta codificar los procedimientos que establecen las categorías conceptuales, lo que fructifica en una teoría sólida. No he empezado desde un marco establecido, sino que he creado el marco para estos datos concretos. Es decir, más que llegar con una conceptualización teórica *a priori* de la comprensión lectora, quería permitir que las charlas de los niños mientras leían en voz alta álbumes ilustrados revelasen lo que significaba para ellos la comprensión lectora. Mi conferencia de hoy, sin embargo, no se centra en mi metodología, sino más bien en la teoría de la comprensión lectora de los niños pequeños que he ido desarrollando durante los 14 años en los que he realizado investigaciones formales.

En pocas palabras, la teoría sugiere que hay cinco tipos básicos de respuestas que tienen los niños pequeños cuando hablan de los álbumes ilustrados que se les leen en voz alta. Además, sugiero que esos cinco tipos de respuestas representan cinco tipos distintos de comprensión lectora. En la otra parte de la conferencia quisiera dar ejemplos de esos cinco tipos. Espero que, al describir las cinco formas en las que los niños responden a los cuentos, los maestros y otros profesionales, así como los académicos y los investigadores, puedan tener una visión más clara de cómo hablan los niños sobre los cuentos. Espero que esa visión, además, conlleve una mayor valoración de la capacidad de los niños al construir la comprensión lectora. Al final de la conferencia hablaré en más detalle sobre la importancia de este trabajo tanto para la formación como para la investigación.

Categorías conceptuales:

Cinco aspectos de la comprensión lectora

- 1 Analítica
- 2 Intertextual
- 3 Personal
- 4 Transparente
- 5 Performativa

En el primer tipo de respuesta,

La Analítica,

los niños usan información del texto y de las ilustraciones del libro que se les lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama y el tema. También analizan la secuencia de las ilustraciones y otros elementos del álbum ilustrado, como las guardas, la página de título, la portada y la contraportada. Aunque hay cinco subcategorías para este tipo de respuesta, daré únicamente dos ejemplos de la categoría. El primero es un análisis del texto y el segundo es un análisis visual de las ilustraciones.

En primer lugar, el análisis textual de esta categoría.

Durante la lectura de la versión de La cenicienta de Paul Galdone, Mickey planteó una pregunta inquietante:

Mickey: ¿Por qué no desaparece el zapato?

M: ¿Por qué no desaparece? Yo tampoco lo he pensado todavía, Micky. Quizá:

H1 Cal: Quizá es cuando, se vuelve muy muy pequeño.

H2 ?: 'Porque es de cristal.

M: ¿Por eso no desaparece? Porque siempre me lo he preguntado; el resto de la ropa desaparece. ¿Por qué los zapatos no?

H3 Gordon: Porque, em, el hada madrina se lo dio para que se lo quedara.

M: ¿Os parece que lo había planeado el hada madrina al diseñarle /el vestido?

H4 Gordon: Quizá no// Quizá no desapareció y ya está, quizá, quizá no tenía que llevarlo puesto. Quizá para que desaparezca tiene que quitárselo o algo.

H5 ?: Quizá tenía que tener los dos.

M: ¿Para que desaparecieran? Y como uno no lo lleva, la magia no funciona?
Terry.

H6 Terry: Creo que sé por qué no desaparecen. Porque no los hizo ella, seguramente los compró. Se los quitarían a las hermanastras.

M: ¿Creéis que eran los zapatos de las hermanastras?

Kevin: No, porque antes eran zapatos sucios y viejos.

M: ¿Kevin?

¿Por qué no desaparece el zapato a medianoche, igual que el resto de la ropa mágica de Cenicienta? Esto representa lo que el crítico literario Wolfgang Iser llamaría un hueco en el texto; el texto no nos lo dice. Y las ilustraciones tampoco nos ayudan a rellenarlo. Después de que el maestro, (marcado con una M), valide la pregunta de Mickey, algunos de los demás niños generan una serie de hipótesis (que hemos marcado con una H). Cal cree que tiene que ver con el *tamaño* del zapato; un niño al que no pude identificar sugiere que el material (cristal) tiene algo que ver. Gordon (H3 y H4) introduce la idea de las *intenciones* del hada madrina, y luego sugiere que quizá los zapatos tienen que estar juntos para desaparecer. En la H6, Terry sugiere que quizá los zapatos de cristal no tenían nada que ver con el hada madrina, quizá Cenicienta se los había cogido a las hermanastras. Kevin lo cuestiona, *porque el texto dice* que antes eran los zapatos viejos y sucios de Cenicienta.

H7 Kevin: Seguramente serían zapatos sucios y viejos y el hada madrina los tocó y los convirtió en zapatos de cristal.

M: Entonces, cuando el reloj da la medianoche, ¿por qué no se vuelven otra vez zapatos harapientos, como la ropa que lleva?

H8 Kevin: Yo lo sé// porque em, em, seguramente se quedó sin pilas. Se le quedó la varita sin pilas.

M: Y la magia no tocó los zapatos.

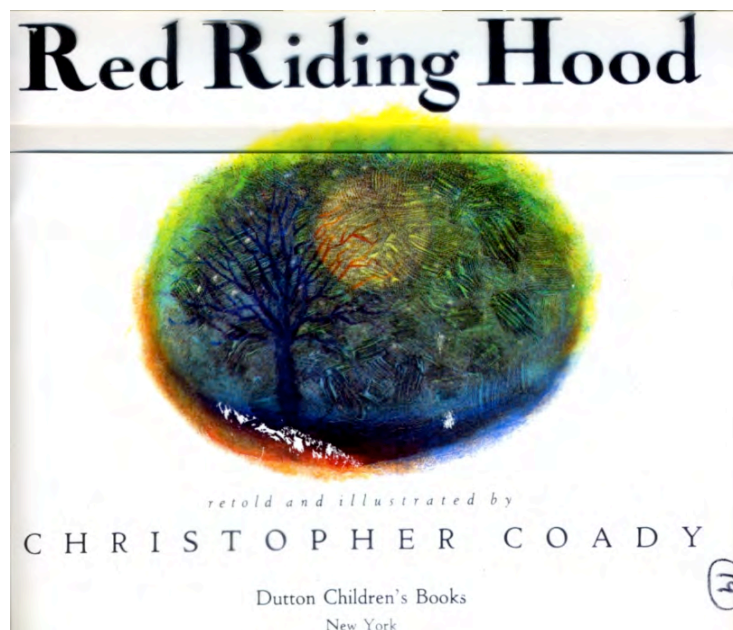
Kevin: Sí.

H9 Trudy: Yo sé por qué no desaparecieron, porque tenía uno en el bolsillo, y se le olvidó que lo llevaba en el bolsillo, y el hada debía saberlo porque quería que se casara con el príncipe.

Entonces, Kevin genera dos hipótesis más; la segunda, H8, podría llamarse la hipótesis “del Conejo Duracell”: quizá la varita mágica se había quedado sin pilas. La hipótesis de Trudy en H9 devuelve la conversación a la idea anterior de Gordon de *las intenciones del hada madrina*: quizá el hada madrina *lo había planeado todo*. El maestro le da la razón y desarrolla la idea. En la H10, Cal sugiere que el hada madrina había *planeado* que Cenicienta perdiera el zapato, y cuando Terry enfoca la discusión de nuevo a las intenciones de *Cenicienta* (que no quería que el príncipe la pillase) Cal le apoya diciendo que no quería que la viera con la ropa vieja. La discusión sigue unas cuantas páginas más, y pasa de la vergüenza de Cenicienta si el príncipe la viera con ropa vieja a la idea de que ¡el príncipe sería un chico muy superficial, si sólo le gustaba por la ropa!



El segundo ejemplo de la categoría de análisis analítico son las ilustraciones. El ejemplo siguiente es de una lectura en voz alta de una versión oscura y estremecedora de Caperucita Roja de Christopher Coady, una versión en la que el lobo se come tanto Caperucita Roja como a su abuela, y no las rescata ningún leñador atento: al final del cuento, han muerto y no resucitan.



La página de título es, como corresponde, oscura y perturbadora, con un dibujo de una luna llena, un árbol desnudo y manchas de rojo en las tres ramas y en el borde inferior del óvalo.

Sean: Al principio hay algunos trazos rojos sobre la luna.
M: Algunos trazos sobre la luna.
Sean: Y aquí abajo también [señalando la parte curva de la viñeta]
Nicole: Porque es Caperucita.
Mickey: Porque cuando, umm, el leñador lo corta hay sangre en la historia.
M: M: ¿Creeis que tal vez pueda haber algo que podríamos decir que anticipa, para que sepan? Lo anticipatorio es lo que les permite que sepamos qué podría suceder. Porque cuando el autor y el ilustrador te dan una pequeña pista que te permite saber que sigue a continuación, lo que ocurrirá. ¿Julie?
Julie: Es octubre porque las hojas no est'n en los árboles.
M: Y miren la luna. Una luna llena.
Charles: es una advertencia de sangre del lobo que se comera a la abuela.

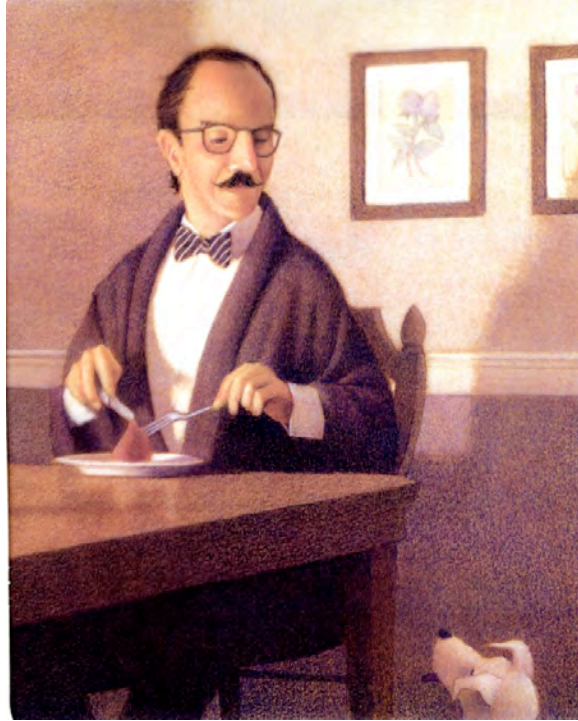
Aquí tenemos parte de la discusión sobre esa página. En el punto 1, Sean ve las pinceladas rojas (fijaos cómo dice “pinceladas”) en la luna y en el borde. En el 2, Nicole aventura que el color es adecuado para Caperucita Roja. En el 3, Mickey conecta el rojo con la sangre del cuento. En el 4, vemos cómo el maestro aprovecha las observaciones de los niños para dejar claro lo que es la predicción: se trata de un “momento educativo”, como proponen Eeds y Wells. En el 5, Julie se fija en que debe ser otoño, y el maestro añade una referencia a la luna. Entonces, en el 6, Charles lo resume todo: “Es un aviso de sangre que da el lobo, de que se va a comer a la abuela.” El código de color (por usar la terminología de William Moebius) es importante en los álbumes ilustrados. El rojo puede representar la ilusión y la alegría; pero también puede ser señal (en el sentido semiótico) de peligro, o un aviso, o sangre. Los niños están aprendiendo en estos momentos a analizar estas metáforas y símbolos visuales: este *texto visual*. También están aprendiendo que la ilustración de apertura puede conformar el escenario del libro, dándonos una idea del tono de lo que vendrá después.

En suma, las respuestas de la categoría Analítica se refieren a un aspecto de la comprensión lectora parecido a los que trata la Nueva Crítica: “lectura atenta” e interpretación del texto verbal o visual, y cierta comprensión de los “elementos narrativos” tradicionales: personajes, trama, situación y tema.

La segunda categoría,

La Intertextual,

refleja la capacidad de los niños de relacionar la historia que se les lee en voz alta con otros textos y productos culturales: otros libros, películas, vídeos, anuncios, programas de la tele, o la obra de otros ilustradores y artistas. Por ejemplo, los niños relacionaron varios textos visuales,



comparando la textura granulada de las ilustraciones de The Sweetest Fig de Chris Van Allsburg con el arte puntillista de Seurat, del que habían hablado unos meses antes.

Como otro ejemplo de esta categoría, me gustaría mostrar la diapositiva con la que he empezado esta presentación. Tuvo lugar durante la lectura de The Rough Face Girl, una variante de los indios americanos de la historia de Cenicienta.

Mickey: En los cuentos de hadas el bien siempre le gana al mal.

Charles: No es verdad. ¿Y la versión original de Caperucita Roja, cuando el lobo se la come y no la salvan?

Peggy: Sí, y Ricitos de Oro, la mala era ella, y se sale con la suya.

En este pequeño diálogo, Mickey hace una afirmación generalizada que se apoya en su conocimiento de muchos cuentos, no únicamente en el que se lee en voz alta en ese momento. Charles y Peggy no están de acuerdo, también apoyándose en su conocimiento de otros cuentos concretos, La caperucita roja y Ricitos de oro. Estas conexiones intertextuales funcionan para ayudar a los niños a refinar y extender sus esquemas de cuentos de hadas; para discutir las características del género. En el estudio había otras siete formas en las que se utilizaban las conexiones intertextuales; que nombraremos más adelante.

Básicamente, las respuestas de la categoría intertextual reflejan el aspecto de la comprensión lectora que comprender el texto desde la perspectiva de otros textos. Los

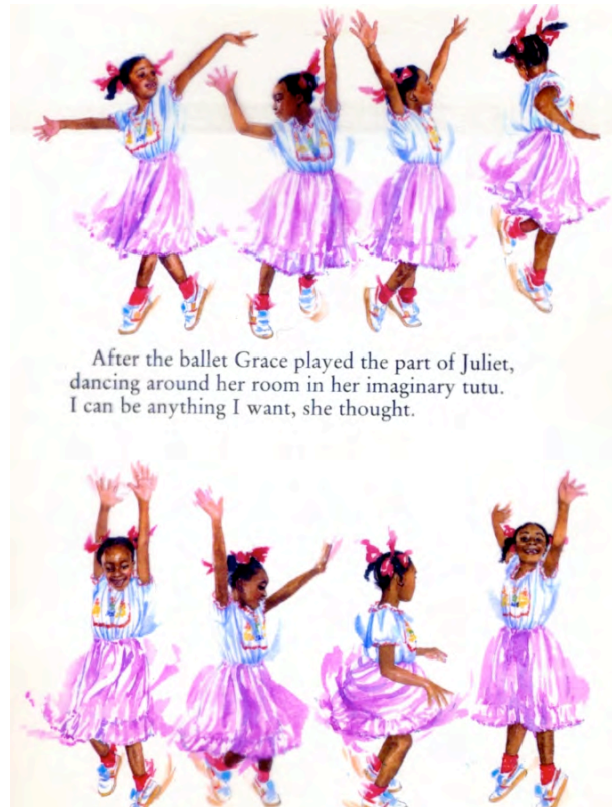
cuentos, como expresa la autora Jane Yolen, “aprenden otros cuentos”, y un aspecto de la comprensión lectora es colocar los cuentos dentro de una gran matriz de narración literaria.

La tercera categoría conceptual es

La Personal.

Otro aspecto de la comprensión lectora es las formas en las que dibujamos una historia nosotros mismos, haciendo conexiones entre nuestras vidas y las tramas, las situaciones y los personajes de los cuentos. Los niños usan alguna experiencia de su vida para comprender o iluminar algo de sus propias vidas. Es lo que Marilyn Cochran-Smith ha llamado conexiones “del texto a la vida” y “de la vida al texto”.

Por ejemplo, Terry, un niño de primero, hizo una conexión personal muy valiente durante la lectura de Amazing Grace, de Mary Hoffman,



en la que llevan al personaje principal a un ballet y finge ser una bailarina. En ese momento de la historia, Terry se giró hacia mí y dijo en voz baja:

Terry: Sr. Sipe, tengo que contarle un secreto, pero no se lo diga a nadie. A mí me gusta jugar al balet en casa. A veces bailo en casa. Es divertido, me gusta.

Todo el grupo hizo conexiones personales. Durante la lectura de Princess Furball, una variante de la Cenicienta que empieza con ilustraciones del funeral de la madre de la princesa, los niños sintieron la necesidad de empezar a hablar de la muerte de personas a las que habían conocido: un vecino, la abuela u otro familiar. Durante esta conversación larga y seria, Mickey contó que había ido al funeral de un amigo de la familia, un mecánico que había muerto de un ataque al corazón y al que habían incinerado: “Te hacen cenizas, es lo único que queda.” Los niños hablaron de ir al cementario a llevar flores, y Mickey contó que le decepcionaba no haber conocido a uno de sus abuelos, que había muerto antes de que naciera él, y que estaba celoso de su hermano mayor, que sí que le había conocido. El maestro tuvo la inteligente posición de dejar que el diálogo se desarrollara durante la lectura del cuento, porque parecía muy importante para los niños.

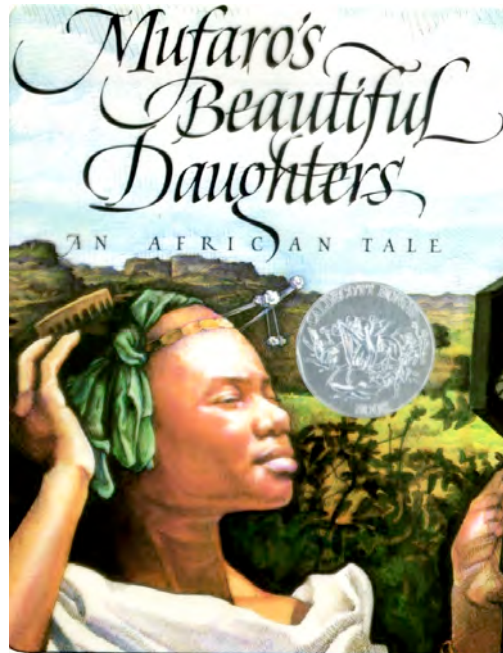
Los niños personalizaban los cuentos de otras formas. Por ejemplo, se permitían intervenir en los cuentos y argumentaban lo que harían si fueran un personaje concreto. Esas frases tipo “yo haría” les permitían introducirse en una historia y modelarla, como si fuera arcilla, para que se acercase más a su forma de ver cómo tendrían que ir las cosas. Para los niños, las historias eran maleables, no eran inmutables ni estaban excavadas en piedra. Tenían lugar para ellos (su personalidad, sus decisiones y sus capacidades). Este reconocimiento les llevaba a otra forma de personalizar: verse como los que contaban todo el cuento. Durante la lectura de Caperucita Roja, Krissy dijo: “podríamos invertarnos una historia de Caperucita Roja, como si fuera un espectáculo de marionetas., después de leer tantos cuentos sobre ella.” Así, Krissy se imaginaba otorgándose un lugar a ella misma y a sus amigos, no en detalles o episodios concretos de la historia, sino en la historia entera.

En suma, el aspecto de comprensión lectora que se ve subrayado por esta categoría conceptual es el aspecto que se ve valorizado por la crítica receptora del lector: la conciencia del lector de sus propias reacciones, sentimientos y asociaciones personales con el texto.

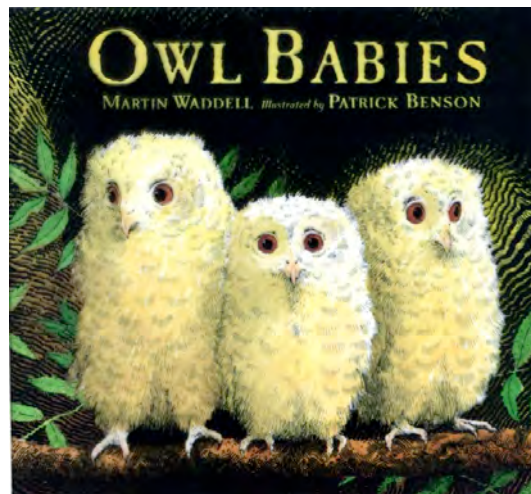
Las respuestas de la cuarta categoría conceptual,

La transparente,

indican que los niños habían entrado en lo que Michael Benton llama “el mundo secundario” del texto; que vivían lo que Louise Rosenblatt describe como experiencia estética “vívida” del cuento. Llamo a esta categoría “transparente” porque parece que el mundo de los niños y el mundo del cuento se han hecho momentáneamente transparentes para el otro. Como este nivel de implicación era seguramente más evidente cuando los niños escuchaban en silencio, las respuestas *verbales* de esta categoría eran escasas, lo que indicaba, como la punta del iceberg, la profundidad de su implicación. En estos tipos de respuesta, los niños responden directamente a los personajes de la historia, como si estuvieran realmente inmersos en ella, o hacen otros comentarios que indican su implicación profunda en la historia:



Por ejemplo, durante la lectura de Mufaro's Beautiful Daughters, uno de los personajes, la hermana orgullosa y desagradecida, declara con vehemencia: “Seré reina. Seré reina.” Inmediatamente después de que el maestro lo leyera, varios niños dijeron en voz baja: “¡Qué te crees tú eso!”.



Otro ejemplo de respuesta en la categoría transparente se dio cuando los niños discutían sobre Owl Babies, de Martin Waddell. En esta historia, los tres polluelos de búho esperan a que su madre vuelva al nido y tienen cada vez más miedo.



Cuando los niños vieron la ilustración de la madre búho volviendo con sus crías, Rose, que normalmente nunca decía nada durante las lecturas, susurró en voz baja y con una gran intensidad emocional: “ya viene, ya viene”. Al decirlo miraba directamente a la ilustración, y no a los demás niños. Entiendo que Rose, en ese momento, se metía en el mundo del cuento como si fuera uno de los polluelos, y que su afirmación era para sí misma, cuando sentía la alegría de los polluelos (que habían tenido miedo y se habían sentido abandonados) al ver que su madre volvía al nido.

El aspecto de comprensión lectora que representan las respuestas de esta categoría es la capacidad para posicionarse en la dinámica de una narrativa hasta tal punto que la historia y la vida propia, por un momento fugaz, confluyen y son transparentes mutuamente.

La quinta y última categoría conceptual es

La performativa.

Aunque las respuestas de esta categoría fueron escasas, son de las más interesantes que hemos recogido.

Aquí, los niños manipulan lúdicamente el texto para usarlo según sus propósitos creativos. El texto parece funcionar como plataforma de lanzamiento para la creatividad y la imaginación de los niños. Estas respuestas normalmente son algo (o muy) subversivas, transgresoras o dionisias: en algunas clases se considerarían simplemente “no adecuadas a la tarea”.

He elegido un ejemplo de respuesta performativa de *The Stinky Cheese Man* de Jon Scieszka (1992), un libro árido e inteligente que juega con la lengua y las convenciones del álbum ilustrado, contando historias tan raras como “Pantaloncitos rojos” o “La princesa y el baile de bolos”. Hasta la solapa es intrigante:



Justo después de que lo leyera, se dio la siguiente discusión:

L: ... ¡Nuevo! ¡Mejorado! ¡Divertido! ¡Bueno! ¡Ve a comprarlo ya!

1 **Terry:** ¿Por qué?

2 **Julie:** ¡Hasta le han dado una medalla!

3 **Gordon:** “Por qué”, diga por qué, diga por qué, Sr. Sipe, dígalo.

L: ¿Qué? Vale, ¿por qué?

4 **Gordon:** ¿Por qué? Porque sí. ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién? [se echa a reír]

L: [laughing] Vale. ¡Nuevo! ¡Mejorado! ¡Divertido! ¡Bueno! ¡Ve a comprarlo ya!

5 **Terry:** ¡Yo ahora no quiero ir! ¡No quiero irme ya!

??: ¡Irte!

6 **Terry:** ¡No quiero ir al baño y convertirme en el hombre queso apestoso!

??: [risas]

7 **Sally:** [riéndose] ¡Basta de tonterías!

En el número 1, Terry interroga al texto: ¿por qué tenemos que comprar el libro, sólo porque lo dice el texto? Julie intenta seguir el hilo de su comentario 2, pero los demás niños no la dejan. En el 3 y el 4, Gordon imita el lenguaje del libro: “¿Y eso? Porque sí. ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién?”, que alenté leyendo una parte del texto. En el 5 y el 6 Terry da un paso del que el crítico deconstructivista Geoffrey Hartman se sentiría orgulloso, haciendo juegos de palabras y usando el texto como plataforma para su propia conexión transgresora del texto a la vida. En el 7 Sally nos devuelve a la Tierra. Para usar

el término de Roland Barthes, es un texto de *jouissance*, de disfrute para los niños; felizmente se pierden en él y, como si fueran pequeños deconstructivistas, tratan el texto como si fuera su sala de juegos, como un juego totalmente libre y anárquico de significantes, en una manifestación de lo que, siguiendo a Bakhtin, llamo un “carnavalesque romp.”

Otro ejemplo de respuesta performativa nos lo dan los comentarios de Terry sobre la última página de Changes, de Anthony Brown, en el que un niño ve a su hermanita recién nacida, que acaba de llegar del hospital. La ilustración



muestra un primer plano del bebé.

L: [riendo] **Cuando se abrió la puerta, entró la luz, y Joseph vio a su padre, a su madre y al bebé.**

Tyl: Bua!!! [hace una mueca y obre mucho la boca, fingiendo ser el bebé]

L: **“Hola, cariño,” dijo mamá.**

Tyl: [con voz aguda, coquetona] “Hola, cariño, amor mío, besito, besito, besito.”

L: [riendo] ¡Besito, besito!

Tyl: ¡Ay, vaya, me he tragado un chupete!, [riéndose y haciendo ruido como si se atragantase]

y fijarse muy bien en la lengua del bebé que, realmente, parece como si fuera un chupa-chup metido incorrectamente en la boca del bebé.

En cierto modo las respuestas performativas interrumpían o estorbaban el significado serio que constituía la actividad principal en la que se implicaban los niños. Sin embargo, otra forma de ver esas respuestas es conceptualizarlas como actos estéticos

expresivos de alto nivel. Representan un aspecto de la comprensión lectora que ve el texto como “receptáculo de asociaciones abierto a la habilidad de nuestras respuestas,” un juego de significadores infinitamente maleables.

Estas cinco categorías conceptuales, juntas, describen lo que constituye la comprensión lectora para los niños de parvulario, primero y segundo de mis estudios: lo que ellos (y sus maestros) habían construido como formas adecuadas de mostrar lo que Jonathon Culler (1975) llama “competencia lectora”. Los niños (1) analizaban el texto; (2) unían el texto con otros textos y productos culturales; (3) creaban relaciones entre el texto y sus propias vidas; (4) entraban en el mundo del texto y permitían que (momentáneamente) se convirtiese en su mundo, y (5) usaban el texto como plataforma o sala de juegos para su propia creatividad. He analizado en mayor profundidad la relación entre estos cinco aspectos de la comprensión lectora según (1) la posición que toman los niños en relación con los textos; (2) las acciones que emprendieron los niños respecto a los libros, y (3) cómo funcionaban los textos para los niños.

Implicaciones pedagógicas:

En mis estudios, unas dos terceras partes de las conversaciones de los niños tuvieron lugar durante la lectura del cuento, y un tercio después de que se hubiera leído. Esto sugiere que si permitimos que los niños hablen durante la lectura del cuento podría darse una construcción social de significado más rica en la historia, y una mayor amplitud de respuestas. En el caso de los niños pequeños, si les pedimos que aguanten su respuesta hasta que se haya terminado el cuento podría resultar en la eliminación de la respuesta. Las situaciones de lectura en voz alta eran situaciones importantes para la formación de una “comunidad de interpretación” literaria (Fish, 1980) en la clase. Los maestros deberían reflexionar sobre cómo ayuda su forma de leer en voz alta, las normas y las dinámicas a formar una comunidad interpretativa en sus clases.

En la mayoría de círculos literarios, grupos de discusión literaria y círculos de lectura (Daniels, 1994; McMahon & Raphael, 1997), la discusión tiene lugar una vez se ha leído la historia. La lectura de cuentos en voz alta ofrece la posibilidad de ayudar a los niños en la construcción de significado durante el proceso de construcción mismo.

La tipología de las respuestas de los niños indica que la comprensión lectora de los niños cuenta por lo menos con cinco aspectos. Los maestros pueden considerar cómo podrían incrementar los repertorios de sus alumnos para que haya una parte mayor de los cinco aspectos.

La importancia de los aspectos peritextuales de los álbumes ilustrados, así como la secuencia de las ilustraciones, no debería subestimarse. Para poder entender el potencial de construcción del significado que ofrecen estos aspectos de los álbumes ilustrados, los maestros quizá tengan que ampliar su visión del arte, la ilustración y la teoría sobre el álbum ilustrado. Si se da a las ilustraciones la misma importancia que al texto, los maestros pueden animar a que haya mayor riqueza interpretativa y facilitar la capacidad de los niños para integrar información visual y verbal.

Como las conexiones intertextuales fueron clave en muchos procesos

interpretativos, los maestros podrían animar a los niños a realizar tales conexiones (1) leyendo muchas variantes de la misma historia, y (2) preguntando directamente: “¿A qué otras historias os recuerda este cuento?”.

Implicaciones para investigaciones futuras:

Es necesario llevar a cabo investigaciones que aclaren las conexiones entre la comprensión lectora y los procesos cognitivos más amplios implicados en el aprendizaje de la lectoescritura, y que sitúe la comprensión lectora de los niños en los procesos cognitivos más amplios del aprendizaje incipiente de la literacidad. Sabemos que la literatura narrativa motiva mucho a los niños; ¿qué otras cualidades hacen que la literatura sea una herramienta muy útil en el aprendizaje de la lectura?

La conexión entre la literatura y la escritura de los niños parece muy potente. Al expandir nuestra visión de lo que constituye la comprensión lectora más allá de los “elementos narrativos” tradicionales, esta visión más amplia podría revelar más conexiones entre la comprensión lectora y la habilidad para escribir. Por ejemplo, ¿qué impacto tendría la capacidad de respuesta performativa en la habilidad para escribir con brío y con un fuerte objetivo retórico? ¿De qué sirven las conexiones intertextuales en el aprendizaje de presentar una argumentación coherente? ¿Cómo podría ayudar a los niños el desarrollo de la respuesta personal a generar textos escritos que “hablen” a sus lectores?

Sería muy útil realizar estudios longitudinales del desarrollo de la comprensión lectora de los mismos niños durante los próximos dos o más años. Los investigadores podrían explorar cómo se añaden nuevos elementos a las herramientas lectoras de los niños y cómo las usan de formas cada vez más complejas.

Hay que comprobar los cinco tipos de comprensión lectora representados por las cinco categorías conceptuales de respuestas de los niños de este estudio para poder validarlos, ampliarlos y refinarlos. ¿Qué modificaciones o retoques son necesarios para caracterizar las respuestas lectoras de otros niños? En mis estudios he utilizado álbumes ilustrados de tres géneros distintos: ficción realista contemporánea; cuentos de hadas y populares tradicionales, y fantasía contemporánea. ¿Qué impacto tendría el uso de otros géneros en la comprensión lectora? ¿Existen pruebas de la importancia crucial de las conexiones intertextuales en otros contextos de aula?

La integración de los sistemas de signos verbales y visuales es una de las características más relevantes de los álbumes ilustrados. Los investigadores han de prestar mayor atención al aprendizaje que hacen los niños de los códigos y convenciones de ilustración.

Otros aspectos relevantes:

Termino observando que, aunque el conocimiento literario es importante en sí mismo, también lleva al crecimiento intelectual y emocional. La discusión literaria alimenta habilidades cognitivas de nivel más alto, como las inferencias, la predicción y la confirmación, la integración de detalles para ver la historia en su conjunto, y abstracción a alto nivel de la historia (como comprender el tema o el mensaje subyacente de la historia). Los cuentos les ofrecen a los niños una forma de experimentar la realidad a través de la experiencia ajena, y les ofrece experiencias nuevas que no tendrían en su vida

diaria. Interpretar cuentos les permite a los niños conocer y tolerar mejor otras culturas y costumbres que no les son propias. Los cuentos también ayudan a los niños a despegarse de la corriente de la vida, para volverse más objetivos y reflexivos sobre muchos aspectos de la vida. Es decir, los cuentos y la comprensión literaria que aportan los niños a esos cuentos potencian, profundizan y amplían sus concepciones de quiénes son y cómo forman parte de su familia, su comunidad y un mundo más amplio.

Datos de contacto:

Dr. Lawrence Sipe

Graduate School of Education

University of Pennsylvania

3700 Walnut St.

Philadelphia, PA 19104

lsipe@gse.upenn.edu