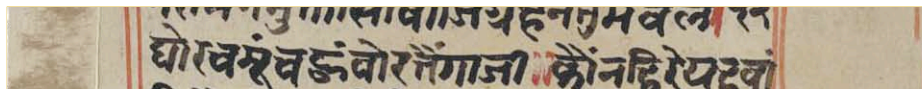


# LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA COMPARTIDA<sup>1</sup>

CARME DURÁN RIVAS\*  
MARTINA FITTIPALDI\*\*

*Este texto indaga sobre los modos de mediación que pueden contribuir a la formación lingüística y literaria de los niños. Para ello observamos dos situaciones de lectura compartida entre una madre y su hijo, analizamos algunas variables relacionadas con el lugar del lector, el papel del adulto como mediador, el rol de los textos literarios y el contraste entre primera y segunda lengua en el aprendizaje lingüístico. En primer lugar, abordamos el estudio de cada escena de lectura en particular y, posteriormente, realizamos un análisis comparativo en busca de recurrencias significativas, entre las que destacamos la afectividad como elemento clave de la mediación lingüística y literaria.*



*This text studies the mediation types that may contribute to the linguistic and literary education of children. To do so, we observed two situations of shared reading between a mother and her son, we analyzed some variables related to the place of the reader, the role of the adult as mediator, the role of literary texts and the contrast between the first and second language in the linguistic learning. Firstly, we dealt with the study of each reading scene in particular and, then, we carried out a comparative analysis in search of significant recurrences, among which we highlight affectivity as a key element in the linguistic and literary mediation.*

“Cuando no solo oyes un cuento entrañable, sino que además eres abrazado por la persona más importante para ti en el mundo, la conexión que se establece no puede disolverse. [...] Si estás buscando un modo de acercarte a tus hijos, no hay nada mejor que sentarlos sobre tus piernas y leerles.”

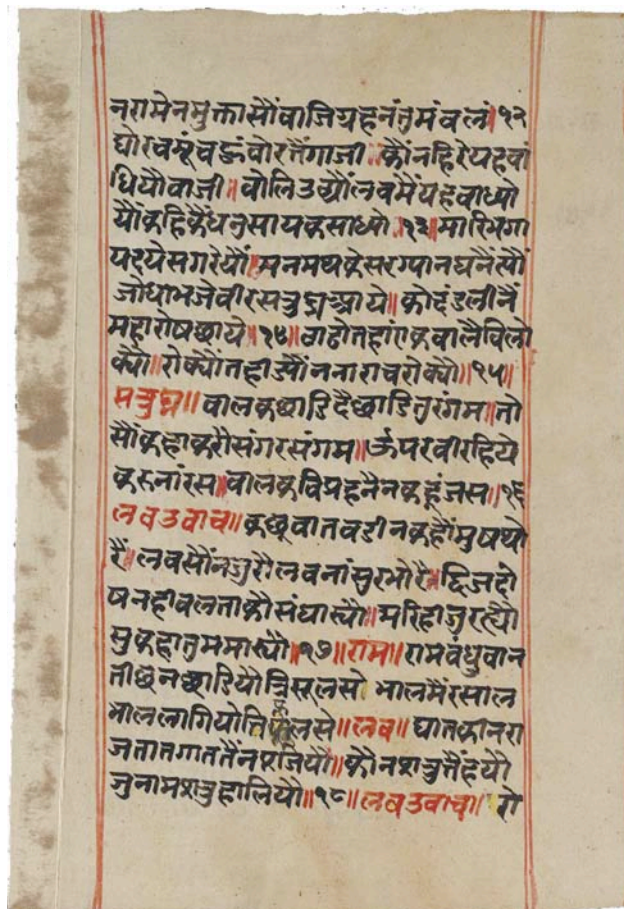
Maurice Sendak<sup>2</sup>

## Introducción

Los seres humanos somos, por naturaleza, buscadores de sentido. Desde el momento de nuestro nacimiento, y aun antes, recogemos indicios de lo que sucede a nuestro alrededor para intentar construir una interpretación del mundo y de nosotros mismos. Ahora bien, a medida que crecemos, comprendemos que esa “lectura” siempre es compartida, aunque se realice en solitario y a pesar de su carácter “íntimo” (Siro, 2005) y personal. Por más que caminemos solos, en cada recodo o senda encontramos personas y textos que, de algún modo, nos ayudan a dibujar un mapa de sentidos. En ese camino hay “iniciadores”, como los llama Petit (2002), que actúan como “puentes”, pues nos ayudan a entrar al mundo por esa inmensa y hermosa puerta que constituyen los textos literarios. Entre los iniciadores están los padres (y especialmente las madres), quienes muchas veces posibilitan nuestro primer contacto con la literatura.

El presente trabajo se basa en la observación de dos situaciones de lectura compartida entre una madre (una de las investigadoras) y su hijo, y tiene como objetivo indagar en algunas prácticas o modos de actuación que pueden contribuir a la enseñanza del habla y la lectura.

Otros estudios sobre la lectura en el contexto familiar también han sido realizados por “madres-investigadoras” (Arizpe, 2000; Molina Iturrondo, 2001), interesadas en la observación y análisis del comportamiento lector de sus hijos. A diferencia de estas investigaciones, que se extienden a lo largo del tiempo y se concentran en la evolución de los aprendizajes (Molina Iturrondo, 1999; 2001) o en los cambios en la relación entre el niño y los libros



(Arizpe, 2000), nuestro trabajo constituye un análisis y comparación de dos escenas de lectura puntuales.

Entre los antecedentes de nuestro estudio podemos mencionar también el trabajo llevado a cabo por Yolanda Reyes (2003a; 2003b), quien define las diversas fases lectoras de los bebés y enfatiza en la necesidad de que la familia se implique activamente en la educación del niño desde su infancia temprana. Nuestro referente más inmediato es el estudio de Teresa Colomer (2002), un análisis de los aspectos que contribuyen a la formación literaria de los niños. En la misma línea, nos proponemos indagar acerca de algunas variables relacionadas con el rol del adulto como mediador, el lugar del lector y el papel de los textos literarios.

Por último, nos preguntamos de qué manera la lectura compartida posibilita la capacidad de reflexionar sobre la lengua más allá de su función comunicativa, ya que permite observarla como objeto de aprendizaje y como referente

del mismo discurso y, por lo tanto, facilita al niño contemplarla al mismo tiempo que la usa (Camps y Milian, 2000). En este estudio de caso pretendemos observar si la lengua se hace visible en el contraste entre primera y segunda lengua y si el conocimiento de la lengua primera constituye un punto de partida para el aprendizaje de una lengua segunda, como afirman Dabène (1996) y Trévisé (1994).

## Los contextos

Las dos escenas de lectura elegidas tienen como protagonistas a una madre y su hijo, Pau, de tres años y medio. Las situaciones, grabadas en días distintos, fueron registradas en video<sup>3</sup> por un familiar, de manera que el instrumento de observación fuera poco invasivo de la intimidad que estas suponían. En ambas escenas podemos apreciar el modo en el que se construye el significado de los textos a partir de la colaboración entre el pequeño lector y la mediadora, quien explica los cuentos al niño en un clima de afectividad y ternura.

En la caracterización de los contextos, cabe destacar también la relación entre los cuentos escogidos, el ámbito familia y escolar, en este caso en catalán.<sup>4</sup> En la primera situación, el cuento leído es **El germà d'en Joan Brut** [El hermano de Juan Sucio], adaptado por Marta Mata (Barcelona: Cruïlla, 2002). Pau ha traído de la escuela este libro para compartirlo con sus padres, en el marco de un proyecto escolar denominado “El cuento viajero”.

Al principio del curso, las maestras del jardín de infantes al que asiste Pau ofrecen a los padres una lista de cuentos e indican el que el niño debe aportar a la clase. A partir de ese momento, el libro forma parte de la biblioteca del aula y, cada fin de semana, los pequeños se llevan uno de los cuentos para leer en casa. De esta manera, los lectores infantiles entran en contacto con un número importante de textos que pasan a formar parte de sus referentes literarios.<sup>5</sup> El proyecto sigue la línea de muchas escuelas que buscan la complicidad de la familia, para que esta se convierta en mediadora entre el texto y el lector. Esta implicación consiste en un apoyo familiar a la lectura (Duran, 2007)<sup>6</sup> y nos muestra, en cierta forma, un intercambio de papeles. La escuela pide a los padres que compartan el rol del maestro para establecer

un hilo de continuidad entre el espacio escolar, en el que la narración de cuentos es una de las propuestas tradicionales, y el ámbito familiar. Pero además la escuela “copia” los modos de abordar la narración oral, modos que antes se dejaban en manos de padres, abuelos o hermanos:

En las aulas también se está tratando de favorecer el aprendizaje de la lectura, algo que [...] no acaba tampoco en la escuela sino que sigue a lo largo de toda la vida. Pero [...] el primer campo es la familia. El niño comienza a participar de la actividad cultural de sus padres en su casa. Si ven leyendo o escribiendo, los hijos crecen con ese ambiente. Los padres deben saber que eso es importante. Pero hay un momento clave, aquel en el que el niño se da cuenta de que los papeles, objetos inanimados, pueden decir algo. Es decir, cuando el libro habla, cuando produce significado [...].<sup>7</sup> Es fundamental que alguien sea capaz de leer delante [del niño] para que entienda para qué sirven esos papeles (Teberosky, 2001: 1).

La segunda situación analizada también ocurre en torno al triángulo niño-familia-escuela. En ella se propone la lectura del álbum **El coratge de Sant Jordi** [La valentía de San Jorge] de Xavier Blanc y Mikel Valverde (Barcelona: Cruïlla, 2002). La leyenda de Sant Jordi (sobre el caballero que mata al terrible dragón para salvar de su tiranía a la princesa y al pueblo) es una historia ya conocida para Pau. La ha visto en el colegio durante toda la semana anterior a la festividad de este santo en Cataluña a partir de diferentes actividades: desde la confección de rosas de papel para obsequiar hasta la recreación de la leyenda en imágenes para colorear. Este saber previo y el conocimiento de ciertos referentes culturales que supone la historia pueden apreciarse en el análisis que se encuentra a continuación.

## Los textos y su lectura

Las situaciones de mediación elegidas ocurren durante la lectura compartida de los dos álbumes<sup>8</sup> ya citados: **El germà d'en Joan Brut** y **El coratge de Sant Jordi**. El primero se caracteriza por la presencia de dos clases de escritura: en el cuerpo del texto aparecen unas breves frases, repetidas en letra cursiva y mayúscula, y como elemento paratextual se ofrece al final del libro un resumen o pequeña guía para que

los mediadores adultos puedan reconstruir la historia a medida que la relatan.

En **El coratge de Sant Jordi**, en cambio, sorprende la ausencia de la letra impresa, hasta que descubrimos que la colección a la que pertenece se denomina Sense Mots [Sin Palabras]. Aunque en la contraportada se plantea que el objetivo de esta colección es ayudar a los lectores “a descubrir el placer de la lectura en solitario”, los títulos incluidos en esta serie también pueden ser utilizados para generar situaciones de lectura compartida, como en los casos que consideraremos a continuación.

Abordaremos, en un primer momento, el estudio de cada situación de lectura en particular a partir del análisis de la grabación y de la transcripción de las interacciones, y posteriormente realizaremos una comparación en busca de recurrencias que puedan resultar significativas para el objetivo de nuestro trabajo.

### Primera situación de lectura: *El germà d'en Joan Brut*

En la primera escena de lectura podemos ver a la madre y a su hijo sentados cómodamente en la cama y el clima afectivo que desde el primer instante se establece entre ellos, caracterizado por el abrazo que los une. La lectura del cuento **El germà d'en Joan Brut**<sup>9</sup> comienza con el análisis de la portada: intuitivamente y mediante preguntas abiertas, la madre enseña a su niño a realizar inferencias a partir de las ilustraciones (*I què es veu aquí?* [¿Y qué se ve aquí?]), del título (*Per què es diu Joan Brut?* [¿Por qué se llama Juan Sucio?]) y lo anima a construir explicaciones posibles (*Perquè està molt brut, molt brut* [Porque está muy sucio, muy sucio]), hipótesis que se van reforzando por medio de la reiteración.<sup>10</sup>

Otra cuestión que puede apreciarse es la diferencia en los tiempos de la lectura: mientras el pequeño lector se apresura a pasar las páginas para ver los dibujos y conocer la historia, la madre le propone que preste atención a los detalles, que observe cuidadosamente las ilustraciones (*I què es veu aquí?* [¿Y qué se ve aquí?]). Esto constituye un aprendizaje invaluable, pues contribuye a la formación lectora del niño en la medida en que le “enseña a fijar la atención en los detalles” (Colomer, 1999a: 196).

Es interesante observar aquí que los datos que el niño releva o considera más significativos parecen ser aquellos relacionados con su universo de referencias; así, de Joan Brut no le sorprende tanto su falta de higiene como su falta de orden.

Madre: *El Joan Brut! Mira, on és el Joan Brut?*  
[¿Juan Sucio! Mira, ¿dónde está Juan Sucio?]

Pau: *Aquí.*

Madre: *Aquí, i què fà?* [Aquí, ¿y qué hace?]

Pau: (en castellano) *¿Que no guarda nada!*

Asimismo, el hada del cuento no es vista como tal, sino como la maestra; el hermano de Joan es para él en realidad un “amigo”,<sup>11</sup> y de todos los objetos desperdigados por la habitación del personaje menciona dos igualmente básicos en su mundo cotidiano: la comida y los libros.<sup>12</sup> En esta instancia, la madre, como una mediadora eficaz, aprovecha la observación del pequeño para ahondar en este último tema, para enseñarle la importancia de cuidar los libros y la función de la biblioteca como espacio no solo físico, sino también cultural y simbólico (cfr. Hébrard, 2003).

Madre: *¿Qué tiene aquí en el suelo?*

Pau: *El libro.*

Madre: *El libro. ¿Y dónde tiene que estar el libro?*

(Pau señala el estante de la ilustración con el dedo.)

Madre: *Aquí, en el estante, ¿eh que sí?*

En otros momentos, cuestiones que podrían parecer a simple vista meras interrupciones o correcciones se transforman en instancias clave para la enseñanza. En la siguiente cita, por ejemplo, la madre retoma lo dicho por el niño para motivar su aprendizaje lingüístico (Bombini, 1996) y le enseña, así, que “gorro” en catalán no es “gorru” sino “barret”. Este es un caso en el que el saber implícito de la lengua primera constituye un punto de referencia fundamental para el desarrollo del conocimiento implícito de las lenguas aprendidas con posterioridad (Trévisse, 1994).

Madre: *Què hi ha aquí, a sobre del llum?* [¿Qué hay aquí, encima de la lámpara?]

Pau: *Un “gorru”.*



Madre: *Un “gorru”, un barret?* [¿Un “gorru”, un sombrero?]

Pau: *Un barret.* [Un sombrero.]

Madre: *Un barret, molt bé!* [Un sombrero, ¡muy bien!]

La lengua escolar y la lengua familiar de Pau no coinciden: en su hogar habla en castellano, pero está escolarizado en catalán, en un contexto de inmersión lingüística, desde que tenía un año de edad. La familia ha reforzado la lengua de la escuela leyéndole cuentos y cantándole canciones en ese idioma, de modo que no lo sienta alejado de su entorno familiar y afectivo. Aun así, Pau se resiste en un principio a utilizar el catalán con su madre, pero ella reconduce la situación de una manera eficaz: sigue la conversación establecida en castellano con el niño, pero al retomar el hilo de la historia lo hace otra vez en catalán, tomando como referencia el texto escrito. A partir de ese momento Pau continúa la conversación en catalán, como podemos ver en el siguiente diálogo.<sup>13</sup>

Madre: *Y él va muy sucio, ¿eh que sí?, mira estos pantalones...*

Pau: *Muy sucios.*

Madre: (en catalán) *I saps què diu aquí* (señala el texto), *diu: En Joan és un brut, oi que sí? I un deixat, perquè ho deixa tot pertot arreu, oi que sí? Molt bé! Anem a veure què més fa aquest Joan Brut. Apa! Qui ha vingut?* [¿Sabes qué dice aquí? Dice: Juan es un sucio, ¿verdad? y un dejado, porque lo deja todo por todas partes, ¿verdad? Muy bien. Vamos a ver qué más hace este Juan Sucio. ¡Vaya! ¿Quién ha venido?]

Pau: *La mestra.* [La maestra.]

De este modo descubrimos también el potencial de la literatura y de la mediación para el desarrollo de la competencia lingüística y metalingüística de los lectores. El pequeño se acerca a la lengua segunda, en este caso la catalana, con la ayuda del adulto, quien con su mediación actúa como puente entre una lengua y otra, y le permite contemplar la lengua segunda y detenerse en sus particularidades. Esto

hace posible una actividad metalingüística no consciente (en términos de Culioli, 1990), pero necesaria para aprender a observar la lengua como objeto sobre el que se puede reflexionar.

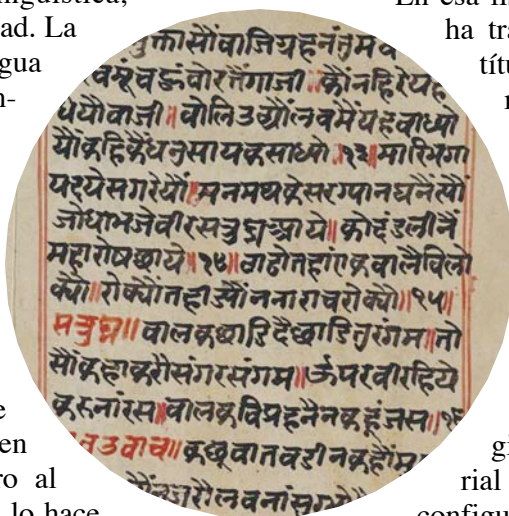
Por último, cabe destacar una rutina de Pau que se manifiesta también en la situación analizada. Al finalizar la lectura, el niño siempre detiene su mirada en la contraportada y pide que se le lean los otros títulos de la colección.

En esa lista están las historias que ya ha traído a casa, junto con otros títulos que aún no conoce. El ritual nos resulta significativo porque constituye uno de sus primeros atisbos o entradas en la “plaza pública de la humanidad” de la que habla Graciela Montes (2004). A partir de la lectura de los diversos títulos y autores que componen la colección “Vull llegir!” [¿Quiero leer!], de Editorial Cruilla, el pequeño lector va configurando en su mente el mundo de lo literario como un universo polifónico, con voces que ya conoce (lo que le causa un enorme placer) y con voces nuevas que lo invitan a descubrir textos y lecturas desconocidas.

Además, se puede observar en sus gestos la labor cognitiva que realiza a medida que escucha los distintos títulos, pues busca en su memoria e intenta recordar y establecer relaciones. Resulta notable la emoción que le provoca reconocer los títulos. A partir de esto, se podría sostener con Bruner (2004) que todo aprendizaje debe estar relacionado con los saberes previos, con lo ya conocido, porque la posibilidad de establecer un puente entre lo sabido y lo nuevo ayuda a entender mejor y a disfrutar más de todo nuevo conocimiento.

## Segunda situación de lectura: *El coratge de Sant Jordi*

Esta segunda situación de lectura se desarrolla en un ambiente familiar, muy cotidiano: el niño está en pijama y a punto de acostarse a dormir. Nuevamente, la afectividad, manifestada en abrazos, cosquillas y caricias, está presente durante toda la lectura compartida. Es de esperar



entonces que el pequeño asocie luego esta afectividad con la lectura de literatura (cfr. Reyes, 2003b).

Aquí aparece otro elemento significativo: el juego, la búsqueda. Desde el primer momento la mediadora oculta el libro y, a partir de la pregunta “¿Qué será, qué será?”, despierta interés y curiosidad en el lector. Estas emociones dan paso a la alegría cuando Pau descubre que conoce la historia y exclama: “¡Es el Sant Jordi!”.

Volvemos a hallar este sentimiento de alegría cuando el niño logra establecer relaciones con sus conocimientos previos respecto de la historia en particular y de algunos de sus protagonistas, como el rey, Sant Jordi o la princesa. Pau quiere compartir este sentimiento también con su padre, quiere hacerlo partícipe de esa “comunidad de lectura” o “comunidad interpretativa” de la que él ya forma parte, pues reconoce los símbolos culturales de San Jorge y el dragón. Así, la lectura se amplía y su rol también: no es solo lector o espectador de la lectura puesta en escena por otros (en este caso, su madre), sino que, sin proponérselo, se transforma él mismo en mediador. En efecto, a partir de la exclamación: “¡Papi, es el Sant Jordi!”, invita a su padre, quien está grabando la escena, a integrarse en ese acto compartido de la lectura. Con esto descubrimos que, gracias a las diversas mediaciones e intervenciones, nuestro pequeño lector ya ha comenzado a entender la lectura como una práctica social.

En esta situación de lectura observamos también la regulación de los tiempos por parte de la mediadora. Pau quiere pasar rápidamente las páginas para proseguir la historia, pues, como afirma Colomer (1999b: 26), “siempre se ha sabido que los lectores infantiles se inclinan por la lectura argumental”.<sup>14</sup> Sin embargo, su madre lo insta a esperar y le ofrece diversos anclajes que le permiten observar con mayor detenimiento las imágenes y prestar atención a ciertos elementos como, por ejemplo, los gestos de los personajes, las palabras y entonaciones elegidas para narrar. Con esta actitud le enseña que, además de la trama argumental, hay muchos otros aspectos de los textos literarios para analizar y disfrutar durante su lectura.

Esta educación literaria hace posible que el niño acceda no solo a la función representativa

y comunicativa del lenguaje, sino también a la función expresiva y al goce estético. La lectura en voz alta constituye una herramienta privilegiada para esto, ya que permite dar cuerpo a las palabras: con su timbre de voz, con las entonaciones que elige (y que el niño repite como si de un ritual se tratara), la mediadora enriquece el texto aportándole emoción, intriga y sorpresa. Cumple así el rol de “lector competente” concebido por Cantero:

El texto escrito [...] en sí mismo es un artefacto incompleto que necesita de un lector competente que lo interprete y le dé sentido. Una partitura tampoco es música, sino que necesita de un intérprete que la haga sonar. Un texto escrito, en sí mismo, no suena, pero el lector competente debe oírlo (2002: 80).

El mediador intérprete escucha el texto escrito aunque este no “suene”, lo recrea durante la lectura en voz alta para que el niño –lector auditivo– reciba la música de la partitura por medio de la interpretación del adulto.

El niño no solo oye las diversas voces y cambios de tono, sino que además se anima a jugar con los sonidos y significados de las palabras.

Madre: *Qui és aquest, Pau?* [¿Quién es este, Pau?]

Pau: *El Sant Jordi.* [San Jorge.]

Madre: *El Sant Jordi... i porta... què porta?* [San Jorge... y lleva... ¿qué lleva?]

Pau: *Una espasa.* [Una espada.]

Madre: *Una espasa...* [Una espada...]

[...]

Pau: *No, una llanxa.* [No, una lancha.]

Madre: *Una llança?* [¿Una lanza?]

Pau: *No, una llanxa.* [No, una lancha.] (La madre ríe con el juego de palabras.)

El niño comparte además la recitación de versos, en este caso los del final ritualizado de los cuentos (*Vet aquí un gos, vet aquí un gat; aquest conte s’ha acabat* [He aquí un perro, he aquí un gato, este cuento se ha acabado]), lo que le produce gran placer estético. Sin embargo, este disfrute o “goce” (Barthes, 1974) no se da de manera instantánea, sino como consecuencia de la guía, de la mediación. La formación literaria se inicia así con la voz de la madre, quien le enseña el valor expresivo de las palabras,

pero también elementos estructurales como los personajes o el hilo narrativo. Palabras como *princesa*, *castillo*, *drac* [dragón], ajenas a su entorno cotidiano, se convierten en elementos de referencia y pasan a formar parte de su mundo interno.

Por último nos interesa destacar el hecho de que la mediadora, intuitivamente, lleva al niño a relacionar el cuento con su propia historia, es decir, con su vida cotidiana. Al observar juntos que, cerca del final del libro, Sant Jordi regala una rosa a la princesa, la mediadora le pregunta a quién destinaría el niño esa flor, a lo que Pau responde: “a la mamá”. Esa afirmación estrecha aun más los lazos entre ellos y permite descubrir la importancia de la afectividad como elemento clave de la mediación literaria.

## Conclusión

La comparación de las dos situaciones de lectura analizadas nos permite identificar los elementos comunes entre ambas y nos lleva a reflexionar sobre el papel del adulto –la madre en este caso– en la educación lingüística y literaria de los niños.

La experiencia de lectura compartida supone un aprendizaje de diversos aspectos, tanto literarios como lingüísticos. Estos son, entre otros, la importancia de las ilustraciones, el reconocimiento de la estructura narrativa y de sus elementos, la adquisición de la segunda lengua (L2) y la familiarización del niño con el código escrito para descubrir su funcionalidad.

La mediadora actúa como puente entre el lector y el texto y, de esta manera, ayuda a que el niño se apropie del discurso literario. Mediante la lectura en voz alta lo lleva al reconocimiento del “espesor” de las palabras, pues les da “cuerpo” mediante aspectos como la entonación o el timbre de voz.

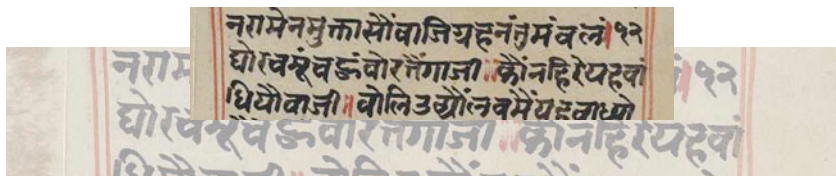
Asimismo, en el aspecto lingüístico, la mediadora corrige al lector cuando es necesario,

le marca la pronunciación correcta de ciertos términos (*llanxa no*, *llança* [lancha no, lanza]). De una manera inconsciente, potencia la capacidad del niño de poner atención en los vocablos, en su sonido y en su significado. En esa interacción contrastan las dos lenguas utilizadas por Pau a diario: catalán y castellano. Gracias a ella, el lector empieza a observar la lengua como objeto, es decir que es conducido por un camino que lleva a una forma de reflexión metalingüística (Camps y Milian, 2000).

Con la pregunta como herramienta de mediación, la madre enseña al pequeño lector a realizar inferencias, a construir hipótesis o a aguzar la vista y prestar atención a los detalles, para no perderse los “guiños” que ofrece un texto polisémico como es el literario. La demanda de fundamentaciones (¿por qué pasa esto?, ¿por qué el personaje hace aquello?, ¿por qué es así el protagonista?) o el planteo de cuestionamientos contribuyen asimismo a la formación de un sujeto crítico, capaz de interpretar los sentidos e intencionalidades de aquello que se le propone y de tomar posición al respecto.

Este andar entre libros propicia también el aprendizaje de otras cuestiones sociales y culturales, tales como la función de la biblioteca, los modos en los que circulan los textos literarios, o el conocimiento de referentes o símbolos culturales (como, por ejemplo, San Jorge).

Por último nos gustaría destacar una cuestión que aparece claramente en las dos escenas de lectura analizadas: la afectividad. Consideramos que esta constituye un elemento clave en la mediación literaria ya que, como afirma Maurice Sendak (y muchos otros amantes de las letras), la significación de los libros no viene dada solo por el objeto, sino también –y más que nada– por la *experiencia vital* que implica su lectura en un contexto y, a veces, por la compañía de personas que, como puentes, nos llevan a otra orilla donde descubrimos con gozosa plenitud las maravillas de lo literario.



## Notas

1. Una primera versión del presente artículo fue leída en el VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Salta los días 20, 21 y 22 de septiembre de 2007.
2. Traducción propia del fragmento original en inglés correspondiente a una entrevista realizada a Maurice Sendak por Marion Long, de la revista **HomeArts** (1998).
3. A diferencia de los estudios de Arizpe (2000) y Molina Iturrondo (1999; 2001) que utilizan la escritura de un diario como modo de registro, en nuestro caso el instrumento es audiovisual: la grabación de ambas escenas en video.
4. Aunque en el hogar de nuestro pequeño lector se utiliza más asiduamente el castellano (L1), en la escuela predomina la utilización del catalán. Por esto, como veremos más adelante, la madre intenta que el niño se apropie también de esta segunda lengua (L2). Para su mejor comprensión, colocamos entre corchetes las traducciones al castellano.
5. Al acabar el año, los pequeños lectores se habrán llevado a casa 26 cuentos populares.
6. Estudios sobre el rendimiento escolar muestran la influencia positiva que tiene la colaboración familiar cuando acompaña el aprendizaje desde casa (Duran, 2007).
7. En relación con esto, no podemos dejar de plasmar una anécdota significativa. Cuando Pau era más pequeño, descubrió que su mamá se expresaba de forma distinta al leer cuentos que al explicarlos y por ello, cuando ocurría esto último, él reclamaba a su madre la lectura señalando el texto y diciéndole: “Así no, habla como el cuento”. Y es que los cuentos también hablan, tienen voz propia gracias a la palabra escrita.
8. De acuerdo con Teresa Colomer, los álbumes “son los cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia [en un] proceso que integra dos códigos distintos” (2002: 20). En la misma línea, Bajour y Carranza definen esta clase de texto como un “contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen. [...] La imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra, ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido” (2003: 2).
9. La historia trata de un niño tan sucio y desordenado que el Hada Cuidadosa decide enviarlo a buscar a su hermano y, de todos los animales a quienes pregunta, ninguno reconoce serlo, excepto el cerdo.
10. Esta estrategia es propiciada por el cuento, cuya estructura se construye a partir de la repetición de situaciones de búsqueda y desencuentro hasta el final, en el que el protagonista (Joan Brut) logra encontrar a su hermano, el cerdo. Es reforzada también por la mediadora, quien mediante este recurso intenta asegurar la comprensión del texto y la incorporación y el uso de la lengua por parte del niño.
11. Esto podría deberse al hecho de que Pau es hijo único y, por consiguiente, no tiene la experiencia de uno o más hermanos, pero sí la de los amigos, quienes según inferimos tendrían para él un rol similar.
12. Esta observación nos acerca a la afirmación realizada por Evelyn Arizpe cuando analiza la relación entre su hija y los libros: “Isabel trae a su ‘lectura’ una serie de experiencias personales que tienen que ver con su capacidad para crear ciertos significados” (2000: 17).
13. Esto demuestra la conciencia lingüística del niño, pero también la conciencia identitaria de la lengua que se construye en el propio discurso. Para profundizar sobre este tema, puede consultarse Cots y Nussbaum (2003).
14. Traducción propia del original en catalán.

## Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. (2000). Isabel y los libros: diario de una prelectora. **Espacios para la lectura**, 5: 17.
- Bajour, C. y M. Carranza (2003). El libro álbum en Argentina. **Imaginaria**, 107, 23 de julio. Recuperado el 10 de febrero de 2010 en <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>.
- Barthes, R. (1974). **El placer del texto**. México: Siglo XXI.
- Bombini, G. (1996). Sobre el sentido de enseñar Literatura. En AA.VV., **Fuentes para la transformación curricular**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Bruner, J. (2004). **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.
- Camps, A. y M. Milian (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens.



- Cantero, F. (2002). Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. En A. Mendoza, **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Colomer, T. (1999a). **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Madrid: Síntesis.
- (1999b). L'entrada al món de ficció: Com comencen les històries. **L'ARC. Quadern de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears 8**. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- (dir.) (2002). **Siete llaves para valorar las historias infantiles**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cots, J. M. y L. Nussbaum (2003). Consciència lingüística i identitat. En J. Parera; L. Nussbaum y M. Milian (eds.), **L'educació Lingüística en situacions multilingües i multiculturals**. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Culioli, A. (1990). **Pour une linguistique de l'énonciation**, vol. I. París: Ophrys.
- Dabène, L. (1996). Pour una contrastive "revisitée". **Études de Linguistique Appliquée**, 104 (R.1291): 393-400.
- Duran, D. (2007). Llegim en parella, un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora. **Articles de didàctica de la llengua i de la literatura**, 42: 85-99.
- Hébrard, J. (2003). El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. En AA.VV., **I Seminario Nacional para Mediadores de Lectura**. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Molina Iturrondo, Á. (1999). **Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años**. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana. **Lectura y Vida**, 22 (1): 40-46.
- Montes, G. (2004). **La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura**. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Petit, M. (2002). **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2003a). La Bebeteca: un nido para la formación de primeros lectores. En AA.VV., **I Seminario Nacional para Mediadores de Lectura**. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- (2003b). Cuando leer es mucho más que hacer tareas. **Nuevas Hojas de Lectura**, dossier N° 3. Bogotá: Fundalectura. Recuperado el 10 de febrero de 2010 en [http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier\\_R3.html](http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R3.html).
- Siro, A. (2005). **El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes**. México: CONACULTA, Dirección General de Publicaciones.
- Teberosky, A. (2001). El hábito de la lectura. **Diario de Noticias**, 1 de febrero de 2001. Recuperado el 10 de febrero de 2010 en <http://web.jet.es/danet/anatbrsk.htm>.
- Trévisé, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique. **Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée**, 59: 171-179.

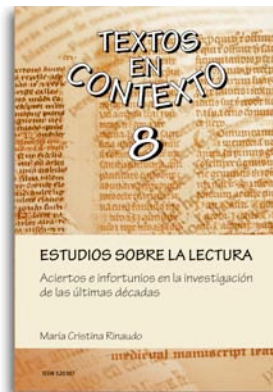
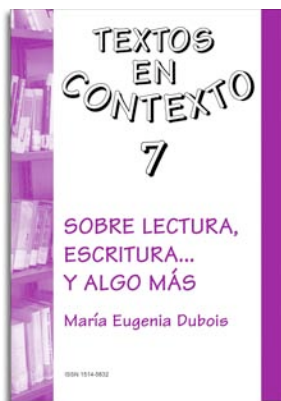
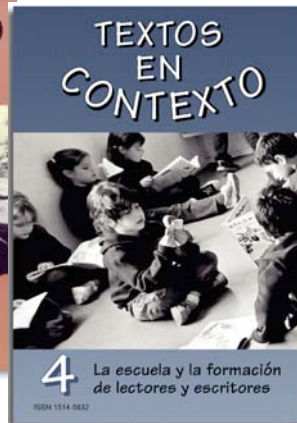
*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en julio de 2009 y aceptado para su publicación en abril de 2010.*

\* Profesora asociada del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Miembro del grupo de investigación GREAL.

\*\* Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UAB) y máster en Literatura Infantil y Juvenil (UAB-Banco del Libro de Venezuela). Docente secundaria, universitaria e investigadora del Plan de Lectura (Salta, Argentina). Miembro del grupo GRETEL.

Para comunicarse con las autoras:  
cduran4@xtec.cat, martinafittipaldi@gmail.com.

# TEXTOS EN CONTEXTO



## PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8º B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)  
[www.lecturayvida.org.ar](http://www.lecturayvida.org.ar)

