

Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados

ANA M. MARGALLO

Universitat Autònoma de Barcelona Grup (GRETEL)



Resumen

Este artículo presenta algunas especificidades metodológicas propias de las investigaciones que desde el ámbito de la didáctica exploran la experimentación de propuestas de enseñanza-aprendizaje innovadoras. En concreto, el análisis metodológico de algunas investigaciones sobre la discusión literaria interpretativa en torno a álbumes ilustrados muestra la tensión que en este tipo de investigación se da entre el contexto escolar y el de investigación. En el artículo se desarrollan las consecuencias metodológicas que ha tenido esta doble dimensión en la investigación de la discusión literaria respecto al diseño metodológico, los instrumentos de investigación y la creación de categorías. La explicación de las decisiones metodológicas que permiten conciliar la vertiente didáctica y la investigadora en este tipo de estudio muestra las vías que conectan los resultados de estas investigaciones con la mejora de la práctica docente.

Palabras clave: Investigación en didáctica de la literatura, metodología, interacción, discusión interpretativa, respuestas lectoras.

Methodological questions regarding research on reading answers to illustrated albums

Abstract

This paper presents research findings related to the exploration of innovative teaching/learning practices. In particular, this paper reports on the methodological analysis of research on interpretive literary discussion of children's illustrated albums. It presents the tension between the school context and the research context seen in these types of investigation. The paper discusses the methodological implications arising from this double dimension as it relates to the design of the methodology, research tools and the creation of categories. The explanation of the methodological decisions in reconciling teaching practices and the researcher in this type of study shows various possibilities that connect the results of this research to improving teaching practice

Keywords: Research on didactics of literature, method, interaction, interpretative discussion, reading answers.

Agradecimientos: Este artículo se inscribe en el Proyecto I+D EDU2008-02131/EDUC: "La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes" (2008-2011). Este trabajo ha contado con Teresa Colomer como investigadora principal y ha sido realizado por el grupo GRETEL, reconocido por la Agencia AGAUR de la Generalitat de Catalunya como equipo estable de investigación de calidad con financiación (2009SGR1477). (<http://www.gretel.cat/es>).

Correspondencia con la autora: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, Facultat de Ciències de l'Educació, Edifici G5 / Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès, Barcelona). E-mail: anamaria.margallo@uab.cat

Introducción

En este artículo abordamos algunas de las cuestiones metodológicas que se ha planteado el grupo de *Recerca de Literatura Infantil i Juvenil i Educació Literària* (en adelante GRETEL) en sus investigaciones sobre la discusión interpretativa de libros infantiles y juveniles en aulas de primaria y secundaria. Esta línea de investigación profundiza en los mecanismos de interpretación literaria que se utilizan en la discusión en torno a álbumes ilustrados con el fin de que el conocimiento sobre cómo los textos literarios son entendidos contribuya a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos literarios. Por tanto, nuestra mirada a los intercambios verbales se realiza desde el ámbito de la Didáctica porque aspira a observar y comprender el funcionamiento de los aprendizajes en la escuela con el fin de introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje que partan del análisis de las mismas situaciones didácticas.

Analizar las interacciones que se producen entre el profesor o investigador y los alumnos cuando comentan un texto literario desde la perspectiva de la educación literaria tiene consecuencias importantes en la metodología adoptada en tanto el contexto de enseñanza se funde con el contexto de la investigación y lo determina. La imbricación que en nuestras investigaciones se produce entre el contexto escolar de aprendizaje y el de la investigación nos sitúa en la misma línea que la que el *Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües* (a partir de aquí, GREAL) presenta en su artículo de este mismo monográfico¹. En ambos grupos, el hecho de que las investigaciones vayan ligadas a una propuesta de enseñanza-aprendizaje —vehiculada a través de las secuencias didácticas en GREAL y de la discusión interpretativa en GRETEL— afecta a las decisiones metodológicas: éstas deben tener en cuenta los objetivos de aprendizaje de dichas propuestas, tanto en el diseño de los instrumentos adecuados para extraer la máxima información posible de las actividades de enseñanza-aprendizaje como en la interpretación de los datos obtenidos que ha de contemplar la complejidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Para definir la perspectiva desde la que abordamos las interacciones, es necesario explicitar el marco teórico de nuestras investigaciones. La psicología cognitiva de enfoque social fundamenta el punto de partida que nos lleva a considerar que el aprendizaje se produce a través del diálogo (Coll, 1990; Vygotsky, 1977). Nuestro foco de investigación, cómo el lector construye el sentido de un texto literario, nos vincula a las Teorías de la Recepción que consideran esencial la actividad del lector en la construcción del sentido del texto (Iser, 1978). La vertiente didáctica de nuestras investigaciones sigue los enfoques sobre la enseñanza de la literatura que en el marco de las Respuestas lectoras abogan por una lectura literaria en la que el lector contribuya con sus experiencias y emociones a la elaboración del significado (Corcoran y Evans, 1987; Rosenblatt, 2002). En esta línea, numerosos estudios señalan la importancia de la discusión para crear comunidades interpretativas que, mediante el intercambio, sacan a la luz los mecanismos de atribución de sentido (Fish, 1978). En cuanto a la manera de enfocar la discusión en el contexto de nuestras investigaciones, las orientaciones que Chambers desarrolla en el marco de su trabajo “Tell me” (*Dime*, 2007) han sido de gran ayuda para dinamizar este espacio de intercambio y estimular la producción de respuestas a la literatura en los alumnos.

En nuestra exposición nos detendremos en las cuestiones metodológicas que vienen marcadas por la doble dimensión, didáctica e investigadora, de la perspectiva que adoptamos para analizar la discusión literaria. En concreto, dedicaremos una atención especial a los problemas que nos parecen más interesantes en tanto reflejan algunas de las particularidades de las investigaciones que se sitúan en el ámbito de la Didáctica:

- La relación entre los contenidos de las respuestas lectoras que interesa analizar y el diseño metodológico adoptado.
- La necesidad de equilibrar la doble dimensión de los instrumentos de investigación que a la vez que sirven para recoger datos son también dispositivos didácticos.

- La revisión de las categorías de análisis que describen cómo las respuestas lectoras de los alumnos inciden en la construcción de los conocimientos literarios. En este caso, mostraremos la complejidad del proceso de creación de un sistema de categorías capaz de identificar las claves de lectura que se movilizan en la discusión de álbumes complejos y sin texto por parte de alumnos inmigrantes.

La reflexión en torno a estas cuestiones se aborda en tres apartados. El primero muestra cómo el objetivo general de comprender la actividad del lector literario se concreta en dos tipos de objetivos específicos ligados a las perspectivas desde las que abordamos el análisis de las discusiones: la que se preocupa por la elaboración de los conocimientos literarios y la que se interesa por las estrategias interpretativas del lector. El segundo apartado, dedicado a la metodología, reflexiona sobre la especificidad de un diseño metodológico que atiende al contexto de enseñanza y al de investigación y contrasta los instrumentos metodológicos utilizados en las investigaciones que se sitúan en cada una de las perspectivas señaladas más arriba. También el tercer apartado dedicado a la creación de categorías presenta el contraste entre los procesos de categorización de las investigaciones de ambas perspectivas e ilustra con ejemplos las categorías de la perspectiva centrada en las estrategias interpretativas del lector.

Objetivos de las investigaciones sobre la discusión literaria

El objetivo prioritario de las investigaciones actuales del grupo GRETEL sobre la discusión literaria es entender cómo un determinado tipo de conversación en torno al texto literario permite avanzar en la interpretación. Se trata de un interés situado en el centro mismo de la didáctica de la literatura en tanto una de las principales aspiraciones de la educación literaria es contribuir a que los aprendices profundicen en sus respuestas literarias. Este foco de investigación sobre el proceso de construcción de sentido de textos literarios actúa como marco general y se aborda en contextos acotados a través de una serie de objetivos más específicos.

La primera acotación del contexto estudiado actualmente se refiere al tipo de texto literario que es objeto de discusión: los álbumes ilustrados². Se trata de un nuevo tipo de libro, característico de la literatura infantil y juvenil (LIJ), que se caracteriza porque en el desarrollo del relato tienen un papel imprescindible las imágenes, que en la mayoría de los casos se apoyan también en la palabra escrita. Nuestra selección de este tipo de texto se debe a las siguientes razones:

- La conjunción de imagen y texto abre la puerta a la investigación de un aspecto poco explorado en la construcción de la interpretación literaria: la alfabetización visual, que atiende a los nuevos modos de lectura necesarios en los textos en los que la imagen es un elemento constitutivo de la narración (Nodelman, 2005).

- Los álbumes tienen características que los convierten en textos rentables para promover discusiones literarias. En primer lugar, la predisposición favorable de los adolescentes hacia los códigos visuales es un elemento facilitador de la discusión que además atrae a los alumnos menos receptivos a los textos literarios escritos. En segundo lugar, los álbumes acostumbran a ser breves, lo cual los hace manejables de cara a las actividades escolares y a la investigación porque facilita la identificación de los aspectos del libro que se ponen en juego en la discusión. Por último, abundan los libros-álbum complejos que dan pie a diferentes interpretaciones y cumplen, por tanto la condición de ser textos “proliferantes” (Tauveron 1999) o que suponen un reto para el lector, lo cual, siguiendo los criterios de clasificación de Tauveron, los incluye en la categoría de “reticentes”. Ambas cualidades promueven discusiones ricas en tanto exigen una postura activa del lector.

En cuanto a los objetivos específicos pueden distinguirse dos líneas de investigación que caracterizan las respuestas lectoras desde el punto de vista de los aprendizajes literarios. La identificación y análisis de los aspectos que los niños descubren en los álbumes y que se expresan y evolucionan durante su discusión permiten describir cómo se construyen los conocimientos literarios. Ahora bien, poner en el punto de mira la actividad del

4 *Cultura y Educación*, 2013, 25 (4), pp. 0-0

lector es un objetivo de investigación amplio y fluctuante sujeto a las variables del contexto escolar en el que se inserte. Por ejemplo, el tipo de respuesta lectora que obtendremos de los alumnos dependerá del tipo de álbum escogido y de la manera como se oriente la discusión. Para entender cómo se construye el sentido de forma negociada en torno a los álbumes, nos ha sido útil distinguir dos perspectivas que determinan los objetivos de la investigación y por ende el diseño de los contextos de enseñanza-aprendizaje y de la metodología para su análisis. Describimos a continuación estas dos perspectivas y su relación con los objetivos de investigación de los trabajos de GRETEL.

La perspectiva de análisis de las interacciones que parte del texto

En esta línea se sitúan los estudios interesados en comprobar si en la discusión se elaboran conocimientos sobre el funcionamiento ficcional en una selección determinada de álbumes. Consideramos que esta perspectiva tiene como punto de partida la obra porque, en coherencia con la hipótesis de que los libros enseñan a leer literariamente (Colomer, 1998; Meek, 1988), su objetivo de investigación se encamina a comprobar cómo en las interacciones se identifican y elaboran los mecanismos narrativos utilizados en los álbumes. El foco de estudio se dirige, por tanto, a la adquisición de los conocimientos literarios.

Las investigaciones de este tipo realizan una selección de los álbumes adecuados al tipo de elementos literarios que se desea estudiar. Por ejemplo, el recurso narrativo que los caracteriza —la metaficcionalidad (Silva-Díaz, 2005), una selección de elementos narrativos que niños de ciclo inicial pueden entender e identificar (Amat, 2009), etc.—. Una vez seleccionados los rasgos literarios que se van a trabajar, se acompaña la discusión de dispositivos didácticos que refuerzan estos aprendizajes y se centra el análisis de la discusión en describir cómo las respuestas lectoras identifican y elaboran los recursos literarios específicos.

Las investigaciones de nuestro grupo que analizan cómo las interacciones elaboran los conocimientos literarios promovidos por los textos han producido resultados:

— *Sobre los aprendizajes literarios que se construyen en la discusión.* Las investigaciones en esta línea han analizado “cómo los lectores aplican y revisan las convenciones del texto cuando responden” (Beach, 1992, p. 94) a partir de la identificación de algunos elementos narrativos que los alumnos realizan durante la discusión. Silva-Díaz (2005) se centró en la identificación de las rupturas narrativas que realizan alumnos de secundaria al discutir sobre álbumes metafictionales. Llamamos metaficcional al tipo de álbum que vulnera las convenciones narrativas con el fin de hacer evidentes aspectos sobre el funcionamiento de la ficción. El análisis de las discusiones en torno a este tipo de álbum permitió comprobar hasta qué punto los lectores identifican las vulneraciones de la convención narrativa. En este sentido, ofrecen una información muy valiosa sobre la programación literaria y las ventajas del uso de los álbumes que explicitan las reglas de juego narrativas para la adquisición de los saberes literarios. Amat (2009) comprobó el nivel en que los niños de 2º de primaria fueron capaces de utilizar un lenguaje metaliterario para referirse a los elementos narrativos en la discusión sobre una serie de álbumes.

— *Sobre la eficacia de la discusión en torno a la lectura compartida de textos literarios.* En estos y otros trabajos se ha confirmado la rentabilidad de la discusión interpretativa en torno a los textos para el avance de la competencia literaria y se han señalado algunas características de esta actividad que promueven respuestas lectoras elaboradas.

La perspectiva de análisis de las interacciones que parte del lector

Las investigaciones actuales de nuestro grupo se centran en las respuestas lectoras y aspiran a conocer los diversos modos en que niños y jóvenes se acercan al texto cuando leen. Para ello se analizan las interacciones producidas durante la discusión de narraciones visuales para comprender las estrategias utilizadas para darles sentido. Los resultados de esta perspectiva suponen un progreso de gran interés en el conocimiento disciplinar del desarrollo de la competencia literaria.

Mientras el foco de interés en las investigaciones sobre la discusión que parten del texto se dirige a progresar en el conocimiento de la adquisición de conocimientos literarios, las que parten del lector aspiran a identificar y caracterizar las estrategias que rigen el proceso interpretativo. El foco de investigación de las estrategias lectoras utilizadas en la discusión para construir el sentido de un texto literario se circunscribe a situaciones escolares en las que este tipo de actividad resulta especialmente pertinente. Por ejemplo, en el desarrollo de “comunidades lectoras” en aulas especialmente alejadas del entorno escrito o en la exploración del papel que puede ejercer la literatura en la acogida lingüística y cultural del alumnado recién llegado³. Ésta última es una línea de investigación en curso que se inscribe en un proyecto I+D⁴ y en el proyecto internacional “Visual Journeys: Understanding immigrant children’s responses to the visual image in contemporary picture books” (2008-2010) que junto a nuestro grupo de la UAB, aglutina a investigadores de las universidades de *Glasgow* en Escocia, de *Texas* en los Estados Unidos y de la *Australian Catholic University (New South Wales)*, en Australia.

Se recogieron aquí los resultados de trabajos previos (Arizpe y Styles, 2004; Campano, 2007) que apuntan cómo la discusión en torno a textos visuales con alumnos inmigrantes recién llegados contribuye a que elaboren su experiencia migratoria al tiempo que avanzan en su competencia interpretativa. Las investigaciones en esta línea muestran las estrategias lectoras que se desarrollan en contextos plurilingües y los efectos de la discusión de álbumes para la comprensión cultural del mundo propio y de las perspectivas ajenas. A partir de los primeros resultados de nuestro equipo (Fittipaldi, 2008; Rincón, 2010), los equipos coordinados en el proyecto *Visual Journey* iniciamos el proceso de construcción de un sistema de categorías que diera cuenta de las claves de lectura que utilizan alumnos inmigrantes en la lectura de textos visuales. Como mostraremos en el apartado dedicado a la creación de categorías, este proceso está siendo muy productivo y nos está permitiendo avanzar en el terreno emergente de la caracterización de las respuestas lectoras al texto ficcional.

En el proceso de análisis y clasificación de las interacciones, ha surgido un objetivo complementario del anterior que va muy ligado al contexto de enseñanza de las investigaciones: las percepciones y creencias de los alumnos sobre la lectura. Esta línea de investigación surgió al advertir la importancia que para los alumnos que discuten álbumes sin palabras tenía situar su experiencia en torno a un texto que trastocaba su concepción de una lectura ligada al soporte escrito (Fittipaldi, 2008). A partir de aquí, dedicamos una atención especial al análisis de las interacciones sobre estos aspectos para explorar los cambios que se producen en la concepción de la lectura de los estudiantes que se enfrentan a textos novedosos, de forma que el contacto con narrativas visuales complejas contribuye a ampliar el alcance de su idea de lectura.

De forma paralela a los objetivos de investigación que se interesan por la discusión para caracterizar las maneras de leer, ha surgido otro objetivo relacionado con la vertiente didáctica de la discusión. La superposición del proceso de enseñanza y el de investigación ha puesto en primer plano el papel del mediador en las discusiones interpretativas. Analizar la actividad que despliega, sus formas de intervenir y la influencia de sus preguntas en el desarrollo de la capacidad interpretativa de los alumnos se ha revelado un campo de investigación muy productivo que, en la línea de las investigaciones de Sánchez (2010) sobre la enseñanza de la comprensión lectora, ofrece resultados enormemente útiles para la formación de los profesores.

Cuestiones metodológicas en torno a la discusión interpretativa

Nuestro interés por las discusiones literarias parte de la idea de que el contexto de lectura compartida crea situaciones en las que se profundiza en la construcción de significados a través de la exploración y adquisición de estrategias interpretativas. Así, el análisis de las interacciones que se producen en este tipo de actividad permite profundizar en los mecanismos de la lectura literaria en una doble dimensión: por una parte, didáctica en

6 *Cultura y Educación*, 2013, 25 (4), pp. 0-0

tanto se trata de una actividad oral con objetivos formativos y, por otra, investigadora en tanto es la principal fuente de datos para caracterizar las estrategias de interpretación literaria. La discusión interpretativa constituye un observatorio privilegiado para la investigación que se apoya en una práctica educativa muy potente para el progreso de la competencia literaria de los alumnos.

La especificidad de la situación comunicativa en torno a la que se articula nuestra investigación nos plantea dos tipos de dificultades:

- Dificultades del contexto de enseñanza-aprendizaje. La discusión literaria que analizamos ha de ser capaz de movilizar y sacar a flote respuestas lectoras de calidad, lo cual implica crear una comunidad interpretativa que comparta la lectura de un texto literario y construya y consensúe significados a partir de las respuestas individuales (Knickerbocker y Rycuk, 2002; Sipe, 1998). Las investigaciones que llevamos a cabo introducen una nueva forma de proceder, poco habitual en las conversaciones escolares sobre los libros que acostumbra a limitar las respuestas a que los alumnos digan lo que ya saben (Beach, 1993) con “respuestas de stock” (Richards, 1929 citado por Smith, 1992).

- Dificultades del contexto de la investigación. Como es bien sabido, el problema de investigar las respuestas que se producen en la escuela, o en cualquier otro contexto, estriba en que las respuestas observables no son equivalentes a la experiencia interna de la literatura (Crago, 1985). Por tanto, se ha de prever que no siempre las respuestas analizadas revelarán de forma transparente los procesos de lectura literaria lo que hará necesario inferir los procesos menos explícitos en el análisis y categorización de las interacciones.

Para enfrentarnos a estos problemas hemos diseñado dispositivos metodológicos que inciden en la producción de respuestas con la intención de activar la discusión para que movilice los aprendizajes literarios. Hemos comprobado que las interacciones tienden a ofrecer informaciones relevantes claramente detectables cuando se insertan en un contexto de enseñanza que refuerza la propuesta de aprendizaje. En este sentido, podríamos hablar de “dispositivos de doble faz” que activan la calidad de las respuestas en relación con los aprendizajes analizados al tiempo que se convierten en instrumentos de recogida de evidencias sobre la elaboración de la interpretación literaria latente en las respuestas. En mayor o menor medida, los instrumentos que explicamos a continuación tienen esta doble dimensión de potenciar los aprendizajes y de hacer visibles los procesos de interpretación literaria de las respuestas lectoras. Diferenciamos los dispositivos que han resultado adecuados para cada uno de los dos centros de interés de nuestras investigaciones. Nos limitaremos a los dispositivos didácticos y de investigación directamente vinculados al análisis de las discusiones⁵.

Instrumentos metodológicos para analizar la discusión desde la perspectiva del texto

Destacaremos algunos instrumentos de las investigaciones que abordan las respuestas lectoras para comprobar cómo elaboran los conocimientos literarios que plantea el texto.

- Cuestionarios al inicio y al final de la intervención. Los alumnos deben contestar por escrito e individualmente a preguntas sobre los conocimientos literarios que los álbumes leídos ponen en primer plano y hacia los que se focaliza la discusión. El contraste entre ambos cuestionarios permite valorar la evolución en los aprendizajes que se produce tras la discusión.

- Pautas de discusión sobre los elementos literarios relevantes en los álbumes utilizados que se convierten en material didáctico. Estas pautas se elaboran a partir del análisis previo de los álbumes que centran la conversación y se les proporcionan a los alumnos para guiar la discusión, sea hacia los rasgos metaficcionales (Silva-Díaz, 2005), sea hacia los términos metaliterarios que permiten identificar los elementos narrativos significativos en un corpus determinado de álbumes (Amat, 2009). Así, en el caso de los alumnos de secundaria que hablan de álbumes metaficcionales, la pauta de discusión orienta la conversación de los grupos de alumnos hacia las convenciones sobre las que se opera la ruptura, mientras que la pauta que orienta la discusión de los alumnos de primaria adopta distintas formas, como la de cartulinas murales que recogen ejemplos de argumentos sobre diversos

aspectos del texto (como la caracterización de personajes, las posibles relaciones con otros cuentos o la apreciación de la acción argumental). En ambos casos, estas pautas presentan la “doble faz” de la que hablamos en tanto refuerzan los aprendizajes literarios y constituyen instrumentos de observación que serán tenidos en cuenta en la interpretación de los datos para valorar hasta qué punto han influido en la elaboración de los conocimientos sobre los álbumes elaborados en la discusión.

Vale la pena destacar que los instrumentos presentados muestran cómo el diseño metodológico se adapta a los objetivos de la investigación. En este caso, puesto que el interés por la discusión viene determinado por su capacidad para que los alumnos elaboren unos determinados conocimientos literarios, se prevén instrumentos coherentes con este planteamiento que orienten la discusión hacia el aprendizaje de esos conocimientos —a través de las pautas— y que permitan comprobar si se han elaborado dichos conocimientos con evidencias complementarias a las que proporciona la discusión —mediante el contraste entre los cuestionarios iniciales y finales o la incorporación del lenguaje metaliterario ofrecido—. Podríamos decir que a un interés sobre la discusión cerrado, en tanto se utiliza para comprobar su papel en la elaboración de unos conocimientos decididos de antemano, le corresponden unos dispositivos directivos en su vertiente didáctica y que, en su vertiente investigadora dan mucha importancia a las evidencias que proceden de instrumentos diferentes a la discusión.

Instrumentos metodológicos para analizar la discusión desde la perspectiva del lector

El diseño metodológico de las investigaciones cuyo centro de interés se dirige a las maneras de leer puestas en juego en la discusión refleja el carácter más abierto con que se abordan las interacciones de los alumnos. Los dispositivos didácticos y de investigación directamente vinculados a la discusión que mostramos a continuación contrastan con los del epígrafe anterior tanto en la manera menos directiva de orientar la discusión —guiones para las sesiones de discusión— como en el tipo de instrumentos que recogen evidencias suplementarias sobre la elaboración de las respuestas —tareas—. Estos instrumentos metodológicos forman parte del protocolo de actuación que compartimos los equipos del proyecto *Visual Journeys* en las investigaciones sobre la lectura de dos álbumes sin texto, *Emigrantes*, de Shaun Tan (2007), y *Flotante*, de David Wiesner (2008), por parte de niños inmigrantes y que contempla los siguientes pasos:

- El Cuestionario a todos los alumnos del aula y la entrevista a los docentes permiten seleccionar el grupo de alumnos con los que se llevará a cabo la investigación y contextualizar los datos.

- Dos sesiones de discusión de la lectura por todo el grupo al inicio y final de la experiencia.

- Entrevistas semidirigidas y de carácter profundo (Quivy y Campenhoudt, 2005, p. 185) a los estudiantes agrupados en parejas. Cabe puntualizar que, strictu sensu, no se trata tanto de entrevistas como de sesiones de reflexión sobre la lectura realizadas en parejas y guiadas por el mediador-investigador. El contexto reducido pretende crear un clima favorable al intercambio entre los pares y el entrevistador.

- Tareas: Tres tareas para contribuir a la explicitación de las respuestas, dos asociadas a la lectura de *Emigrantes* y una a *Flotante*.

Explicamos a continuación los instrumentos directamente relacionados con la observación y análisis de la discusión:

- Guiones para las sesiones de discusión y las entrevistas. Las sesiones de lectura en grupo y en parejas (a las que hemos llamado entrevistas semidirigidas de carácter profundo) constituyen las principales herramientas de investigación. Nos planteamos estos espacios de discusión de una manera poco directiva porque nos interesa que afloren los modos en que los alumnos van construyendo y consensuando significados. Es esencial en este sentido la intervención del mediador que tiene en cuenta un guión en el que el análisis literario y visual previo de los álbumes lleva a la identificación de los elementos especialmente significativos (como símbo-

8 *Cultura y Educación*, 2013, 25 (4), pp. 0-0

los, motivos, alusiones intertextuales, etc.). Pero, a diferencia de la pauta de discusión que se convertiría en el centro de las discusiones en las investigaciones que parten del texto, este guión es utilizado por el mediador de manera flexible para orientar las discusiones sin que se haga visible a los alumnos y sin que interfiera en el ritmo de sus intervenciones.

– Tareas sobre las lecturas que permiten a los niños utilizar un medio de expresión diferente al intercambio oral. Este tipo de actividad nos parece útil en las investigaciones con alumnos inmigrantes recién llegados que pueden tener dificultades para expresarse en la lengua de acogida porque complementan los datos procedentes de las interacciones con las que proporcionan estas tareas que refuerzan la reflexión y ofrecen indicios distintos a lo oral para comprobar la mejora en el aprendizaje literario. Así, por ejemplo, se pidió a los niños que escogieran su ilustración favorita para pegar la fotocopia de dicha imagen en un papel más grande de manera que tuvieran espacio para anotar en los márgenes sus comentarios o preguntas al texto visual⁶. Otra tarea que se incluye en las investigaciones de este proyecto es la producción individual de un cómic en el que los niños narran una historia de viaje, de emigración, sugerida por la lectura del álbum *Emigrantes*. O bien, en las investigaciones que utilizaron el álbum *Flotante*, se propuso una actividad inspirada en la historia explicada en este libro en el que las fotografías realizadas por distintas personas con una cámara fotográfica sirven como elemento de comunicación entre estos personajes. Se proporcionó a cada alumno una cámara fotográfica de un solo uso y se les propuso que hicieran fotografías “que hablasen de ellos mismos” con la intención de que utilizaran los recursos comunicativos observados en el álbum para transmitir a los demás sus propios mensajes.

Todas estas actividades dan la posibilidad de “dar tiempo y ocasión a la expansión de la respuesta personal” (Colomer, 2000) por parte de los niños y ofrece una información valiosa sobre las maneras en que dan sentido al libro leído.

Cuestiones metodológicas en torno a la creación de categorías

En nuestras investigaciones coexisten dos maneras diferentes de abordar la categorización que depende de la perspectiva desde la que analizamos las interacciones:

– En las investigaciones que parten del texto interesa analizar cómo se reflejan en las interacciones los conocimientos literarios propuestos por los álbumes. Para ello se utiliza una pauta o “texto del analista” (Golden, 1992) centrada en los aspectos objetivos de la obra a partir de la cual se analizan las respuestas que los lectores construyen. El proceso de categorización consiste en identificar en las interacciones los elementos de esta pauta o ficha descriptiva de los álbumes que centran la discusión. Por tanto, las categorías proceden del análisis previo de los álbumes que se leen.

– En las investigaciones que parten del lector, interesa estudiar las interacciones de los lectores con los textos, de manera que las rutas para la búsqueda de significados son definidas por los lectores, sin que exista un punto de partida como ocurre en las investigaciones que parten del texto. En el proceso de analizar estas interacciones debe hacerse un esfuerzo mayor por crear categorías emergentes que den cuenta de las claves de lectura que se ponen en juego en los contextos de cada investigación.

Nos detendremos únicamente en el proceso de categorización desde esta segunda perspectiva porque es el que mejor refleja las dificultades de enfrentarse a la comprensión de las respuestas lectoras intentando configurar un mapa que dé cuenta de los mecanismos que utilizan los lectores para construir sentido. En este sentido, nos parece un ejemplo ilustrativo de la metodología de carácter cualitativo interpretativo que analiza los datos en busca de recurrencias con el fin de categorizarlas e interpretarlas (Gorard, 2004, p. 6).

Creación de categorías en la perspectiva de análisis de la discusión que parte del lector

El proyecto *Visual Journeys* aspira a construir un aparato de análisis que permita describir las claves de lectura que utilizan niños inmigrantes cuando discuten álbumes completos sin texto. Como afirma Fittipaldi (2008), la autora de la primera investigación de

nuestro grupo enmarcada en este proyecto, el trabajo de clasificar y categorizar la información proporcionada por las sesiones de lectura contrastándola con la que proporcionaban las otras actividades resultó muy compleja “en la medida en que durante las conversaciones y actividades realizadas por los niños sucedían muchas cosas al mismo tiempo, difíciles de separar pues, como afirma Lerner, las prácticas de lectura son, por definición, ‘totalidades indisociables’ (2001, p. 28)” (Fittipaldi, 2008, p. 34).

En este momento de análisis de la información resultó una ayuda la lectura de estudios referidos a infancia e inmigración (Campano, 2007; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003) y a recepción lectora (Iser, 1978; Rosenblatt, 1978). Para identificar las claves de lectura que se activaban en las respuestas de los estudiantes fueron útiles los trabajos que han analizado las respuestas lectoras a textos visuales (Kiefer, 2005), especialmente los estudios sobre lectores de diversa procedencia que interpretan un álbum sin palabras y de compleja factura (Arizpe y Styles, 2004).

Aunque se han tenido en cuenta las categorías utilizadas en estos trabajos previos para clasificar las respuestas lectoras a los textos visuales, fueron las “categorías emergentes” —es decir, las que se elaboraron durante el proceso de investigación a partir del establecimiento de recurrencias— las que posibilitaron la organización de los datos. Posteriormente, estas categorías se confrontaron con las que surgieron de los trabajos posteriores llevados a cabo por el resto de grupos. A resultados de las numerosas videoconferencias y reuniones en las que hemos compartido el análisis de las discusiones recogidas en los distintos grupos, el sistema de categorías ha ido ajustándose en un proceso de reflexión colectiva que ha resultado muy productivo.

Actualmente, estamos inmersos en el proceso de aplicar el sistema de categorías resultante a los datos procedentes de las investigaciones que hemos seguido llevando a cabo cada uno de los grupos con alumnos inmigrantes que leen álbumes complejos sin texto siguiendo el protocolo de investigación descrito. En la tabla I pueden distinguirse los dos niveles que conforman nuestro sistema de categorización:

a. El tema utilizado para dar sentido al relato visual. Se refiere a la clave de lectura que utilizan los lectores para dar sentido al texto: la personal, que relaciona el texto con aspectos emocionales de la propia experiencia; la referencial, que utiliza los elementos de la historia explicada; la composicional, que tiene en cuenta los elementos narrativos —como personajes, autor...— o visuales —color, perspectiva...— del discurso y la intertextual en la que se ponen en juego referencias a otros textos, incluyendo los procedentes de los media, las referencias culturales...

b. El nivel de profundidad en la elaboración de las respuestas. A cada uno de los temas o claves que acabamos de explicar se le aplica un indicador que mide la “calidad” interpretativa de la respuesta. El nivel literal supone la mera identificación o descripción o el establecimiento de conexiones simples en el modo de lectura utilizado. El inferencial lleva más allá el tema de la respuesta de manera que se establecen conexiones de cierta profundidad que construyen una interpretación.

A continuación, ilustramos los temas o claves de lectura con ejemplos extraídos de las discusiones a fin de mostrar cómo nuestro sistema de categorización permite recoger y analizar los mecanismos de apropiación de la lectura que han sido significativos en el contexto de nuestras investigaciones. Utilizamos los ejemplos del tema referencial, que añadimos al final, para ilustrar la distinción entre los niveles de respuesta literal e inferencial. Todos los ejemplos pertenecen al trabajo de Fittipaldi (2008) sobre la lectura de *Emigrantes*.

Tema personal. La clave personal recoge la forma en que los niños se apropian del texto desde sus propias vivencias y las relacionan con la historia que leen utilizando en ocasiones el texto para reflexionar sobre sí mismos. Los alumnos establecen la conexión entre el álbum, que narra el viaje del protagonista a una tierra extraña en busca de oportunidades, y su experiencia como emigrantes. En este fragmento de la sesión final de discusión Calin (C) verbaliza esta conexión entre el relato y su propia historia y reconoce que la proximidad personal con el tema del álbum ha facilitado su comprensión.

TABLA I
Sistema de categorías

a. Niveles de respuesta	Literal	Inferencial
	b. Temas de respuesta	
Personal	Conexiones simples entre el texto y la vida o la vida y el texto	Conexiones elaboradas entre el texto y la vida o la vida y el texto
Referencial	Identificación y descripción de los elementos de la narración y las imágenes (la historia)	Interpretación de elementos de la narración y las imágenes (la historia)
Composicional	Identificación y descripción de categorías textuales	Interpretación de categorías textuales
Intertextual	Conexiones simples con otros textos (incluyendo referencias a los medios y referencias culturales)	Conexiones elaboradas con otros textos (incluyendo referencias a los medios y referencias culturales)

188. C: y si estás un poco así pensando - se parece a tu historia:: y puedes entender las cosas - bueno algunas no↑ - y entonces - pues ya lo entiendes mejor↓

189. M: porque se parece a tu historia lo entiendes mejor↑

190. C: sí - cosas similares con tu historia↓

191. M: y qué↑ qué sería eso de cosas similares con tu historia↑

192. C: compararlas - si::: - si piensas mucho:: todas las- las historias de todos los que estamos aquí se parecen un poco a ésta↓7

Tema composicional. La clave composicional da cuenta de las respuestas que muestran la capacidad de los niños para comprender la gramática visual de álbumes complejos y descubrir la intencionalidad expresiva de los elementos propios de la narrativa visual. En esta cita descubrimos cómo la pregunta de la mediadora sobre una ilustración en la que se muestra una perspectiva cortada del padre de la protagonista lleva a los estudiantes a aventurar hipótesis mediante las que descubren el uso de las perspectivas en la narrativa visual.

243. M: y por qué aquí en la última viñeta de esta página aparece: el padre - digamos - el rostro del padre cortado↑

243. C: pues porque: pues la niña va así con la maletilla y como que- o sea- lo mira:

244. H: sí - lo mira así como desde abajo - como que ella es más bajita↓

245. M: claro↓ y por qué se verá así - desde abajo - que tú dices se ve como desde abajo =pero=

246. H: =como desde la visión= de ella - la visión-

M: ah - bien - claro↓ es como si se nos mostrara desde la perspectiva de la niña - no↑

Tema intertextual. La clave intertextual se da cuando los niños, para dar sentido al texto propuesto, recurren a otros textos, la mayoría de las veces procedentes del cine, de la televisión o de Internet y pone en evidencia que los textos mediáticos “constituyen plataformas desde las que los estudiantes construyen sus saberes sobre el mundo y sobre los libros” (Fittipaldi, 2008, p. 112). Se da, por ejemplo, cuando Paola, una alumna peruana, pone en relación las vivencias del protagonista con las de aquellos mexicanos que intentan cruzar a los Estados Unidos, experiencia que conoce por su afición a los “docurealities”:

P: no sé si habrás escuchado pero en México cuando tienen que llegar a: a: - cuando tienen que llegar a Estados Unidos pasan por desiertos y también por ahí muere gente - pobrecita no↑ [...] Para Estados Unidos si quieres llegar tienes que pasar por desierto - desierto - desierto:: y por ahí mueren algunos y yo digo “mami pero::↑” - porque yo veo Casos de la vida real y lo dan al canal 39↓ y ahí te explican - ahí te explican

todas las personas y:: ((la voz parece quebrársele)) por ahí muere la gente:: y yo le digo "mami por qué no llevan comida en su mochila↑" no pero - porque por el desierto tienen que caminar por un mes todavía para llegar a Estados Unidos↓ pobrecitos no↑

Tema referencial: niveles literal e inferencial. La clave referencial consiste en traducir en palabras la historia que cuentan las imágenes. El fragmento que mostramos permite ver la evolución de la simple denotación literal, que en este caso narra lo que parece que pasa (el padre le da a la hija un pájaro de papel), a la elaboración de la interpretación que, a partir de la pregunta de la mediadora, lleva a los alumnos a dar un significado a esa acción (ese gesto de despedida supone un regalo que simboliza las esperanzas asociadas al lugar al que el padre viaja).

Xavier: {(PP) y le da el pájaro}⁸

Martina: cómo↑

Xavier: le da un pájaro que antes estaba en la cocina↓

E: el único pájaro↓

Martina: aquí le da un pájaro - sí↑ qué significará ese pájaro que le entrega↑

C: recuerdo o::

Xavier: de recuerdo↓

Cr: o el símbolo de donde va a trabajar él↓

M: bueno - también podría ser -

H: como esperanzas - no↑

M: como una forma de decir- o de dejarle algo también↓

Conclusiones

Nuestras investigaciones se caracterizan por la imbricación entre el contexto de enseñanza y el de aprendizaje. Esta doble vertiente determina las cuestiones metodológicas, tal como hemos explicado a lo largo del artículo, y también el tipo de resultado que, además de producir avances en la descripción de las respuestas lectoras, señala las implicaciones didácticas de estos conocimientos, pero también de algunos aspectos del proceso de investigación.

En efecto, el conocimiento de la recepción y del desarrollo de la capacidad interpretativa de textos narrativos visuales y textuales ofrece informaciones de gran interés en el conocimiento disciplinar de la educación literaria. Además, la contextualización de la investigación en situaciones de aula ofrece resultados que configuran un modelo de intervención educativa sobre los tipos de actividades, de corpus de lectura y de formas de mediación del docente que aspiran a repercutir directamente en las aulas.

Notas

¹ Ribas, T. y Guasch, O.: "El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis".

² Utilizaremos indistintamente los términos libro-álbum, álbum ilustrado o álbum para referirnos a este tipo de texto.

³ La necesidad de atender al alumnado inmigrante es uno de los retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo.

⁴ Proyecto I+D: EDU2008-02131/EDUC: "La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes" (2008-2011).

⁵ Pasamos por alto cuestiones metodológicas como la selección de los centros y la relación que el investigador mantiene con ellos, los criterios para la transcripción, etc.

⁶ Fittipaldi (2008) toma esta actividad del artículo de Bednall, Cranston y Bearne (2008), "The most wonderful adventure... going beyond the literal".

⁷ Claves de la simbología utilizada en las transcripciones que se reproducen en todo el artículo: Inicial o abreviatura del nombre en mayúsculas: Seudónimo de cada uno de los hablantes. La M corresponde a la mediadora.; texto: - texto: alargamiento silábico; ↑ ↓ tonalidad ascendente o descendente; - texto - mantenimiento de la escala tonal; ((texto)) comentario de la transcritora; [...] fragmento extraído; =texto hablante A= =texto hablante B= encabalgamiento; : {(PP) texto} Pianissimo (muy baja intensidad)

⁸ *Cursiva*: Referencial Literal. **Negrita**: Referencial Inferencial

Referencias

- AMAT, V. (2009). *L'aprenentatge metaliterari a través d'una intervenció didàctica amb àlbums il·lustrats*. Trabajo de investigación del Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura no publicado, Universitat Autònoma de Barcelona.
- ARIZPE, E. & STYLES, M. (2004). *Lectura de imàgenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BEACH, R. (1992). Adopting Multiple Stances in Conducting Literacy Research. En R. Beach et al., *Multidisciplinary Perspectives on Literary Research* (pp. 91-110). Urbana: National Conference on Research in English.
- BEACH, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories* (Ed. David A. Hamburg). Urbana: National Council of Teachers of English.
- BEDNALL, J., CRANSTON, L. & BEARNE, E. (2008). The most wonderful adventure... going beyond the literal. *English Four to Eleven*, 32, 19-26.
- CAMPANO, G. (2007). *Immigrant Students and Literacy*. Nueva York: Teacher's College Press.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLOMER, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- COLOMER, T. (2000). Texto, imagen e imaginación. *CLIJ- Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 13, 7-17.
- CORCORAN, B. & EVANS, E. (Eds.) (1987). *Readers, Texts, Teachers*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- CRAGO, H. (1985). The Roots of Response. En *Children's Literature: The Development of Criticism* (pp. 118-29). Londres: Routledge, Peter Hunt.
- FISH, S. (1978). *Is There a Text in This Class: The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- FITTIPALDI, M. (2008). *Travesías Textuales: Inmigración y Lectura de Imágenes*. Trabajo de investigación del Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura no publicado, Universitat Autònoma de Barcelona.
- GOLDEN, J. M. (1992). Inquiries into the Nature and Construction of Literary Texts: Theory and Method. En R. Beach et al. (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literary Research* (pp. 275-292). Urbana: National Council of Teachers of English.
- GORD, S. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Maidenhead: University Press.
- ISER, W. (1978). *El acto de leer. Teoría y crítica literaria*. Madrid: Taurus.
- KIEFFER, B. (2005). Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real. En A.A.V.V. (Eds.), *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños* (pp. 72-83). Caracas: Parapara clave.
- KNICKERBOCKER, J. & RYCIK, J. (2002). Growing into Literature: Adolescents' Literary Interpretations and Appreciation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46 (3), 198-208.
- LENER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEEK, M. (1988). *How Texts Teach What Readers Learn*. South Woodchester-Glos: Thimble Press.
- NODELMAN, P. (2005). Pistas y secretos: cómo funcionan los libros álbum. En A.A.V.V. (Ed.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 134-149). Caracas: Parapara clave.
- QUIVY R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Noriega Editores.
- RINCÓN, A. (2010). *Converses literàries. Anàlisi d'una experiència*. Trabajo de investigación del Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura no publicado, Universitat Autònoma de Barcelona.
- ROSENBLATT, L. M. (1978). *The Reader, the Text and the Poem*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- ROSENBLATT, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (Ed.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SILVA-DÍAZ, C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. El estudio ha sido publicado en dos partes: Primera Parte. "¿Y qué pensarán los estudiantes sobre la literatura infantil y la formación de lectores?". Segunda parte: "¿Y cómo leen los docentes los libros para niños?". En: *Cuatrogatos: Revista Electrónica de Literatura Infantil*.
- SPIE, L. R. (1998). How Picture Books Sork A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29 (2), 97-108.
- SMITH, M. W. (1992). Submission Versus Control in Literary Transactions. En C. Cox & J. Many (Eds.), *Reader Stance and Literary Understanding* (pp. 143-161), Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- SUÁREZ OROZCO, C. & SUÁREZ OROZCO, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- TAN, S. (2007). *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpreter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- VYGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WIESNER, D. (2008). *Flotante*. Barcelona: Océano.