



PLAN NACIONAL DE FOMENTO DE LA LECTURA

# Leer, adaptar e interpretar narraciones

GUÍA PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS DE  
LOS NIVELES DE TRANSICIÓN



PLAN NACIONAL DE FOMENTO DE LA LECTURA

# Leer, adaptar e interpretar narraciones

GUÍA PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS DE LOS NIVELES DE TRANSICIÓN



Ministerio de  
Educación

Gobierno de Chile

Plan Nacional de Fomento de la Lectura

*Leer, adaptar e interpretar narraciones. Guía para educadoras de párvulos de los niveles de transición.*

Autoras: Mónica Bombal, Natalia García y Josefa Ruiz Tagle.

ISBN 978-956-407-8

Registro de Propiedad Intelectual N° 232.075

Diseño y diagramación: Verónica Santana (S comunicación)

15.000 ejemplares impresos en agosto de 2013

en Editora e Imprenta Maval

Santiago de Chile

Algunas fotografías que aparecen en esta guía pertenecen a Fundación Integra

Unidad de Educación Parvularia

Plan Nacional de Fomento de la Lectura

División de Educación General

© Ministerio de Educación, República de Chile

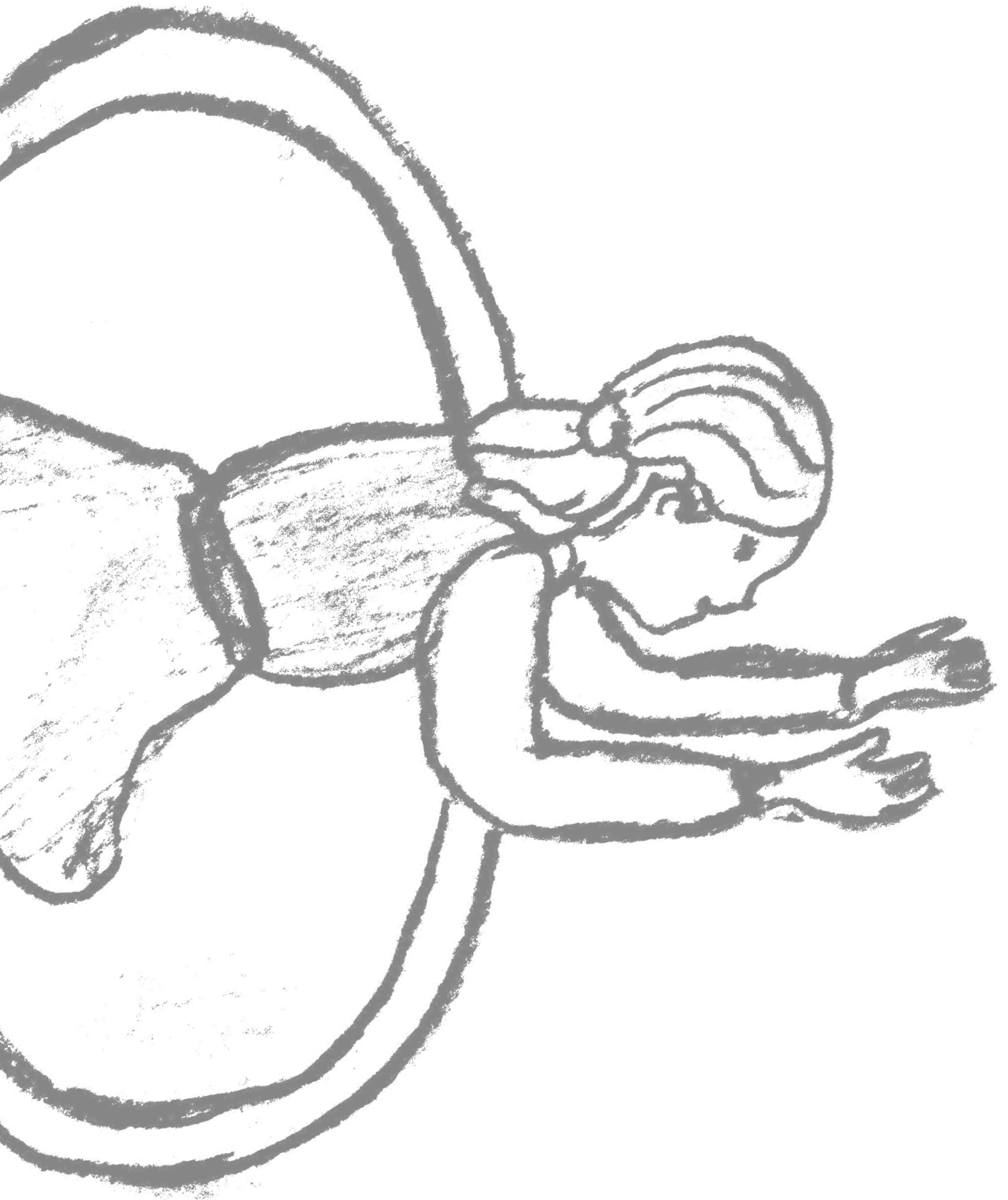
Alameda 1371, Santiago de Chile

Las ilustraciones que aparecen en este libro son publicadas de acuerdo a la Ley N° 17.336 SOBRE PROPIEDAD INTELECTUAL, publicada en el Diario Oficial, N° 27.761, el 2 de octubre de 1970. En el Artículo 71 Q se establece que es lícito el uso incidental y excepcional de una obra protegida con el propósito de crítica, comentario, caricatura, enseñanza, interés académico o de investigación, siempre que dicha utilización no constituya una explotación encubierta de la obra protegida. La excepción establecida en este artículo no es aplicable a obras audiovisuales de carácter documental.

# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| Presentación  | 5         |
| <b>1. La narración</b>  | <b>6</b>  |
| 1.1 ¿Qué es la narración?                                       | 9         |
| 1.2 La trama argumental   | 13        |
| 1.3 La competencia narrativa                                    | 14        |
| 1.3.1 Habilidades que conforman la competencia narrativa        | 14        |
| 1.3.2 La competencia narrativa y el aprendizaje                 | 18        |
| 1.3.3 La competencia narrativa y la integralidad del currículum | 21        |
| 1.4 La tarea de la escuela                                      | 23        |
| <b>2. La interpretación de textos narrativos</b>                | <b>26</b> |
| 2.1 ¿Qué es interpretar?  | 28        |
| 2.2 La interpretación para el aprendizaje                       | 30        |
| 2.3 Claves para interpretar textos narrativos                   | 33        |
| 2.3.1 ¿Cuál es el contexto de producción de la obra?            | 35        |
| 2.3.2 ¿Quién es el narrador?                                    | 44        |
| 2.3.3 ¿Qué se narra?  | 47        |
| 2.3.4 ¿Cómo se narra?   | 54        |
| 2.3.5 ¿Cuál es el tema?   | 66        |
| <b>3. La interpretación de imágenes</b>                         | <b>68</b> |
| 3.1 Libros ilustrados   | 71        |
| 3.2 El Libro álbum  | 73        |
| 3.2.1 Orígenes del libro-álbum                                  | 74        |
| 3.2.2 Características del libro-álbum                           | 75        |
| 3.3 Claves para leer imágenes                                   | 86        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4. Kamishibai: Una hermosa y antigua forma de narrar</b> | <b>92</b>  |
| 4.1 El kamishibai y sus posibilidades                       | 97         |
| 4.1.1 Narrar historias                                      | 97         |
| 4.1.2 Adaptar cuentos e historias                           | 100        |
| 4.1.3 Crear historias con niños y niñas                     | 116        |
| <b>5. Dime: La conversación literaria en el aula</b>        | <b>122</b> |
| 5.1 El enfoque "Dime"                                       | 124        |
| 5.2 Las sesiones "Dime"                                     | 125        |
| 5.3 El nombre "Dime"  | 126        |
| 5.4 "Dime" en los niveles de transición                     | 127        |
| 5.5 Selección de los libros                                 | 128        |
| 5.6 Orientaciones para la educadora en las sesiones "Dime"  | 130        |
| 5.7 Compartir entusiasmo, deconciertos y conexiones         | 135        |
| 5.8 Las preguntas   | 137        |
| 5.8.1 Las preguntas básicas                                 | 137        |
| 5.8.2 Las preguntas generales                               | 139        |
| 5.8.3 Las preguntas específicas                             | 140        |



## PRESENTACIÓN

La lectura es una herramienta de desarrollo y por ello es importante fomentarla desde la primera infancia. Es sabido que hay actitudes y destrezas que determinan poderosamente la comprensión de lectura, que se forman durante los primeros años de vida. Por ejemplo el interés por los libros, el desarrollo del vocabulario, de habilidades cognitivas, tales como la capacidad de formular hipótesis, plantear interrogantes y realizar asociaciones complejas, predicciones e inferencias a partir de narraciones y otros textos escritos.

Esto se logra, por un lado, facilitando a los niños y niñas el acceso a libros de calidad, adecuados a sus necesidades de desarrollo y, por otro, procurando que los adultos los involucren en experiencias lectoras gozosas, intelectualmente desafiantes y emocionalmente enriquecedoras, desde mucho antes de que comiencen a leer por sí mismos.

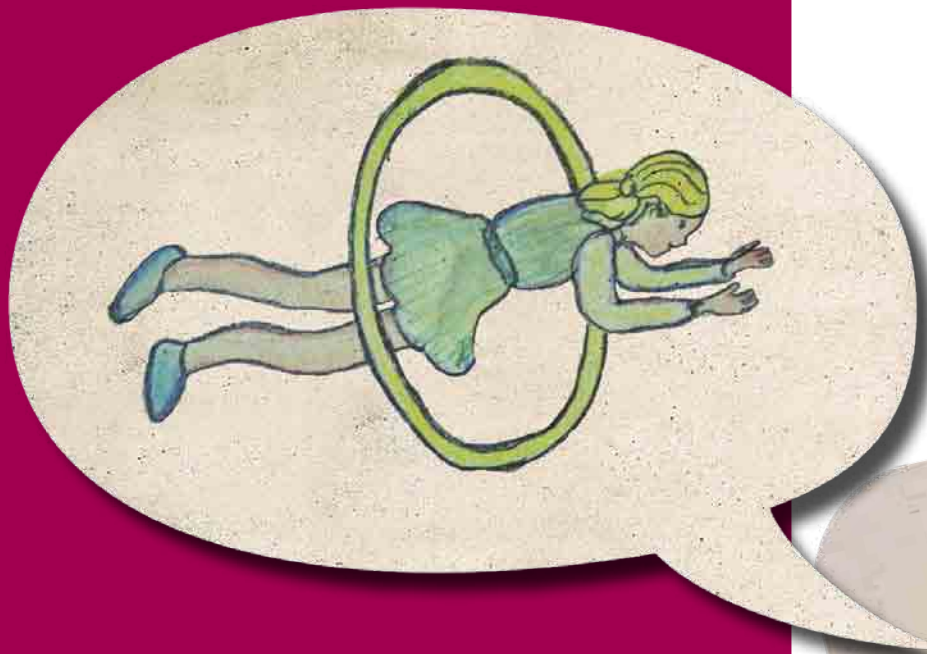
Para lograr estos objetivos, desde el año 2010 la División de Educación General del Ministerio de Educación, a través del Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, ha implementado bibliotecas de aula en todos los niveles de transición de los establecimientos educacionales con subvención del Estado. Colecciones de libros de gran calidad estética y literaria, atractivos y pertinentes a los requerimientos de aprendizajes de los párvulos, a las que este año se suma un teatrino para *kamishibai*.

Junto con ello, se han impartido talleres a educadoras de párvulos de todos los establecimientos educacionales beneficiados en estrategias de fomento lector especialmente diseñadas para optimizar el trabajo con las colecciones. Para apoyar los talleres, se han elaborado guías que sistematizan las estrategias, entregando sugerencias y orientaciones a las educadoras de párvulos, que facilitan su trabajo pedagógico con las bibliotecas de aula.

Dentro de las temáticas que se abordan en esta guía de fomento lector para educadoras de párvulos se encuentra una serie de orientaciones acerca de por qué y cómo favorecer el desarrollo de la competencia narrativa; la lectura y la interpretación de textos narrativos. También se entregan orientaciones para la optimización del teatrino como recurso para el aula y para desarrollar conversaciones literarias dentro del aula, siguiendo el enfoque Dime, desarrollado por Aidan Chambers.

Es de esperar que esta guía sea utilizada intensamente tanto por las educadoras de párvulos como por las técnicas en educación parvularia para buscar ideas, planificar actividades pedagógicas, conocer experiencias y profundizar conocimientos acerca de la literatura infantil y los distintos procesos involucrados en la lectura.

# LA NARRACIÓN



### Sé todos los cuentos

Yo no sé muchas cosas, es verdad.  
Digo tan sólo lo que he visto.  
Y he visto:  
que la cuna del hombre la mecen con cuentos,  
que los gritos de angustia del hombre los ahogan con cuentos,  
que el llanto del hombre lo taponan con cuentos,  
que los huesos del hombre los entierran con cuentos,  
y que el miedo del hombre...  
ha inventado todos los cuentos.  
Yo no sé muchas cosas, es verdad,  
pero me han dormido con todos los cuentos...  
y sé todos los cuentos.

León Felipe, 1950

Todo el mundo cuenta historias. El ser humano siente la necesidad y el deseo de recrear lo que ha vivido, imaginado y soñado. Se cuentan distintos tipos de historias. Para algunos pueblos las historias más importantes son acerca de sus antepasados; e otros, sobre de lo que podría ocurrir en el futuro. La capacidad de narrar permite organizar el tiempo para comprenderlo, por ello es posible afirmar que el ser humano es un animal narrativo.

Las narraciones –los mitos y las fábulas, las historias de la naturaleza y de las culturas, las historias familiares y personales– permiten configurar la identidad del ser humano en tanto sujetos individuales y colectivos. Muchas personas expresan sus mejores dotes de narradores al elaborar historias, realistas o fantasiosas, acerca de compañeros de trabajo, vecinos, parientes y gente que ni siquiera conocen. Todas las historias, desde las más simples hasta las complejas, son una forma de inventar el mundo, de explicar lo que ocurre a nuestro alrededor, de dotarlo de sentido.

**Las  
narraciones  
le dan  
sentido al  
mundo**





**Las culturas  
se construyen  
sobre  
narraciones**

Es muy probable que la costumbre de narrar sea tan antigua como el mismo ser humano: está en el origen de todos los usos imaginativos del lenguaje y a partir de ella se han desarrollado todas las culturas, todas las formas de literatura, biografía, filosofía y religión.

Así define la escritora brasilera Ana María Machado lo que hacen narradores al contar una historia: "Se dice qué ha hecho alguien, qué ocurrió después, por qué, y cuál fue la consecuencia de eso, qué ocurría al mismo tiempo, de qué modo esos dos hechos se relacionaban, cuáles eran las dificultades superadas para que ocurriesen, qué condiciones serían las necesarias para su acontecer, etc."

De acuerdo a la autora, "la narrativa –o sea, el relato, el acto de contar historias– hizo posible que los seres humanos pudiesen establecer y expresar la subjetividad y la objetividad, la linealidad, la causalidad, la simultaneidad, la condicionalidad y otros tantos conceptos fundamentales para la transmisión de esa sabiduría acumulada, tan esencial para la preservación y expansión de la especie"<sup>1</sup>.

**El arte de la  
narración  
nos acerca al  
conocimiento**

Por lo anterior, aproximarse a la noción de narración es muy importante para la comunicación, la comprensión de lectura, el autoconocimiento y el aprendizaje en general. Mejores productores y lectores de narraciones tendrán más posibilidades de acceder al saber.



1. Machado, Ana María. *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Editorial Anaya, 2002, p.31.

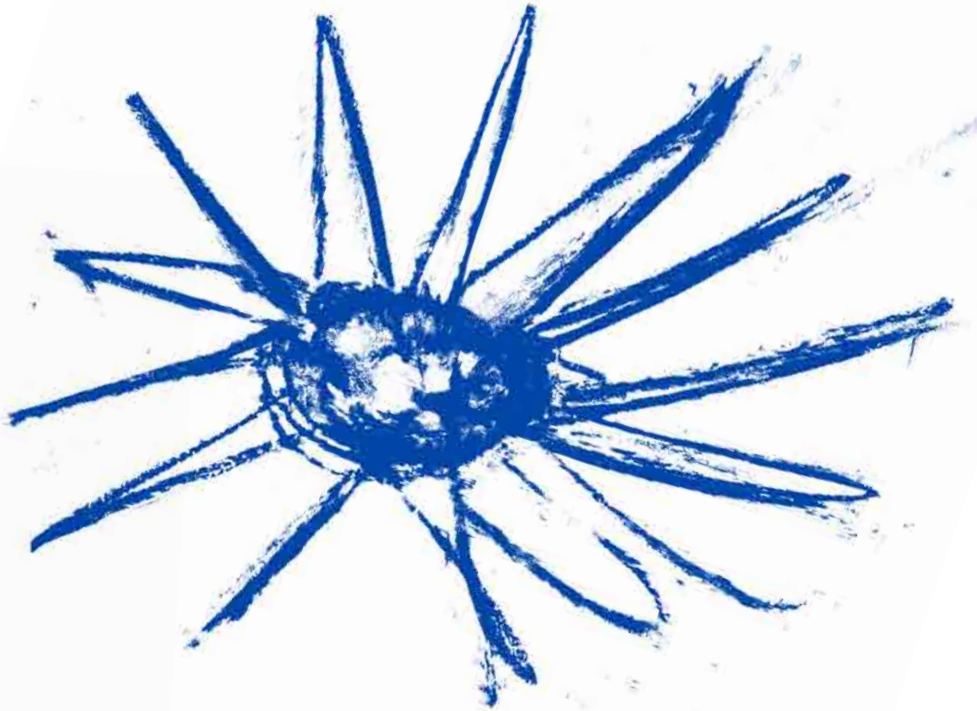
## 1.1 ¿QUÉ ES LA NARRACIÓN?

En esta guía se considerará historia, cuento, relato como sinónimos de narración. Sin importar si están narradas por escrito, oralmente o a través de imágenes, todas las historias son narraciones: la historia del siglo XX y la historia de la electricidad; las anécdotas personales, las historias patrias y las historias de amor.

Tanto para construir como para interpretar una narración es importante considerar algunos aspectos que la definen, así como también algunos elementos que la conforman. En las siguientes líneas se presenta una pequeña descripción de algunos componentes clave de los textos narrativos<sup>2</sup>.

La narración, al igual que otros tipos de textos, tiene una estructura que la define, es decir, los elementos que la conforman están organizados internamente de acuerdo a un esquema estable.

**Una  
estructura  
de texto  
particular**



- 
2. La palabra "texto" alude a una trama de signos o enunciados, ordenados de manera tal que en conjunto permiten transmitir un mensaje. Cuando se habla aquí de "textos narrativos" la referencia es tanto a textos escritos como orales, visuales u otros, ordenados de acuerdo a una estructura narrativa.

## La secuencia de episodios

La estructura narrativa se caracteriza, en primer lugar, porque se presenta como una secuencia de episodios. Sin embargo, no cualquier secuencia es una historia. La estructura narrativa supone, además, que los episodios estén encadenados de manera coherente, con elementos que atraviesen toda la secuencia y que a través de ella se transformen (hilos conductores). Esta organización hace que los episodios no sean piezas sueltas sino que tengan una unidad de sentido, un orden y una finalidad.

La forma que adopten los episodios dependerá de la modalidad de la narración. Así por ejemplo, en el cómic los episodios son viñetas; en el cine, escenas; en el *kamishibai*, láminas, y en el libro-álbum, páginas o doble página.



## Los hilos conductores

Hay elementos que generalmente atraviesan toda la secuencia de la narración. Estos son básicamente dos: los personajes y el conflicto narrativo. Otros elementos que atraviesan toda la secuencia (dando unidad y coherencia al relato) son el espacio y el tiempo en el que se sitúa la acción, y el estilo, es decir, el uso particular del lenguaje.

## El tiempo

El lenguaje en general y la narración en particular se pueden entender como formas que tiene el ser humano para representar y comprender el tiempo. Al narrar acontecimientos, que se suceden unos a otros, se va dando forma a una idea de temporalidad, en la cual el tiempo coincide con la acción.

En la narración el tratamiento del tiempo se da por partida doble. Por un lado está el tiempo de la historia; esto es, el tiempo en el que la historia se sitúa y que avanza cronológicamente. Por otro lado está el tiempo del relato, que apunta al orden en que los acontecimientos son expuestos por el narrador. En muchos relatos, especialmente cuando están dirigidos a niños y niñas, el tiempo de la historia coincide con el tiempo del relato. Es decir, los acontecimientos se presentan en forma cronológica. Hay otros, en los que se comienza por el desenlace de la

historia (un asesinato, por ejemplo), para luego narrar los hechos que llevaron a ese desenlace. También es posible relatar una historia con movimientos temporales hacia adelante y hacia atrás, contraponiendo, por ejemplo, el presente del narrador con sus recuerdos del pasado.

Los episodios avanzan hacia un desenlace, hacia un fin en el cual la totalidad de la secuencia narrada cobra sentido. Siempre es posible que el último episodio transforme toda la comprensión del relato.

El narrador no es el autor de la narración, sino aquella "entidad ficticia" creada por el autor del texto para contar la historia. Existen muchas formas de clasificar a los tipos de narrador. Una de las más utilizadas es la que distingue narradores de acuerdo a cuánto conocen el mundo ficticio que narran, cuánto saben acerca de los personajes y los sucesos de la historia. Según el grado de conocimiento, los narradores pueden ser omniscientes o de conocimiento relativo. En el capítulo acerca de interpretación, se revisará con más detalle esta diferencia.

Se trata de un conflicto entre fuerzas opuestas que atravesará toda la historia desde el inicio hasta el fin, enfrentando al protagonista con un antagonista, consigo mismo, con la sociedad, con la naturaleza o el destino. Reconocer el "conflicto narrativo" es fundamental para comprender la historia.

El conflicto narrativo se desarrolla en la narración, evoluciona, cambia. Al evolucionar, los personajes se transforman y muchas veces, también la realidad que los circunda (la familia, el pueblo, etc.). En general, el proceso por el cual se produce esta transformación de los personajes y sus circunstancias es presentado a través de una "trama argumental" que ordena la narración a partir del planteamiento, desarrollo y desenlace del conflicto.

**El narrador**

**El conflicto narrativo**

**La transformación**



"Tan pronto Cenicienta trajo los lagartos, la madrina los convirtió en seis lacayos..."  
*La Cenicienta*, Charles Perrault. Ilustración Arthur Rackham.

La estructura del texto narrativo corresponde a una secuencia de episodios encadenados de manera coherente desde un principio hacia un fin.

### Los personajes

Los personajes son cada uno de los seres o entidades que aparecen en una narración. La palabra "personaje" proviene del término griego "persona"; sin embargo estos seres también pueden ser de otro tipo, como animales, dioses, objetos o incluso la propia conciencia o voluntad. Al vincularse a los conflictos, los personajes desarrollan la historia.

Los personajes que concentran la mayor atención y participan directamente en los acontecimientos que se narran son los personajes principales. Entre ellos, el central, el más importante de todos es el protagonista. Cuando un personaje se enfrenta al protagonista, se denomina "antagonista".

También hay personajes secundarios, que auxilian o simplemente se relacionan con los personajes principales de la historia.

### Sistema de signos

Dada la definición que se entrega en esta guía, las narraciones pueden construirse a partir de signos lingüísticos, visuales u otros. Hay narraciones que se construyen a partir de un único sistema de signos, como novelas y cuentos. Otras, en cambio, utilizan dos o más sistemas de signos, como el libro-álbum, en donde la historia se cuenta a partir de palabras e ilustraciones; o el cine, en donde se conjugan guión, montaje, fotografía, sonido, etc.

Todos los relatos son narraciones, sin importar si están narrados por escrito, por señas, oralmente o a través de imágenes.

## 1.2 LA TRAMA ARGUMENTAL

La estructura narrativa permite distintas formas de ordenamiento de los episodios. La más usual de éstas, especialmente en relatos breves, es la denominada "trama argumental", compuesta de tres partes: el planteamiento, el desarrollo y el desenlace del conflicto narrativo. A través de este recorrido se desarrolla la transformación de situaciones y personajes.

De acuerdo a esta estructura el conflicto se presenta al comienzo del texto en un estado latente; es decir, aún bajo la superficie, pero amenazando con desatarse. Luego se expresa con claridad y se desarrolla hasta alcanzar un punto de máxima tensión. Finalmente, el conflicto se resuelve.

A continuación se revisan las características de cada uno de estos momentos.

### Planteamiento

Se inicia la narración, se introducen los personajes principales, el escenario temporal y físico en que sucede la historia y un conflicto narrativo a partir del cual se desarrollará el argumento.

### Desarrollo

Luego del planteamiento, la historia se va desarrollando a través de una serie de eventos encadenados que mantienen la tensión narrativa. A partir del desarrollo de la lucha de fuerzas el conflicto escala hasta un punto de máxima tensión (o clímax) en donde comienza a resolverse y a vislumbrarse el desenlace

### Desenlace

Tras llegar al clímax o punto de máxima tensión de la historia, el conflicto se resuelve, una fuerza triunfa sobre otra y se libera la tensión. Aquí aparece un resultado final de las acciones emprendidas por el protagonista y la historia concluye.



Láminas que muestran escenas de la leyenda atacameña "El cóndor y la pastora", adaptada por mediadoras de VI región. Cuentos indígenas. Santiago: Ed. Amanuta. 2010.

## 1.3 LA COMPETENCIA NARRATIVA

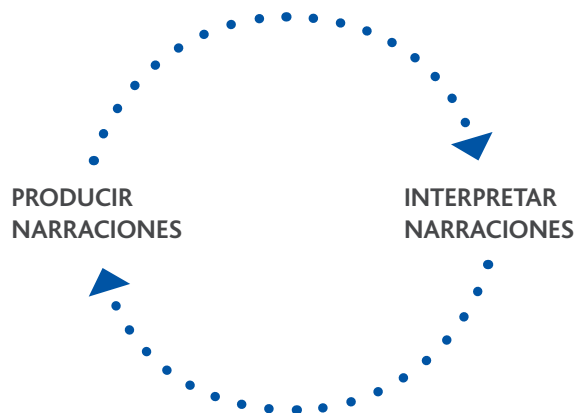
Todos cuentan historias, pero no todos lo hacen con la misma habilidad. Más o menos competencia en el uso de elementos retóricos, estructuras narrativas, tiempos y espacios, construcción de personajes, marcan la diferencia. Las historias pueden ser aburridas, desestructuradas, triviales, repetitivas, confusas, planas, incoherentes o bien seductoras, apasionantes, lúcidas, bien construidas, graciosas, conmovedoras, convincentes.

Un buen narrador le da forma a sus relatos, sabe cómo comenzar a contar sus historias para despertar el interés del receptor, cuándo introducir situaciones de modo de crear expectación o suspenso, no pierde el hilo ni se pierde en detalles triviales, conoce su historia, conoce a sus personajes.

Un buen narrador sabe para qué va a contar una historia. Lo suyo no es un parloteo sin sentido, banal, sin propósito. Considera quiénes serán los receptores a la hora de elegir su historia y adapta el relato a las particularidades de ellos. Presenta temas interesantes y los presenta de manera interesante.

### 1.3.1 Habilidades que conforman la competencia narrativa

Se denomina “competencia narrativa” al conjunto de habilidades requeridas que posibilitan la producción y comprensión de narraciones. La producción y la comprensión de texto, como múltiples estudios han demostrado, son dos procesos íntimamente vinculados, que se retroalimentan el uno al otro.



Una de las definiciones de la palabra “máquina” en el *Diccionario de la Real Academia Española* es la siguiente: “agregado de diversas partes ordenadas entre sí y dirigidas a la formación de un todo”. De acuerdo a esta acepción, las narraciones también funcionan como máquinas. Y ¿qué mejor manera de entender una máquina que desarmándola y construyéndola?

Para contar una historia es importante que quien lo haga sea también capaz de dotar de sentido las historias que escucha o lee. Antes de aprender a hablar, niños y niñas comprenden e, incluso, interpretan lo que escuchan. Y gracias a esta práctica es posible construir un mundo de referencias que permite producir nuevas historias. Es, como se deduce, un círculo virtuoso.

Al mismo tiempo, una gran manera de desarrollar la habilidad de la lectura e interpretación de narraciones es produciéndolas. Si se construyen relatos prestando atención a sus estructuras y componentes, también se desarrollarán lecturas más profundas, críticas y atentas.

En las siguientes páginas se revisará con detención cuáles son las habilidades que conforman la competencia narrativa y de qué manera el trabajo con textos narrativos puede ayudar a alcanzar los aprendizajes esperados en distintas áreas del currículum de la Educación Parvularia.

- **Estructurar el relato**

Estructurar el relato a partir de un propósito. Tener en mente un propósito permite que cada decisión respecto de la forma de narrar tenga sentido. Esto es, ordenar las piezas (los episodios, las escenas) de acuerdo a lo que se quiere contar, considerando cómo hacerlo para que el relato resulte interesante y efectivo.

- **Sintetizar**

Esta habilidad está relacionada con lo importante que es eliminar elementos superfluos, episodios, personajes, escenas, situaciones que no aporten a las historias, o bien, que confundan y se alejen del propósito de quien narra.



- **Expresarse de manera coherente y clara**

Muchas veces quien cuenta una historia lo hace de manera azarosa y desordenada. Con reiteraciones y digresiones los relatos pierden sentido y propósito. Lo contrario a esto es la coherencia. Coherencia de los elementos, coherencia de estilo, coherencia del actuar de los personajes, coherencia en el desarrollo del argumento.

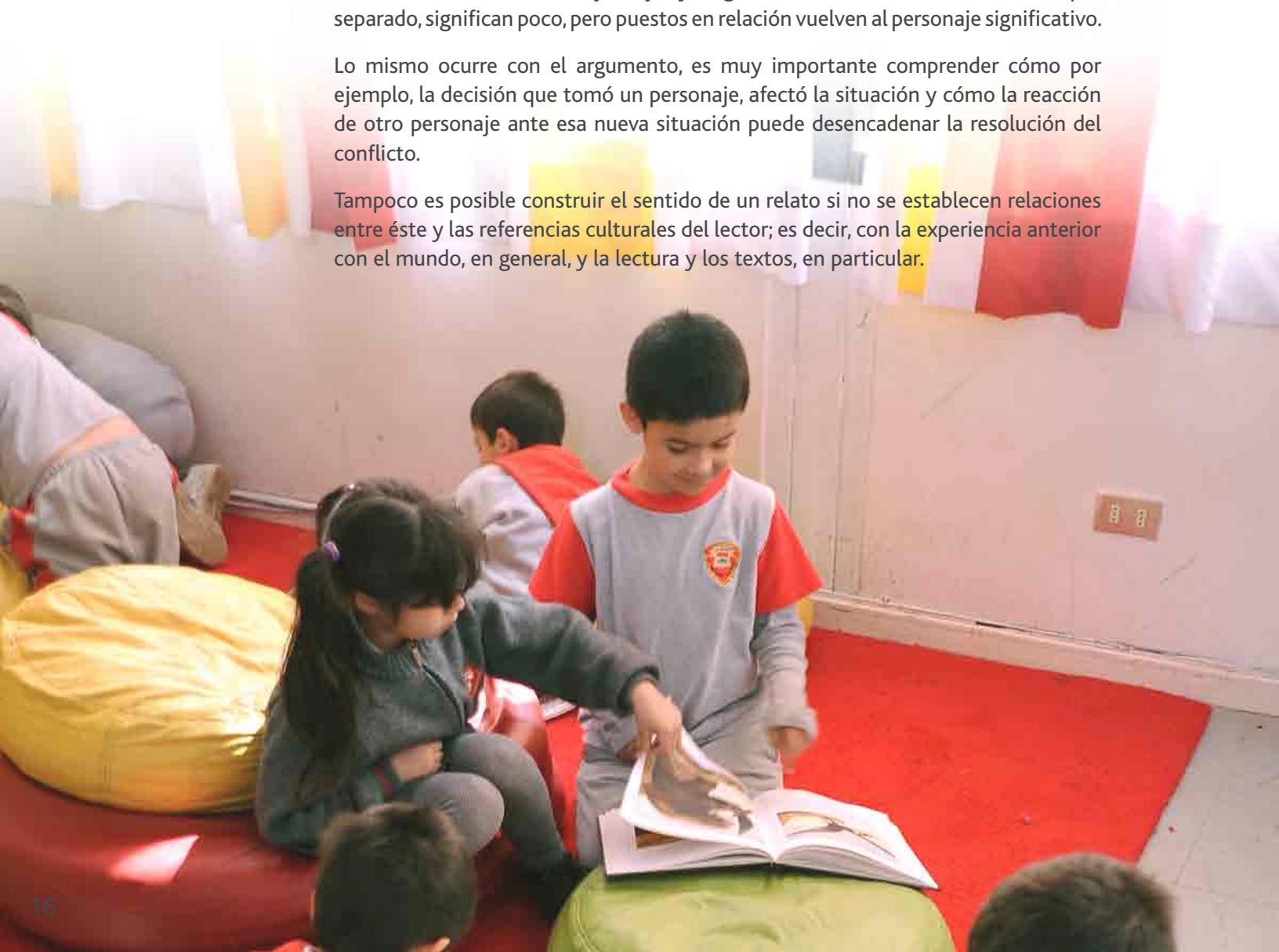
Los relatos en que las palabras, las oraciones, los párrafos y episodios están encadenados de manera coherente, tienden a ser claros y transparentes.

- **Establecer relaciones**

Para entender cualquier relato se deben establecer relaciones complejas entre elementos múltiples. Por ejemplo, se puede pensar en un libro-álbum en el cual la monstruosidad de un personaje es representada a través de colores oscuros, trazos caóticos, dientes enormes, ojos rojos y de gran tamaño. Todos estos elementos, por separado, significan poco, pero puestos en relación vuelven al personaje significativo.

Lo mismo ocurre con el argumento, es muy importante comprender cómo por ejemplo, la decisión que tomó un personaje, afectó la situación y cómo la reacción de otro personaje ante esa nueva situación puede desencadenar la resolución del conflicto.

Tampoco es posible construir el sentido de un relato si no se establecen relaciones entre éste y las referencias culturales del lector; es decir, con la experiencia anterior con el mundo, en general, y la lectura y los textos, en particular.



- **Dimensionar la temporalidad**

El neurólogo y escritor inglés Oliver Sacks cuenta en su libro *Veo una voz*, la impresión que le causó su encuentro con Joseph, un niño sordo al que conoció a los 11 años de edad con carencia total de lenguaje. Su sordera había pasado inadvertida hasta los cuatro años. Lo que más llamó la atención de Sacks no fue su ausencia de lenguaje, sino que, a pesar de ser un niño despierto y con capacidad de aprendizaje, tenía una ausencia total de sentido histórico: "No había, era evidente, un sentido claro del pasado, del 'ayer' como diferenciado de 'hace un año'. Había (...) la sensación de una vida que carecía de dimensión histórica y autobiográfica, la sensación de una vida que no existía más que en el momento, en el presente."<sup>3</sup> Es claro que la habilidad de dimensionar el tiempo se desarrolla a partir de las experiencias de niños y niñas con el lenguaje, y en particular con la narrativa.

- **Expresar emociones e ideas**

Tanto al crear sus propios relatos como al interpretar los relatos de otros, niños y niñas expresan sus propios temores, ansiedades, deseos e ideas. La conversación a propósito de estos tópicos puede servir para elaborar contenidos emocionales difíciles y para darle forma a contenidos complejos.

- **Desarrollar la empatía y la introspección**

Relacionado con lo anterior, al leer o e interpretar narraciones el lector se reconoce en las emociones y vivencias expresadas por escrito. En este ejercicio, es posible ir comprendiendo emociones cada vez más complejas (propias y ajenas), lo que da herramientas para relacionarse con otros y fortalecer la identidad y la autoestima.

- **Escuchar**

Parte de la competencia narrativa consiste también en escuchar relatos. En saber escuchar cuentos. En querer escuchar cuentos y hacerlo atentamente. En gozar de los cuentos y saber que en ellos hay posibilidades de placer, conocimiento, interacción y juego.

---

3. Sacks, Oliver, *Veo una voz*. Barcelona: Anagrama, 2003, p. 78.

### 1.3.2 La competencia narrativa y el aprendizaje

Es importante reiterar que al favorecer el desarrollo de la competencia narrativa se está echando a andar un círculo virtuoso en el que una serie de recursos para el aprendizaje se potencian unos a otros en una estrecha relación de interdependencia.



- **Desarrolla la comprensión oral**

Exponer a los niños y niñas a escuchar, construir, analizar e interpretar relatos favorece la comprensión del lenguaje oral. Especialmente si se hace conversando con ellos sobre los textos, a través de preguntas abiertas; dando tiempo para que elaboren sus respuestas, las expliquen y fundamenten; escuchándolos de manera atenta y respetuosa; y aclarando sus dudas.

De este modo, también se ampliará el vocabulario de niños y niñas, necesario para la comprensión y elaboración de todo tipo de textos, tanto orales como escritos, elemento crucial para predecir su éxito escolar posterior.

- **Desarrolla la comprensión lectora**

Vinculado a lo anterior, la competencia narrativa incide en la comprensión lectora. Para que esto suceda, los niños y las niñas no solamente deben estar expuestos a textos de manera pasiva, sino que también deben tener la oportunidad de interpretarlos, de comentar los sucesos narrados y el actuar de los personajes, de relacionarlos con sus experiencias y conocimientos previos.

A través de juegos, de experiencias, de escuchar muchas historias y de conversar acerca de ellas, niños y niñas irán familiarizándose con las estructuras y los contenidos de las narraciones, de modo que más tarde contarán con un mundo rico en referencias que les permitirá desarrollar su competencia lingüística.

- **Desarrolla habilidades para la expresión oral**

Al trabajar con narraciones se aprende a organizar el discurso de acuerdo a un propósito. La necesidad de producir relatos coherentes irá estructurando poco a poco el lenguaje de niños y niñas de modo que al narrar sus propias historias (oralmente, en un principio) lo harán de manera más organizada, estructurada, elocuente y eficaz.



- **Desarrolla habilidades para la escritura**

Los primeros textos que niños y niñas deben redactar para la escuela suelen ser ejercicios narrativos, como "Mis vacaciones". Desde entonces y hasta la vida adulta, narrar por escrito sigue siendo necesario para la mayoría de las personas. No sólo se escriben diarios de vida o se cuentan dichas y desdichas a amigos y parientes por e-mail; también se han de narrar sucesos en cartas, reportes y otras formas de textos profesionales.

Ser capaces de contar cosas por escrito con gracia y naturalidad es una enorme ventaja para la vida. Pero, ¿cómo se aprende? Desarrollando el lenguaje oral a través de la producción y comprensión y también, como se ha visto en las páginas precedentes, trabajando con textos narrativos en primera infancia.

- **Fomenta la lectura**

Para que se despierte el deseo de leer es necesario saber que en los libros se esconden historias emocionantes, inteligentes, enigmáticas a las que sólo se puede acceder mediante la lectura, y para eso es necesario haber estado expuestos a buenas narraciones.

Pero, además, se debe saber que la lectura implica un trabajo, una constancia y un esfuerzo de interpretación, y que es en este proceso donde es posible obtener mayor placer. Sin embargo, si el potencial lector no cuenta con herramientas adecuadas para comprender los textos, y el esfuerzo se hace demasiado pesado, lo más probable es que la sensibilidad hacia la lectura no se desarrolle en plenitud.

Entonces, el desarrollo de la competencia narrativa y de la comprensión de lectura son indispensables para que incentivar el gusto por los libros en general y por la literatura en particular. Por ello, para fomentar la lectura en los niños y las niñas no basta poner a su disposición libros de calidad, sino que se requiere además un trabajo consciente y constante con ellos.



### 1.3.3 La competencia narrativa y la integralidad del currículum

La mayor parte de los trabajos y proyectos que se pueden realizar dentro del aula se prestan para el fortalecimiento de diversas competencias y objetivos propuestos por el currículum de Educación Parvularia. Las propuestas pedagógicas que se proponen en esta guía para el desarrollo de la competencia narrativa son, desde ese punto de vista, particularmente interesantes.

A continuación revisaremos los distintos núcleos de aprendizaje contenidos en las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* y de qué manera el trabajo con textos narrativos puede ayudar a alcanzar los aprendizajes esperados en esas áreas.

- **Lenguaje verbal y comunicación**

En el núcleo de Lenguaje verbal hay varias indicaciones que apuntan a Aprendizajes Esperados directamente relacionados con la competencia narrativa.

Por ejemplo, producir oralmente sus propios cuentos en forma personal o colectiva, expresarse en forma clara y comprensible o disfrutar de la audición atenta de narraciones.

- **Lenguajes artísticos**

Tanto producir como comprender e interpretar textos narrativos supone una experiencia estética. Al inventar sus propios relatos (cuentos, cómicos, láminas de *kamishibai*) niños y niñas expresan sus mundos internos, sentimientos, ideas, sensibilidad y preocupaciones. Al hacerlo deben enfrentarse a problemas que suponen tomar decisiones definiendo criterios estéticos y técnicos propios de los lenguajes artísticos.

Por ejemplo, deben proponer temas, inventar relatos, expresarlos creativamente a través de distintos lenguajes verbales y visuales, elaborar secuencias que combinan estos lenguajes, y echar mano del humor, el absurdo y la fantasía.

- **Razonamiento lógico-matemático**

La competencia narrativa y el razonamiento lógico-matemático comparten la necesidad de poner en práctica una serie de habilidades: pensar en lo que no está presente (pensamiento abstracto), dividir el relato en episodios; ordenar secuencias de acuerdo a modelos de causa-efecto, situarse en distintas perspectivas (puntos de vista), establecer relaciones complejas entre las acciones y los efectos que ellas producen sobre los objetos y el medio, orientarse temporalmente utilizando secuencias, y buscar distintas soluciones frente a problemas prácticos.

- **Formación personal**

Bien orientados, todos aquellos proyectos que invitan a los niños y niñas a trabajar, solos o por separado, con iniciativa y perseverancia, compromiso, entusiasmo y responsabilidad, favorecen su progreso en el área de formación personal.

Los ejercicios grupales que requieren coordinarse en torno a proyectos desafiantes resultan especialmente adecuados para fortalecer el sentido de convivencia de los niños y niñas, el reconocimiento de lo que tienen que aportar al grupo y por lo tanto su autoestima y su sentido de identidad.

Los trabajos que se proponen para incentivar el desarrollo de la competencia narrativa son exigentes en términos de autonomía para organizar y realizar ejercicios de creación o adaptación de textos y favorecen, además, la seguridad de niños y niñas al exigir que fundamenten sus interpretaciones y propongan formas de hacer el trabajo.

Por otro lado, si la educadora guía a los niños y niñas para que expresen sus mundos internos al interpretar y producir narraciones (y al mismo tiempo los ayuda a trabajar las emociones que aparezcan en este proceso), los cuentos son una excelente oportunidad para fortalecer la identidad de los niños, de modo de que sean capaces de decir "a mí me pasan esas cosas", "yo siento así", "soy distinto o distinta de los demás por esto", "me parezco a los demás en esto otro" y todas aquellas formas a través de las cuales, poco a poco, van configurando una idea de quiénes son.

## 1.4 LA TAREA DE LA ESCUELA

“Tal vez al final solo nos parecemos a las primeras historias que nos cuentan.”

Oswaldo Soriano

Los niños aprenden a interpretar el mundo a partir de lo que les cuentan los adultos. No sólo heredan sus historias, sino también la forma de contarlas e interpretarlas. Ser buenos o malos lectores no depende únicamente de cuánto se lee, sino de que quien lo haga sea capaz de interpretar, de la calidad de los textos y del provecho que se pueda sacar de ellos.

Si antes las historias eran contadas únicamente cara a cara, hoy existe una multiplicidad de medios para su expresión. La cantidad de narraciones a las que todo el mundo está expuesto ha ido aumentando vertiginosamente y también las formas y soportes en que estas narraciones se presentan. Los medios digitales, los lenguajes visuales y multimedia, exigen nuevas y complejas habilidades relacionadas con la interpretación y producción de textos narrativos.

Por todo lo anterior, la escuela debe comprometerse activa y conscientemente con la tarea de formar buenos productores e interpretadores de historias. Mientras antes se empiece, mayores serán los logros. Pero, ¿cómo hacer para realizar esta tarea de manera eficiente?

- **Favorecer el acceso a textos narrativos variados y de calidad**

Para acceder al amplio mundo de los textos narrativos, desarrollar la familiaridad con los libros es un primer paso. Sin la posibilidad de mirar, leer, hojear y manipular libros, difícilmente los niños y las niñas llegarán a descubrir la enorme variedad y riqueza de las historias que encierran.

En este punto, la tarea del mediador de lectura es clave. Es el adulto quien debe seleccionar textos de calidad y propiciar el encuentro de los niños y niñas con libros que presenten estéticas y temáticas diversas, permitiendo, de ese modo, que cada niño y niña encuentre sus propios libros, sus propias historias, aquellas que les lleguen al corazón, los hagan disfrutar, sentirse identificados, comprender mejor sus circunstancias y las del mundo que los rodea.



- **Posibilitar la mediación**

El proceso de aproximación a los libros puede comenzar mucho antes de que los niños y niñas aprendan el dominio del código. Hasta entonces, dependerán de un adulto que les lea esas letras misteriosas. Y aún años después de que hayan aprendido a decodificar el lenguaje escrito, necesitarán la guía dedicada de un adulto que los ayude a interpretar lo que leen, no haciéndolo por ellos, pero sí acompañándolos en este proceso, dotándolos de herramientas y ayudándoles a encauzar sus intuiciones.

La tarea de este adulto, el "mediador de la lectura", es motivar en los niños y niñas el interés por los libros. ¿Cómo? En primer lugar, procurando el acceso de estos a libros variados y de calidad. En segundo lugar, generando experiencias íntimas, lúdicas y entusiastas, que permitan a los niños y niñas conocer de primera mano que a través de la lectura es posible obtener goce intelectual y emocional.

La curiosidad en los niños y niñas es innata; la tarea del mediador es encauzarla.



- **Producir narraciones**

Apoyar a niños y niñas en la creación de cuentos no sólo los transformará en buenos narradores (logro de por sí mayúsculo) sino que además les permitirá comprender, a partir de la experiencia creativa, el lenguaje de las narraciones y sus estructuras.

- **Interpretar narraciones**

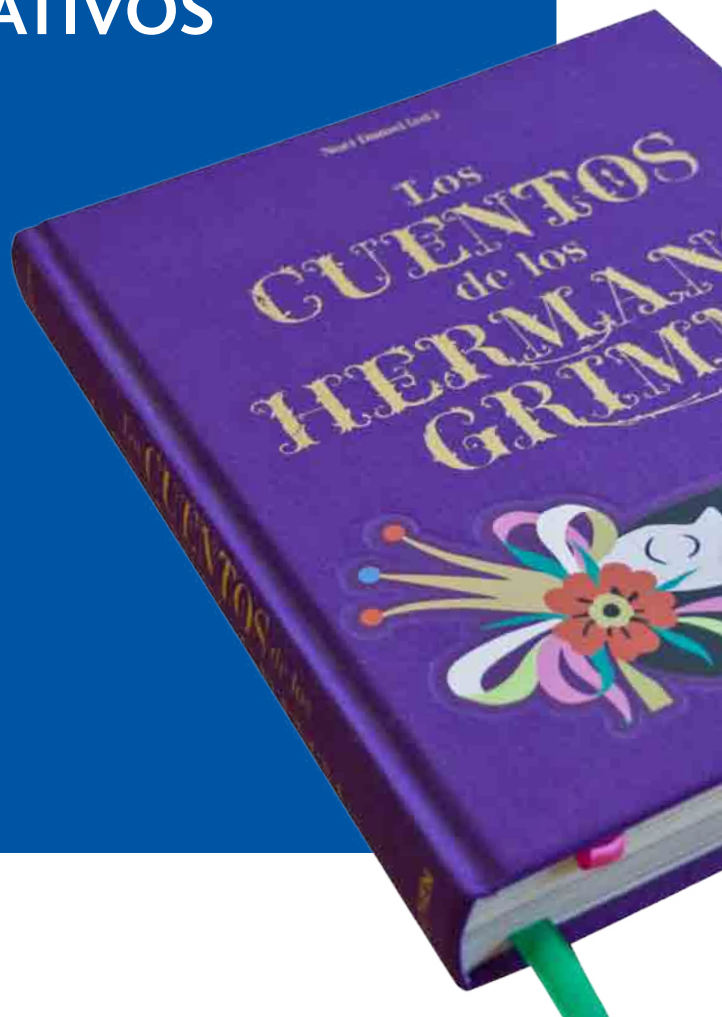
La escuela también debe acompañar a niños y niñas en el desarrollo de habilidades interpretativas conversando con ellos acerca de sus lecturas. Las características de esta conversación determinarán en buena medida la calidad de las interpretaciones: parciales, superficiales, y erráticas o bien globales, complejas y articuladas.

Los lectores competentes de textos narrativos son aquellos capaces de establecer relaciones entre distintos elementos, vinculándolos con otros relatos y con conocimientos y experiencias previas.

- **Escuchar historias de los niños y niñas**

Para que los niños puedan desarrollarse como narradores deben sentir que las historias que cuentan son importantes. Escucharlos atentamente y tomar en consideración lo que han dicho antes de responder es un primer paso indispensable. Sin embargo, esto no siempre es tarea fácil, especialmente cuando los grupos son grandes y los niños y niñas no han aprendido a conversar.

# LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS



La interpretación permite dotar de sentido al mundo y es una habilidad que comienza a desarrollarse desde el nacimiento. Se interpretan gestos, sonidos después palabras y poco a poco permite significar la realidad.

La madre aprende a interpretar el llanto de su hijo. "Tiene hambre", se dice a sí misma, y decide alimentarlo, o bien "tiene sueño" y lo ayuda a dormir. Muy rápidamente, el niño aprende a interpretar la voz de su madre. Su volumen, su entonación, su melodía: sabe así si lo reprocha o lo consiente. Pronto también, el niño aprende a interpretar las señales luminosas que registra su retina. A partir de ellas organiza, construye una idea del mundo exterior.

Luego vendrán las palabras y la sintaxis. A los dos años el niño se habrá convertido en un intérprete experto de su lengua materna, un sistema de signos de una complejidad extraordinaria.



## 2.1 ¿QUÉ ES INTERPRETAR?

Interpretar, según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, consiste en “declarar el sentido de algo, principalmente de un texto”. Consiste también en “concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad”. Y en “explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos”.

Interpretaciones pueden ser entonces visiones, conceptos, teorías, declaraciones, discursos que los seres humanos, individual y colectivamente, esbozan sobre la realidad para explicarla.

**La  
construcción  
de un sentido  
global y  
coherente**

Al interpretar se recrea la realidad, se da forma al mundo, se organizan estímulos recolectados a través de los sentidos, construyendo representaciones mentales. Gracias a su capacidad de interpretación el ser humano es capaz de moverse en el mundo con la sensación de que es un lugar inteligible, que se puede comprender.

Un niño que se sienta en la playa a mirar caer el sol, no ve colores por un lado, y por otro, figuras, superficies, perspectivas, proximidades, simetrías, reflejos. Ve un espacio total, lleno de sentido, que puede habitar y describir como un todo. Lo mismo debería ocurrir con los textos.

Interpretar un texto supone producir una idea global y coherente sobre su significado. No únicamente lo que representa un episodio o un personaje, no lo que expresa el lenguaje empleado o el argumento, sino la totalidad y la interrelación de los elementos que se pueden percibir puestos en relación, tal como ocurre con el paisaje.

**La  
interpretación  
como una  
hipótesis de  
sentido**

Según el académico chileno, Ignacio Álvarez plantea que interpretar un texto literario es proponer una “hipótesis acerca de su sentido”:

Esto significa, en primer lugar, que ninguna interpretación es la verdad del texto literario, su sentido real indiscutible; toda hipótesis es provisoria por definición, un tanteo, una posibilidad. Al mismo tiempo, significa que los textos pueden soportar una gran variedad de interpretaciones parecidas, diferentes, incluso contradictorias entre sí<sup>4</sup>.

---

4. Álvarez, Ignacio, “Leer, analizar, interpretar, juzgar: cuatro operaciones básicas de los estudios literarios”. El paper, que no ha sido publicado impreso, puede ser descargado en: <http://uahurtado.academia.edu/Ignacio%C3%81lvarez>

Así, la interpretación ha sido construida por el lector bajo ciertas circunstancias de lectura. Álvarez ilustra esto con el ejemplo de una piedra que puede ser utilizada para hundir clavos en la madera y cumplir, por lo tanto, una finalidad parecida a la que tiene un martillo, pero que en ningún caso fue creada para ello. Esa finalidad se la otorga quien la utiliza como tal. Igual ocurre con los textos literarios. Las interpretaciones las hace el lector; sobre lo que el autor quiso expresar sólo se puede especular y ni siquiera tendría que ser importante, al menos no más que lo que el mismo lector sea capaz de encontrar en el texto.

## Un hecho, múltiples interpretaciones

Los hechos son objetivos, las interpretaciones son subjetivas y dependen del punto de vista desde el cual se observan los hechos. Los hinchas de equipos de fútbol rivales suelen interpretar de manera distinta el actuar de los árbitros. El modo en que los periódicos interpretan los acontecimientos del día depende, entre otras cosas, de su línea editorial. Los gremios, las etnias, los partidos políticos tienen interpretaciones diversas acerca de los problemas sociales y las soluciones posibles.

Asimismo, las peleas de los niños, de los vecinos, de las parejas, muchas veces tienen que ver con diferentes versiones de un mismo aspecto de la realidad. Igualmente las guerras.

Comprender la diferencia entre las interpretaciones de los hechos y los hechos en sí, permite escuchar y respetar las ideas de otros, cambiar de opinión, defender la interpretación propia sin dogmatismo ni arrogancia, y en algunos casos evitar la violencia de una confrontación innecesaria.

A principios del siglo XXI, en los discursos políticos, morales, filosóficos y sobre todo científicos el concepto de "verdad" ha ido siendo sistemáticamente reemplazado por el de "interpretación". La idea tras este cambio es la siguiente: nadie es dueño de los hechos, sólo se puede aspirar a poseer interpretaciones más completas, complejas, coherentes y convincentes.



## 2.2 LA INTERPRETACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

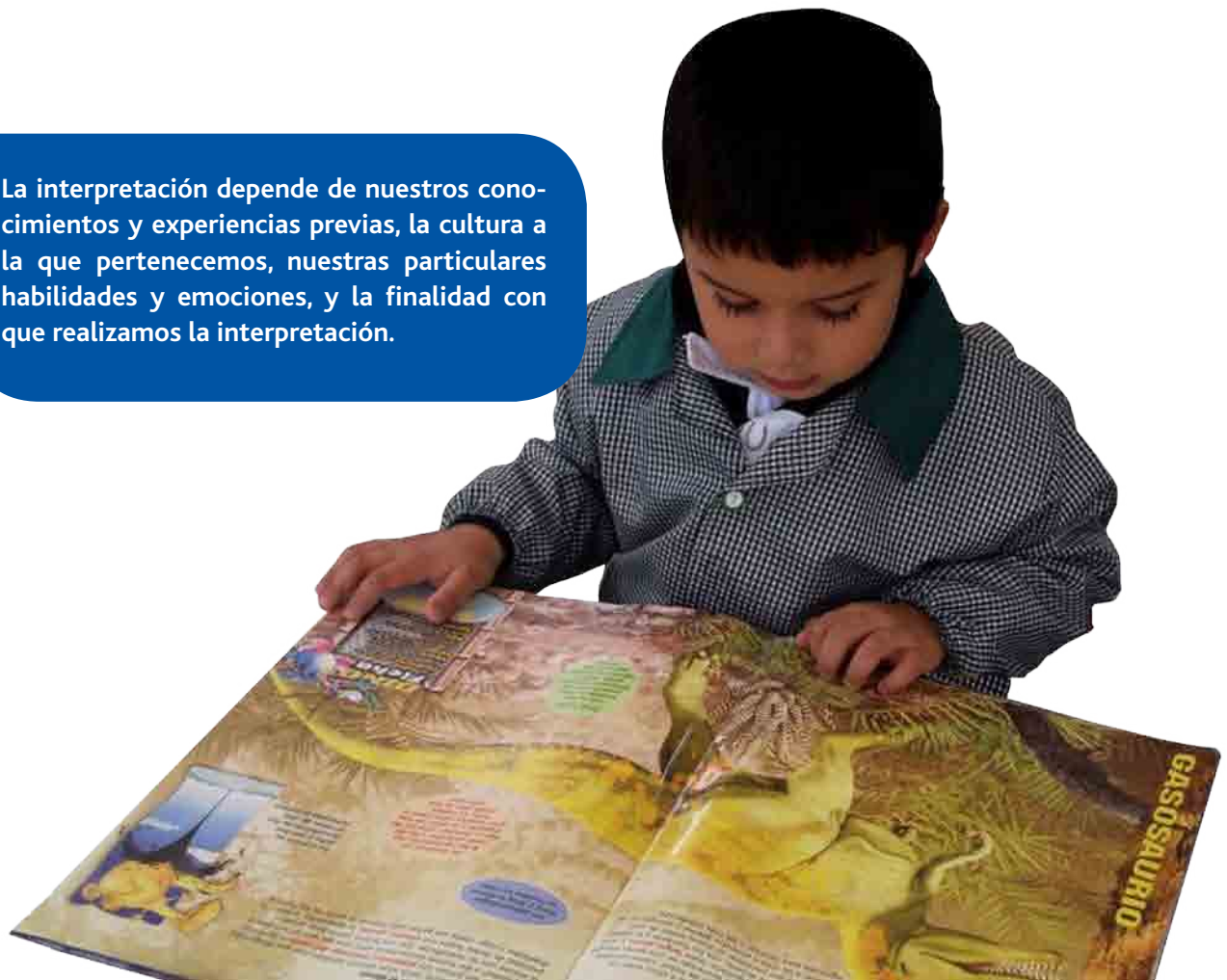
La interpretación está en la base de todo aprendizaje. Es necesaria para la comunicación con otros, para seguir instrucciones, para elaborar hipótesis y para construir el sentido de las imágenes y los textos.

Si bien existe en los seres humanos una capacidad innata para la interpretación, ésta depende también de conocimientos y experiencias previas, la cultura de origen, habilidades y emociones particulares, y la finalidad con que se realiza la interpretación. No todos interpretan de la misma forma la información recibida.

Esto significa, por un lado, que las interpretaciones serán siempre y necesariamente diversas, por lo que se ha de aprender a convivir con puntos de vista y visiones de mundo distintos a los propios y muchas veces contradictorios. De este aprendizaje debe hacerse cargo la escuela.

Por otro lado, significa que mientras mayor sea el acervo cultural, mientras más códigos se dominen (lenguas, por ejemplo), mientras más habilidades se desarrollen (de razonamiento lógico, sociales, emocionales, etc.), más amplia y compleja será la capacidad de interpretar.

La interpretación depende de nuestros conocimientos y experiencias previas, la cultura a la que pertenecemos, nuestras particulares habilidades y emociones, y la finalidad con que realizamos la interpretación.



Leer y conversar sobre los libros es una forma privilegiada de desarrollar la interpretación, especialmente si se trata de textos literarios. ¿Por qué? Porque la literatura interpela, conduce al lector a preguntas respecto de sí mismo y del mundo que habita, despierta emociones, estimula el intelecto y produce placer.

También porque los textos literarios suelen presentar múltiples aristas a partir de las cuales es posible aproximarse a diversas interpretaciones, con textos y subtextos que invitan al lector a reflexionar, a elaborar sus ideas. De este modo, permiten acercarse al desafío de interpretar realidades y lenguajes complejos.

El placer que despierta la lectura es, sobre todo, de tipo intelectual. Las historias entretienen, remueven emociones, pero sólo seducen de manera radical cuando amplían el entendimiento.

La escritora brasilera Ana María Machado, ganadora del premio Hans Christian Andersen el año 2000, lo expresa muy bien:

El placer de leer no radica solo en encontrar una historia divertida o en seguir las peripecias de un enredo llevadero y fácil. Además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos a ese territorio de placeres refinados.<sup>5</sup>

Si los jóvenes suelen abandonar la lectura una vez que alcanzan la adolescencia es tal vez porque no han descubierto estos “placeres refinados” y no encuentran en la lectura fácil mayor satisfacción. Por el contrario, es difícil que los abandonen quienes han descubierto los libros; más probable es que regresen a ellos durante toda su vida por más y más.

Cuanto antes se empiece, mejor. Ojalá desde la cuna, en el hogar, y sin duda durante la educación parvularia. Con la guía adecuada, a través de la conversación estimulante acerca de lo que se escucha y se ve, los niños son capaces de obtener goce intelectual gracias a los libros desde muy temprana edad.

Es sabido que es posible leer —interpretar, construir sentido, pensar en el lenguaje escrito y disfrutarlo— mucho antes de aprender a decodificar, a leer y a escribir letras y palabras.

## La interpretación y los libros

## El goce intelectual

## ¿Cuándo empezar?

5. Machado, Ana María, *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Editorial Anaya, 2002, p. 22.



## El fomento de la lectura

El Plan Nacional de Fomento de la Lectura ha seleccionado y difundido estrategias de fomento lector desde el convencimiento de que es justamente el goce intelectual el que permite construir un vínculo poderoso entre los niños y niñas y los libros.

### La tarea de la escuela

Siempre ha sido tarea de la escuela entregar herramientas a los estudiantes para interpretar el mundo en general y los textos en particular. Este deber se multiplica y complejiza a medida que la cantidad de teorías e historias, textos e imágenes a los que estamos expuestos se acrecienta.

Es responsabilidad de la escuela educar buenos lectores, lectores que le den sentido a los textos y las imágenes; que puedan leer entrelíneas, de manera reflexiva y crítica, incorporando diferentes perspectivas a sus análisis. Lectores que busquen el significado del conjunto y no se contenten con su consumo rápido, que se esfuercen en comprender y tengan herramientas para hacerlo. Lectores capaces de producir interpretaciones críticas y coherentes de lo que leen y lo que ven. Personas capaces de elaborar y defender opiniones propias, pero también de escuchar, comprender y respetar las ideas del resto.



## 2.3 CLAVES PARA INTERPRETAR TEXTOS NARRATIVOS

No es lo mismo interpretar un cuento que un discurso político, un informe financiero o una partitura musical. La literatura tiene elementos, estructuras y códigos propios que es necesario considerar al leer.

Si no se comprende el significado de una metáfora, por ejemplo, difícilmente se podrá interpretar el texto que la contiene. Si no se considera la función que cumple el uso del color en las ilustraciones de un libro-álbum tampoco se podrán construir significados orgánicos.

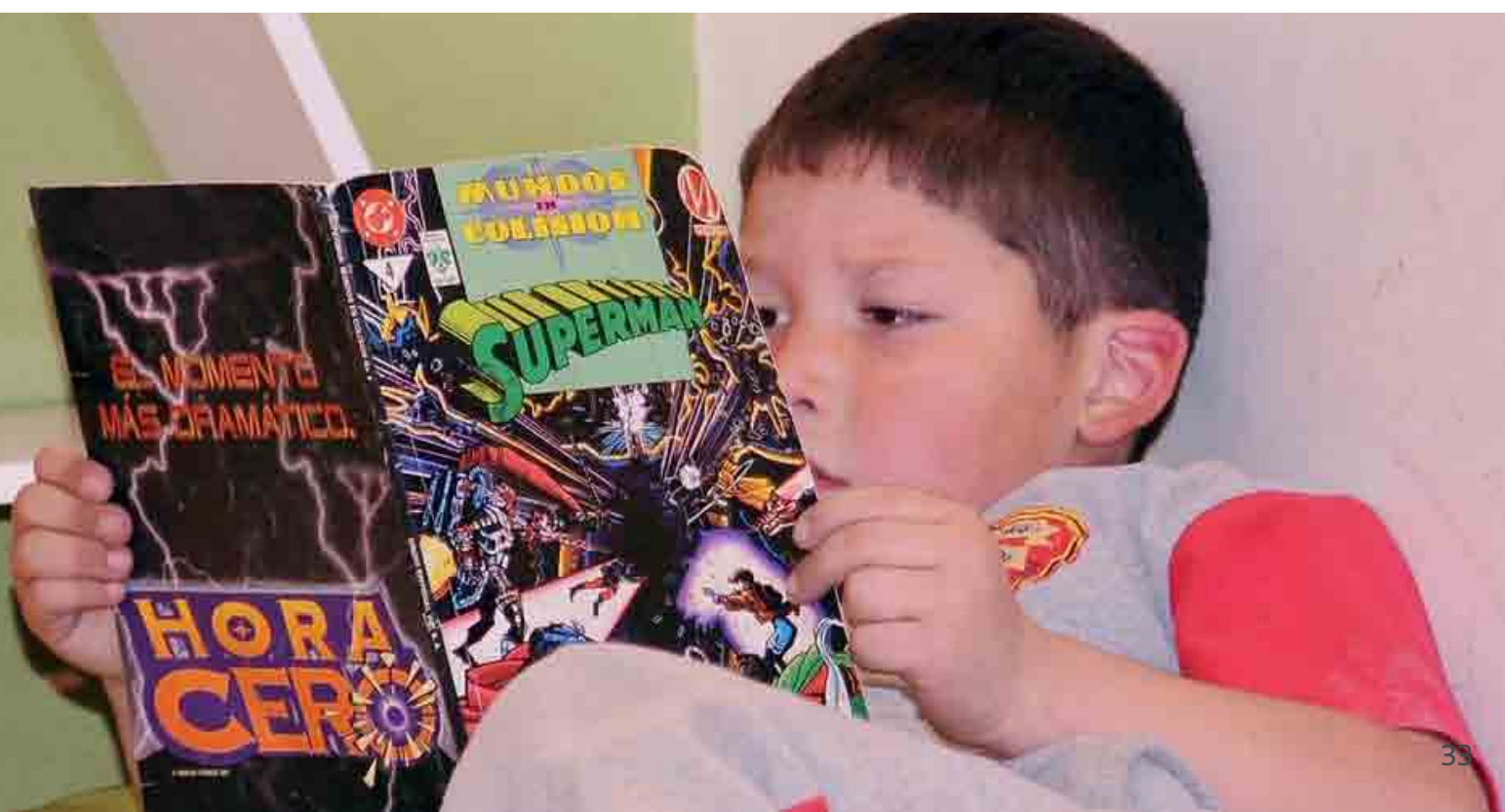
Nunca está de más insistir en lo indispensable que es que la educadora conozca muy bien el libro que trabajará con los niños. El libro tiene que ser leído y releído reflexiva y críticamente –abordando cada uno de los elementos del texto y de las ilustraciones, analizándolos y tomando en cuenta la manera en que ellos interactúan entre sí– para posibilitar una construcción de interpretación propia, global y coherente.

De esta manera, la educadora podrá guiar una conversación literaria rica, con preguntas pertinentes que ayuden a los niños y niñas a descubrir las claves del texto y a elaborar sus propias interpretaciones.

En las próximas páginas se entrega una serie de orientaciones pensadas para facilitar a las educadoras el análisis y la interpretación de los libros de las bibliotecas de aula de los Niveles de Transición.

**La particularidad de interpretar narraciones**

**La importancia de prepararse para la conversación literaria**

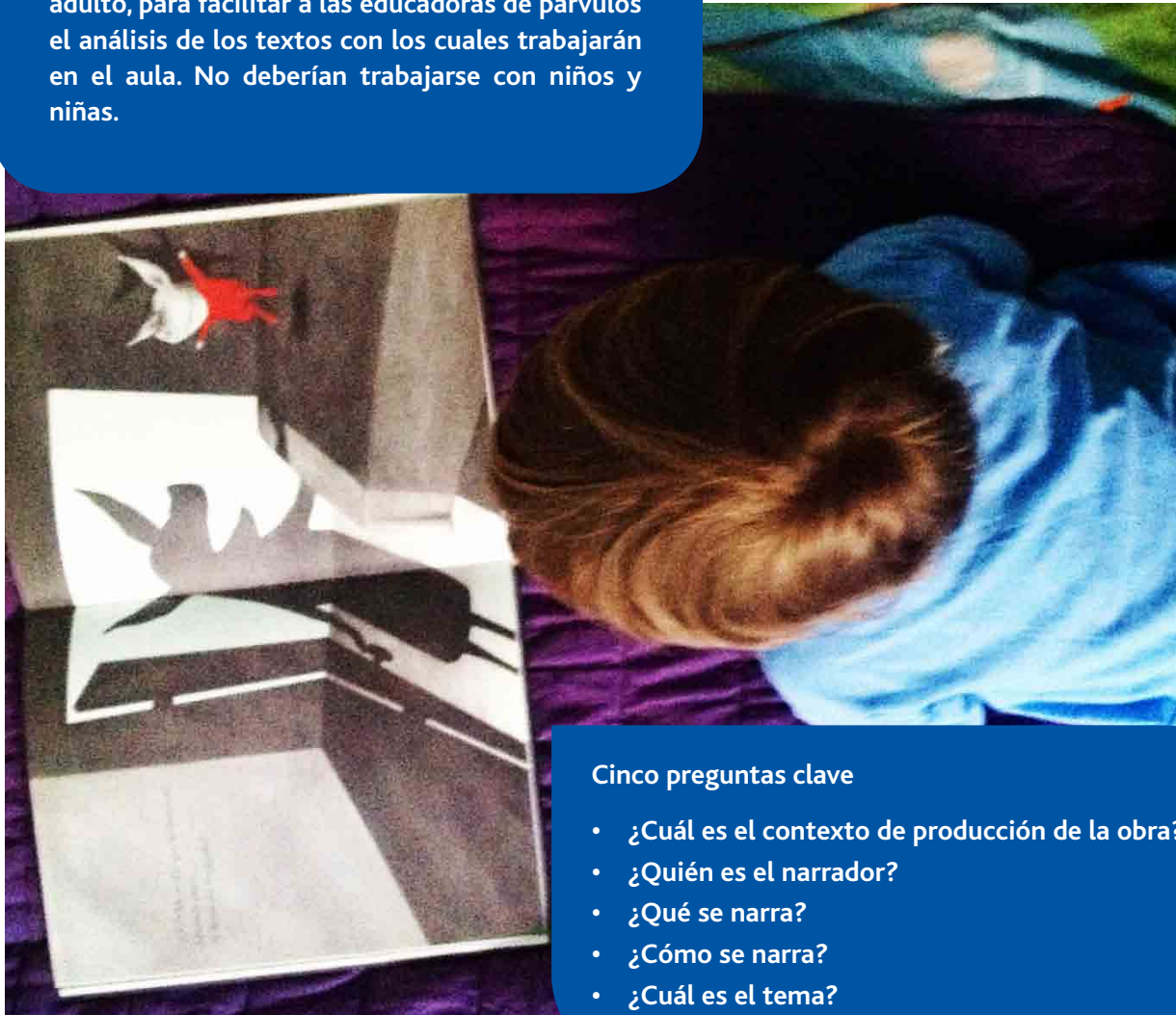


## Un mapa para interpretar textos narrativos

Para ayudar a preparar la conversación literaria y otras experiencias pedagógicas relacionadas con los libros, se propone en esta guía un recorrido a través de elementos clave en los textos narrativos.

Este recorrido ha sido elaborado con preguntas. Esto no quiere decir que la educadora deba dar respuesta a cada una de ellas para cada uno de los libros: algunas quedarán sin resolver, otras no serán pertinentes. Pero en su conjunto pueden servir para observar el texto con detención, buscando y analizando aquellos elementos que puedan aportar a construir su significado.

Las preguntas clave están pensadas para un lector adulto, para facilitar a las educadoras de párvulos el análisis de los textos con los cuales trabajarán en el aula. No deberían trabajarse con niños y niñas.



### Cinco preguntas clave

- ¿Cuál es el contexto de producción de la obra?
- ¿Quién es el narrador?
- ¿Qué se narra?
- ¿Cómo se narra?
- ¿Cuál es el tema?

### 2.3.1 ¿Cuál es el contexto de producción de la obra?

Un texto literario es un producto cultural y, como tal, expresa el mundo, el lugar y la época en que fue creado. Por ello, mientras más información se tenga sobre ese mundo –sus características económicas y sociales, las creencias espirituales y científicas de sus habitantes– más herramientas se tendrán para comprender los hechos, el lenguaje, los personajes y los símbolos contenidos en el relato.

Esto es válido tanto para los mitos y leyendas, fábulas y cuentos de hadas –todos ellos textos de tradición oral y creación colectiva– como para las novelas y cuentos, clásicos y/o contemporáneos, creados por un único autor.

#### ¿CUÁL ES EL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE LA OBRA?

¿Pertenece la historia a la tradición oral?

¿De dónde proviene?

¿Cómo era el contexto –político, económico y social– en el que surgió esta historia?

¿Ha tenido distintas versiones escritas?

¿Cómo era el contexto en el que se escribió esta versión?

¿Quién es el autor de la obra?

¿Adhería el autor a alguna religión o ideología?

¿Qué tendencias artísticas o culturales se pueden reconocer en su obra?

¿A qué público está dirigida la obra?

¿De qué manera la obra analizada da cuenta de los aspectos anteriores?

## Un análisis de contexto: *La Caperucita Roja*

A continuación, un ejemplo. *La Caperucita Roja* es tal vez uno de los cuentos de hadas que más entusiasmo ha despertado no solo en los lectores sino también en los autores, que se han sentido invitados a reescribir la historia una y otra vez, aportando a ella su visión particular.

Si bien es cierto que en cada versión quedan huellas de las anteriores, entre las distintas versiones es posible encontrar diferencias tan enormes que sólo pueden ser explicadas por los cambios de mentalidad inherentes al paso del tiempo.

### • Los cuentos de la tradición oral

Antes de existir la escritura, la gran forma de preservar el acervo lingüístico era la tradición oral. Así, mitos, leyendas, cuentos y cantos, se transmitían oralmente, de padres a hijos y de generación en generación. La invención de la escritura origina que las personas y los pueblos confíen además su memoria a la palabra escrita.

Las historias provenientes de la tradición oral se caracterizan por ser creaciones colectivas, es decir, no tienen un autor único. Cada generación, cada persona que al contarlas ha quitado o agregado algo de su propia cosecha, comparte una autoría anónima y colectiva.

Por esto motivo, no siempre resulta sencillo responder a la pregunta respecto del contexto de producción de la obra. Más bien hay que preguntarse dónde se encuentran las raíces de la historia y qué épocas y culturas la han alimentado desde entonces y hasta, al menos, la primera versión publicada.

La primera versión de *La Caperucita Roja* escrita y publicada es la de Charles Perrault en su libro *Cuentos de la mamá Oca* de 1698. Para escribir la historia, Perrault se basó en relatos orales que circulaban entre los campesinos franceses de su época y, al hacerlo, los adecuó a un público distinto, letrado, burgués e incluso aristocrático. ¿Cómo eran esos relatos en los que se basó Perrault?

El más famoso, *El cuento de la abuela*, es un relato obscuro y grotesco, en el que el lobo (demonio, hombre-lobo), alimenta a la niña con el cadáver de la anciana antes de engatusarla para que se desnude y se meta con él a la cama.

Si *El cuento de la abuela* es conocido hoy es porque los diálogos son casi idénticos a los de la Caperucita de Perrault ("abuela, ¡qué orejas tan grandes tienes!") y se ha podido establecer que este no fue "contaminado" por la versión escrita, sino, al contrario, Perrault se alimentó de él para escribir su historia.

Sin embargo, *El cuento de la abuela* no es en ningún modo el único pariente de Caperucita. Los folcloristas han encontrado huellas en toda Europa. Más de una treintena solo en Francia. Uno especialmente conocido, gracias a la pluma del escritor italiano Ítalo Calvino, es *La falsa abuela*, recogido en sus *Cuentos populares italianos*<sup>6</sup>. En este, la niña es alimentada con las orejas fritas de la anciana.

Pero, a diferencia de las caperucitas de Perrault o de los hermanos Grimm, la mayor parte de las niñas de las narraciones orales no se deja devorar. En cuanto comprenden que corren peligro escapan, burlando al lobo. No gracias a un varón protector, sino a su propio ingenio o al ingenio de otras mujeres (por ejemplo, al de lavanderas que ahogan al lobo en el río). En suma, no son unas pobres niñas inocentes, víctimas fatales de un lobo seductor y despiadado, como están caracterizadas las protagonistas posteriores.

Las historias de hadas tienen un pasado oscuro. Tanto Ítalo Calvino en Italia<sup>7</sup>, como Paul Delarue<sup>8</sup> en Francia muestran un mundo de historias repletas de sexo, violación, canibalismo, incesto, engaños al demonio y trampas a Dios. Sus versiones cínicas de *La Cenicienta* o de un Barba azul que expone sobre la pared los cuerpos sin vida de sus esposas, recuerdan más las historias de brujería chilota que los cuentos que hoy conocemos de los hermanos Grimm.

Eran y no eran cuentos para niños. En esa época la infancia no era una etapa protegida como lo es hoy. Los niños tenían que trabajar apenas tenían la fuerza para ello. La vida en el campo era dura, promiscua, llena de amenazas naturales y sobrenaturales.

## Versiones escritas de historias orales

Sin duda hay leyendas urbanas, historias de familia, mitos chilenos y otros relatos de tradición oral que nunca han sido escritos. Sin embargo, otras historias de tradición oral han llegado hasta hoy gracias a sus versiones escritas.

Los más famosos cuentos de hadas hoy en día son los de Perrault, los hermanos Grimm y Hans Christian Andersen. Muchas de las fábulas grecolatinas y medievales que han llegado hasta los lectores contemporáneos fueron escritas por Jean de La Fontaine en el siglo XVII. Cada uno de estos autores recreó las historias que había escuchado de acuerdo a los valores de sus medios culturales, a sus propios intereses y a los del público al que quisieron llegar con sus libros.

---

6. Calvino, Ítalo, "La falsa abuela". En *Cuentos populares italianos*. Trad. Carlos Gardini. Madrid: Editorial Siruela, 1990.

7. Ver Calvino, Ítalo, *Cuentos populares italianos*. Trad. Carlos Gardini. Madrid: Editorial Siruela, 1990.

8. Paul de la Rue publicó, en 1951, *El cuento popular francés* en Editorial Erasmo, una de las más ambiciosas recopilaciones de la literatura francesa de tradición oral.

En suma, si se busca comprender el contexto de producción de las obras, no sólo se ha de prestar atención al mundo en que aparecen las historias orales, sino también al contexto en el que estas historias fueron escritas y publicadas, y a la idiosincrasia de sus autores.

Continuando con el ejemplo de *La Caperucita Roja*. Como ya se ha dicho, Charles Perrault publicó la primera versión escrita de esta historia en 1698<sup>9</sup>. Su relato narra las desventuras de una niña que se encuentra con el lobo y como consecuencia de su confianza en él, es devorada junto a su abuela.

La historia pretende alertar a las niñas y adolescentes sobre aquellos hombres que pudiesen utilizar la seducción para agredirlas y deshonrarlas, lo que queda explicitado en una moraleja final:

Aquí vemos que la adolescencia,  
en especial las señoritas,  
bien hechas, amables y bonitas,  
no deben oír con complacencia,  
y no resulta causa de extrañeza  
ver que muchas del lobo son presa.  
Y digo el lobo, pues bajo su envoltura  
no todos son de igual calaña:  
los hay con poca maña,  
silenciosos, sin odio ni amargura,  
que en secreto, pacientes, con dulzura  
van a la siga de las damiselas  
hasta las casas y en las callejuelas;  
mas, bien sabemos que los zalameros  
entre los lobos ¡ay! son los más fieros<sup>10</sup>.



9. Ver Perrault, Charles. "La Caperucita Roja". En *Cuentos*. Trad: María Luz Huidobro. Santiago: Editorial Universitaria, 2006.

10. *Ibíd*, p. 57.

El autor quitó los elementos más grotescos del relato, disimulando la sexualidad y omitiendo el canibalismo. Es fácil imaginar el porqué de esta decisión si se presta atención a quién fue Perrault y a cómo eran sus lectores.

Perrault fue lo que hoy sería un "alto funcionario público", secretario general de la Academia Francesa y protegido del rey Luis XIV. Publicó casi 50 libros, la mayoría de ellos, odas al rey. Fue algo así como un poeta cortesano. No es de extrañar, entonces, que ciertos elementos del relato propios de la cultura campesina no le parecieran adecuados para el refinado público de Versalles. Sin embargo, decidió condenar a muerte a la niña que en la mayor parte de los relatos de tradición oral se salvaba, lo que resulta decidor, puesto que esta es la única historia de Perrault que no tiene un final feliz. Aquí el mal triunfa sobre el bien; el lobo agresor (salvaje, tramposo, villano) vence a la Caperucita (civilizada, inocente, virtuosa). Se observa así, que, en sus historias, el autor no sólo busca aleccionar acerca del mal sino también sobre la irresponsabilidad y la falta adecuación a las normas sociales.

Más de un siglo después, los hermanos alemanes Jacob y Wilhelm Grimm –filólogo y folclorista el primero y poeta el segundo–, rescataron a la Caperucita del vientre del lobo. ¿Cómo y por qué sucedió esto?

Estaban haciendo un trabajo de recopilación de material folclórico europeo destinado a estudiosos de la literatura comparada. Pero a medida que sus libros comenzaron a despertar entusiasmo, fueron publicando adaptaciones pensadas para un público cada vez más amplio, que acabó por incluir también a los niños y niñas.

Las primeras versiones de los cuentos de los Grimm resultan hoy casi por completo desconocidas. Las últimas, en cambio, son parte de la 'biblioteca universal'. En ellas se incluyeron nexos lógicos más fuertes, se suprimieron los episodios truculentos y se enaltecieron las virtudes burguesas de la época, como la modestia, el decoro y la caridad.

Además, los hermanos procuraron que todas estas historias tuviesen finales felices prolongados en el tiempo, para siempre. Incluida la historia de la Caperucita. Así fue como apareció el cazador, figura masculina protectora, sin la cual las mujeres –la niña y su abuela– hubiesen estado irremediamente perdidas.





## Versiones contemporáneas de los cuentos clásicos

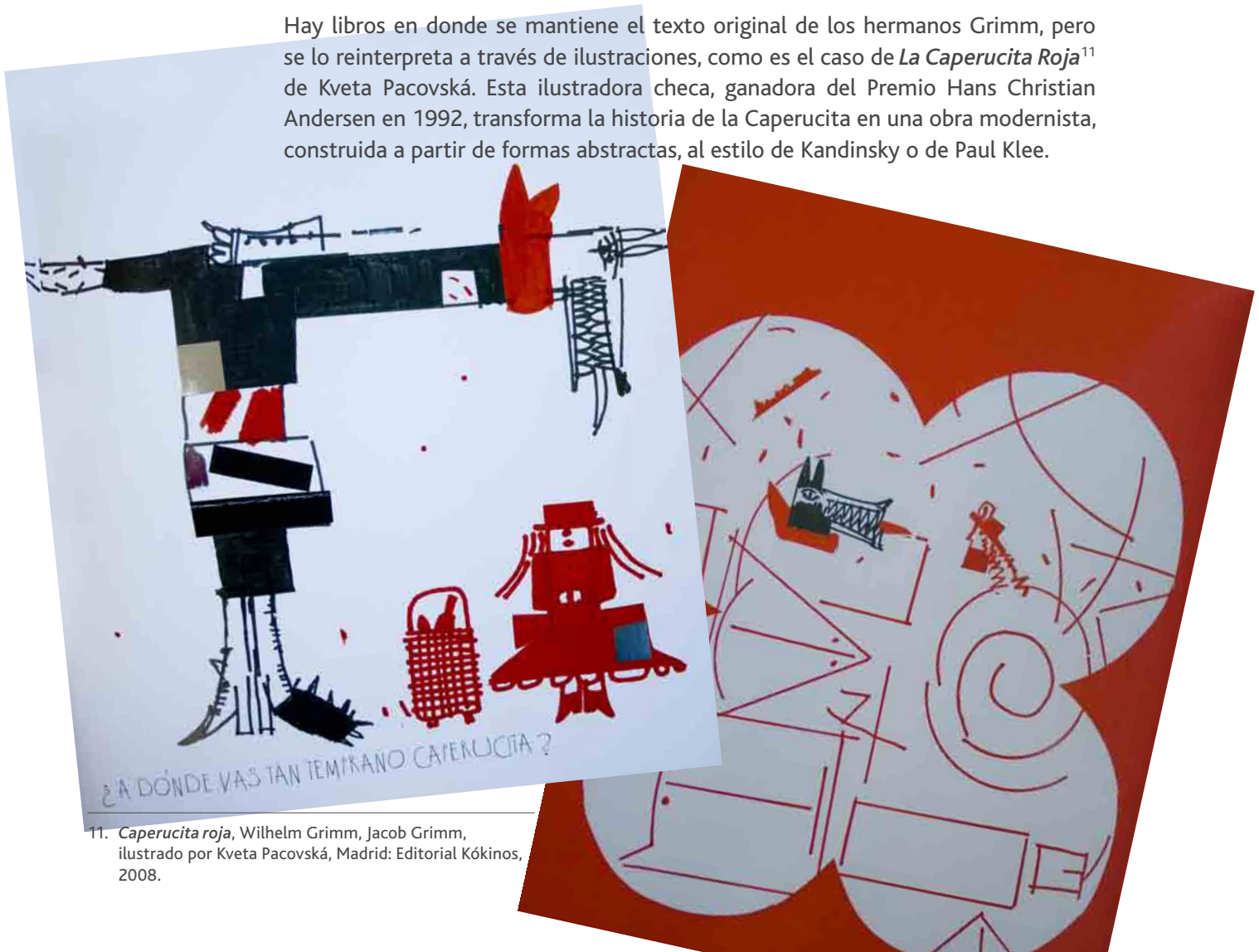
Los más famosos cuentos clásicos tienen un sinfín de versiones contemporáneas, cinematográficas, poéticas, fotográficas, pictóricas, musicales y narrativas.

Cada una de ellas toma elementos de las versiones anteriores para construir su propio relato, que en muchos casos tiene un sentido completamente distinto al de las historias tradicionales, incluso opuesto.

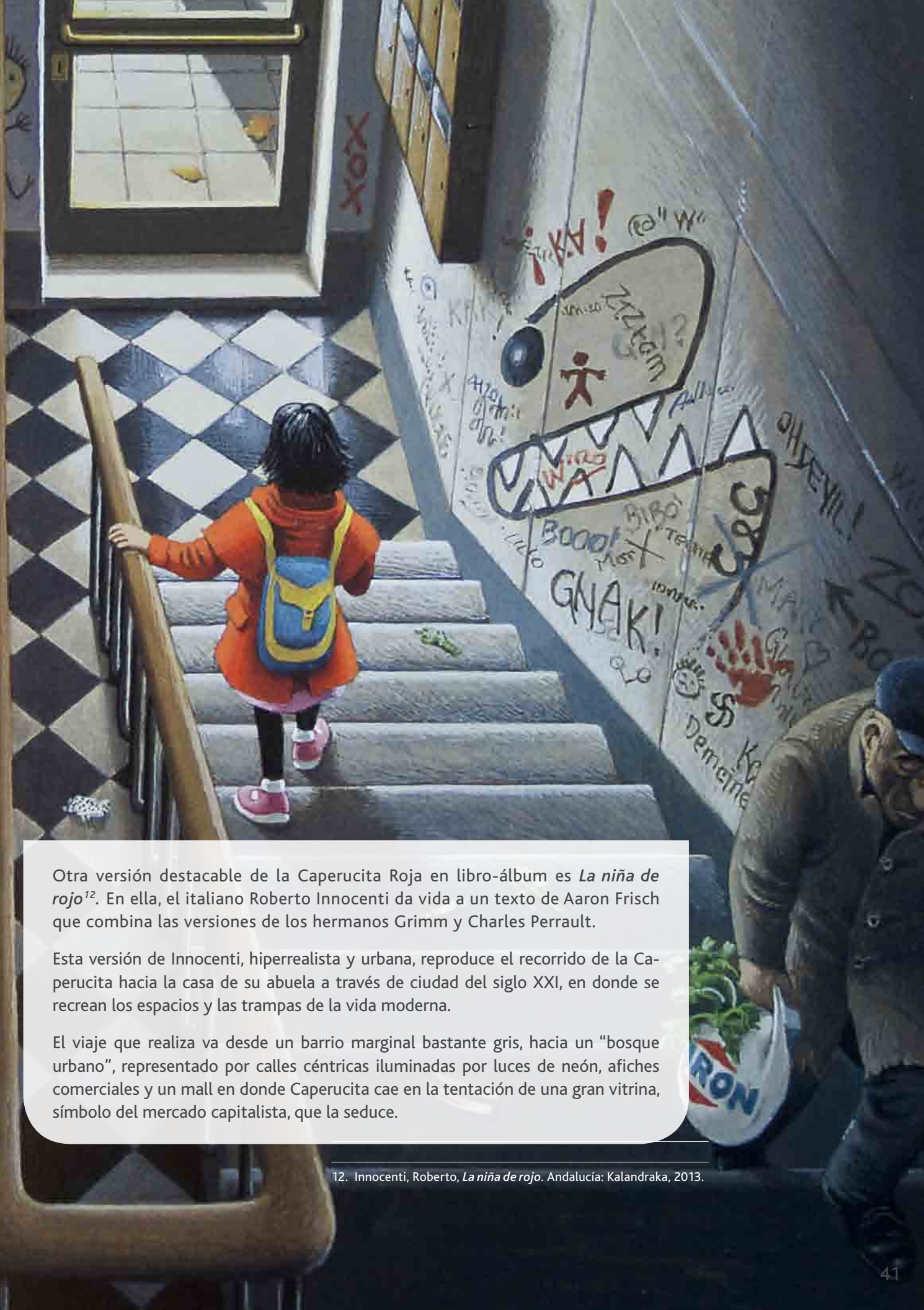
Hay, así, caperucitas que se hacen amigas de un pobre lobo solitario y caperucitas que no dudan en matarlo de un disparo en la cabeza; caperucitas seducidas y seductoras, inocentes y atrevidas; caperucitas rojas, verdes, amarillas, azules y blancas; versiones ecologistas escritas desde el punto de vista de un pobre lobo hambriento, versiones eróticas y versiones políticas.

En el libro-álbum también es posible encontrar múltiples reinterpretaciones contemporáneas de este clásico infantil. En este tipo de libros se utilizan dos códigos para contar: el texto y la imagen. Por ende, no se puede entender el texto sino es a partir de su interacción con la imagen.

Hay libros en donde se mantiene el texto original de los hermanos Grimm, pero se lo reinterpreta a través de ilustraciones, como es el caso de *La Caperucita Roja*<sup>11</sup> de Kvetta Pacovská. Esta ilustradora checa, ganadora del Premio Hans Christian Andersen en 1992, transforma la historia de la Caperucita en una obra modernista, construida a partir de formas abstractas, al estilo de Kandinsky o de Paul Klee.



11. *Caperucita roja*, Wilhelm Grimm, Jacob Grimm, ilustrado por Kvetta Pacovská, Madrid: Editorial Kókinos, 2008.



Otra versión destacable de la Caperucita Roja en libro-álbum es *La niña de rojo*<sup>12</sup>. En ella, el italiano Roberto Innocenti da vida a un texto de Aaron Frisch que combina las versiones de los hermanos Grimm y Charles Perrault.

Esta versión de Innocenti, hiperrealista y urbana, reproduce el recorrido de la Caperucita hacia la casa de su abuela a través de ciudad del siglo XXI, en donde se recrean los espacios y las trampas de la vida moderna.

El viaje que realiza va desde un barrio marginal bastante gris, hacia un "bosque urbano", representado por calles céntricas iluminadas por luces de neón, afiches comerciales y un mall en donde Caperucita cae en la tentación de una gran vitrina, símbolo del mercado capitalista, que la seduce.

12. Innocenti, Roberto, *La niña de rojo*. Andalucía: Kalandraka, 2013.

Pero, ¿tienen algún elemento en común estas versiones contemporáneas? De acuerdo al psicólogo infantil austríaco Bruno Bettelheim sí: existen ciertos rasgos recurrentes en la literatura contemporánea para niños y niñas que la hacen radicalmente distinta a los cuentos de hadas clásicos.

Según él, muchas de las historias modernas evitan los problemas existenciales. Son historias "seguras", que no mencionan la muerte ni el deseo de vida eterna, mientras que los cuentos de hadas enfrentan a los lectores a los conflictos humanos básicos en donde el bien y el mal se encarnan en personajes arquetípicos y antagónicos<sup>13</sup>. Las versiones de Disney son ejemplos claros de esta última categoría.

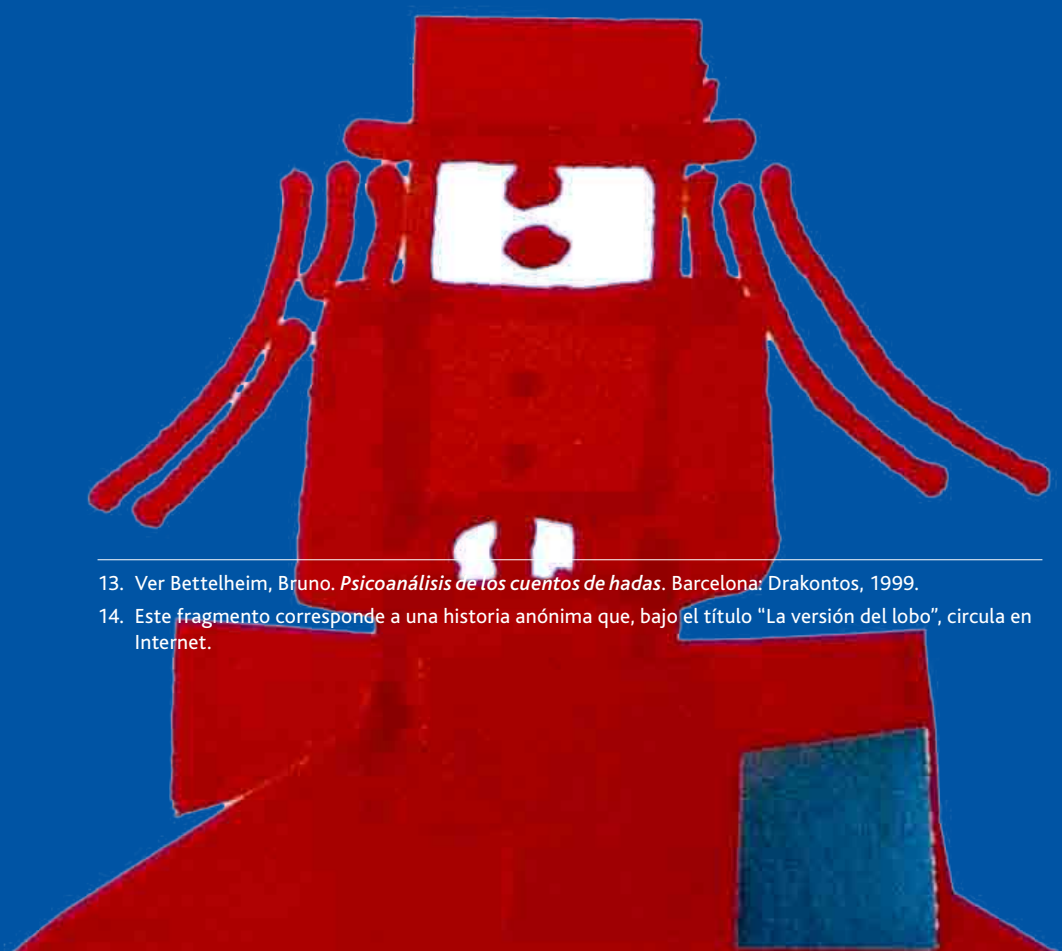
No es raro encontrar, en las versiones contemporáneas, altas dosis de humor e ironía que neutralizan la crudeza de las versiones tradicionales. A veces el lobo sigue siendo malvado, pero es un malvado cómico, con el cual los niños y niñas pueden identificarse. En otras ocasiones, el lobo pasa a ser decididamente la víctima:

Me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que la niña empezaba a serme antipática. Sin embargo pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizo. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero<sup>14</sup>.

---

13. Ver Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Drakontos, 1999.

14. Este fragmento corresponde a una historia anónima que, bajo el título "La versión del lobo", circula en Internet.



## ¿Cuál es el contexto de recepción de la obra?

El significado de los textos no sólo es construido por sus autores sino también por sus lectores. Y, como ya se ha dicho con anterioridad, la interpretación depende del punto de vista, del contexto cultural del intérprete y de las herramientas de las que disponga para realizar su interpretación.

Por ello, de la misma manera en que se debe prestar atención al contexto en que las obras narrativas fueron producidas, ha de atenderse al contexto en que estas han sido y son leídas.

Los campesinos del medioevo en Francia entendieron los cuentos de hadas de un modo que es casi imposible imaginar para un lector contemporáneo. Quizás creyeron que lo que se contaba estaba en un espacio en que la realidad y la ficción tienen a confundirse.

Si las historias provocan gracia o emoción, terror o indiferencia, depende también de la cultura de los lectores y de sus herramientas críticas. Es probable, por ejemplo, que los niños y niñas de hoy sean menos susceptibles a sentir miedo ante los cuentos de fantasmas y de brujas de lo que eran sus abuelos hace 50 años atrás.

En parte porque los fantasmas y las brujas han perdido notoriedad y en parte porque la televisión los ha acostumbrado a fantasmas y brujas divertidos, torpes, más maliciosos que malvados, bien distintos a los de los cuentos de terror realmente espeluznantes del pasado.



## 2.3.2 ¿Quién es el narrador?

El narrador es quien cuenta la historia. Es aquella "entidad ficticia" creada por el autor para relatar los sucesos, presentar a los personajes y explicar las reacciones de cada uno. Por ejemplo, el narrador de la saga de Marcela Paz es Papelucho, un niño, varón, personaje bien distinto de su autora. Pero no todos los narradores son personajes.

### ¿QUIÉN ES EL NARRADOR?

- ¿El narrador está adentro o fuera de la historia?
- ¿Es el protagonista de los hechos narrados?
- Si no es así, ¿cómo se relaciona con el protagonista?
- ¿Cuánto sabe de lo que ocurre en la mente de los personajes?
- ¿Toma partido por uno u otro personaje?
- ¿Cuenta acerca de sus emociones?
- ¿Revela el narrador por qué está narrando la historia?
- ¿Los eventos narrados lo afectan personalmente?
- ¿Tiene opiniones acerca de los hechos?
- ¿Cuánto conoce de la historia? ¿Sabe lo que ocurrirá después?
- ¿A quién le habla? ¿Al lector? ¿A otra persona? ¿A sí mismo?
- ¿Hay un solo narrador en la historia, o hay más de uno?
- ¿Narra la historia en presente o como si los hechos narrados hubiesen ocurrido ya?

Existen muchas maneras de clasificar a los narradores. Aquí se propone una bastante general. Es una tipología basada en si el narrador está dentro o fuera de la historia, cuánto conoce acerca de los personajes y los sucesos, y de qué manera se relaciona con ellos.

## El narrador omnisciente

La omnisciencia es la capacidad de saberlo todo y uno de los atributos de Dios en las religiones judeocristianas. El narrador omnisciente, en este sentido, es como un dios: todo lo ve y todo lo sabe. Conoce todas las situaciones experimentadas por los personajes y es también omnipresente, es decir, está en todos los sitios a la vez, sabe lo que ocurre en todos los lugares en los que transcurre la historia.

El narrador omnisciente utiliza la tercera persona singular, expone y comenta las actuaciones de los personajes y los acontecimientos que se van desarrollando en la narración; se interna en la psiquis de los personajes y le cuenta a los lectores los pensamientos íntimos, estados de ánimo y sentimientos de los caracteres; domina la totalidad de la narración y parece saber lo que va a ocurrir en el futuro y lo que ocurrió en el pasado.

La mayor parte de las fábulas y de los cuentos de hadas tienen narradores omniscientes.

Ejemplo de narrador omnisciente:

Así pasaron varios años. El hijo del rey vagaba sin rumbo por el bosque y todos los días recordaba el dulce canto de Rapunzel. Ella, mientras tanto, caminaba sobre las arenas calientes del desierto, sin poder olvidar al hijo del rey. Todas las tardes entonaba su canto para sentirlo más cerca. Y un día su canto fue tan conmovedor que el viento lo recogió y lo llevó hasta el bosque donde el príncipe la recordaba<sup>15</sup>.

## El narrador de conocimiento relativo

A diferencia del narrador omnisciente, el narrador de conocimiento relativo carece del dominio total del mundo narrado. Suelen participar del mundo narrado como personajes, por lo que además de narrar participan directamente de los sucesos de la historia.

---

15. "Rapunzel o la Doncella de la torre". En *El libro de oro de los cuentos de hadas*. Grimm, Jacob y Grimm, Wilhelm. Adaptación: Uribe, Verónica. Santiago: Ekaré, 2003.

## Narrador protagonista

Entre los narradores de conocimiento relativo está el narrador protagonista, que participa directamente en los sucesos narrados. Por este motivo, suele manifestar opiniones, sentimientos y deseos acerca de los personajes y sus acciones. Pero su conocimiento acerca de lo que ocurre en la mente del resto de los personajes es limitado. Sólo sabe lo que estos le cuentan o lo que es capaz de deducir. Tampoco sabe lo que ocurrirá después, a menos que el relato esté escrito en tiempo pasado. En suma, su conocimiento de los hechos es parcial.

Ejemplo de narrador protagonista:

El abuelo tiene cáncer. No sé bien qué quiera decir eso, pero debe ser algo terrible. Algo que no debería tener dentro y le crece cada vez más, sin que puedan contenerlo. No sé por qué no pueden contenerlo, pero no pueden. Lo único que sé es que el abuelo está enfermo<sup>16</sup>.

## El narrador testigo

Al igual que el narrador protagonista, el narrador testigo es un personaje de la historia. Relata sucesos que no vivió de manera directa, sino que conoció a través de otros, que vio, que leyó o que oyó.

Por lo tanto, su conocimiento de los hechos es menor que el de los personajes protagónicos. Puede describir cómo estos se comportaron (lo que vio, lo que contaron que hicieron), pero solo puede especular acerca de por qué se comportaron así, o acerca de sus pensamientos o sentimientos.

Generalmente las historias con narradores testigos están escritas en tiempo pasado, y pueden utilizar la primera, segunda o tercera persona.

Ejemplo de narrador testigo:

Mientras estaba con un pie sobre el pan y con el otro levantado, se hundió el pan y la muchacha desapareció en el agua. Un momento después sólo se veía una negra charca burbujeante. Así dice la historia. Pero, ¿qué fue de ella? Pues fue a parar a la mansión de la mujer del pantano, que habita en su fondo. La mujer del pantano es la tía de las elfas. Éstas son muy conocidas, pues andan por ahí en canciones y las han pintado muchas veces; pero de la mujer la gente sólo sabe que cuando en verano salen de los prados vahos y vapores, es que ella está preparando cerveza<sup>17</sup>.

---

16. Holden, L. Dwight, *El mejor truco del abuelo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

17. "La niña que pisoteó el pan". En: Andersen, Hans Christian, *Cuentos completos*, Madrid: Cátedra, 2005.

### 2.3.3 ¿Qué se narra?

Aquí se trata de prestar atención al argumento del relato, a la historia que se cuenta, a la forma en que se enlazan los episodios para conformar una narración.

En el capítulo anterior se han revisado con detención aquellos elementos involucrados en la trama argumental (los episodios, la secuencia, los personajes, el conflicto narrativo). Ahora se mencionan algunos de ellos especialmente útiles para la interpretación de textos narrativos.

#### ¿QUÉ SE NARRA?

- ¿Cuáles son los principales eventos narrados?
- ¿Cuáles son los personajes de la historia?
- ¿Quién es el protagonista?
- ¿Cuál es el conflicto que enfrenta?
- ¿Qué desea conseguir el protagonista?
- ¿Quién o qué se opone a sus deseos?
- ¿Quién o qué lo ayuda?
- ¿Existe un antagonista?
- ¿Quién o qué lo favorece?
- ¿Cómo se desarrollan los acontecimientos?
- ¿Cuáles son los principales eventos de la historia?
- ¿Cuál es el punto de máxima tensión de la historia?
- ¿Cómo se resuelve el conflicto?
- ¿Quién triunfa? ¿De qué manera?
- ¿Qué ha cambiado a lo largo de la historia?
- ¿Cómo ha cambiado el protagonista?



## • El conflicto narrativo

El conflicto narrativo es la lucha entre fuerzas opuestas que atravesará toda la historia desde el inicio hasta el fin, enfrentando al protagonista con un antagonista, consigo mismo, con la sociedad, con la naturaleza o el destino.

En la mayor parte de las narraciones el conflicto narrativo se presenta a través de una "trama argumental". Es decir, se vislumbra al comienzo del texto, en general en un estado latente, aún bajo la superficie. Se intuye que "algo" va ocurrir, que el protagonista enfrentará algún problema. Las señales ya están allí, aunque el conflicto no se ha declarado.

Luego, el conflicto se desata y desarrolla a través de una lucha entre fuerzas hasta alcanzar un punto de máxima tensión o clímax. Finalmente, hacia el desenlace de la historia, el conflicto se resuelve.

Esta lucha puede enfrentar al protagonista con un antagonista, como es el caso de todas aquellas historias en las que existen un héroe y un villano fácilmente identificables, como Blancanieves y su madrastra, Harry Potter y Lord Voldemort, el Tigre y el Ratón, los tres chanchitos y el lobo feroz<sup>18</sup>, los siete chivitos y el lobo.

También el conflicto puede producirse entre el protagonista y la sociedad, como ocurre en *Mi mamá es preciosa*<sup>19</sup>, en donde una niña se ve enfrentada a los prejuicios de la sociedad en contra de su madre porque ésta tiene sobrepeso. O la historia de *El patito feo*<sup>20</sup>, de Hans Christian Andersen, en donde el pato debe emprender un camino para encontrar su identidad después de sentirse distinto y feo frente a los demás.

En ocasiones será la naturaleza o el destino quienes se opongan al protagonista, como ocurre en *El mejor truco del abuelo*<sup>21</sup>, donde la niña protagonista se ve enfrentada a la enfermedad, a lo frágil y perecedero de la naturaleza humana, al destino fatal que le arrebató a su abuelo. ¿Cómo se resuelve este conflicto? A través del descubrimiento por parte de la niña de la trascendencia de lo humano, representado en las historias del abuelo que permanecen y que ella está encargada de transmitir a su hermana menor y a su visión de la continuidad de la vida en las plantas que vuelven a brotar.

---

18. O las versiones que presentan variaciones con el caso de *Los tres lobitos y el cochinito feroz*, de Eugene Trivizas, ilustrado por Helen Oxenbury, en Santiago: Ekaré. 2009.

19. García Iglesias, Carmen. *Mi mamá es preciosa*. León: Editorial Everest, 2010.

20. *Cuentos gigantes*. Santiago: Ed. Santillana. 2011.

21. Holden, L. Dwight, *El mejor truco del abuelo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

Otro ejemplo de un conflicto entre la protagonista y su destino es el caso de *La bella durmiente*<sup>22</sup>. Sin importar los esfuerzos que realicen los padres por salvar a la niña de la sentencia que ha dictado el hada en la fiesta, la bella durmiente encuentra la única rueda escondida en el palacio y pincha su dedo con el huso justo el día de su cumpleaños número quince.

Por último, en muchos casos también, el conflicto del protagonista es consigo mismo. Pensemos, por ejemplo, en el caso de *El día de campo de don Choncho*<sup>23</sup>. El libro cuenta la historia de un choncho que sigue acriticamente los consejos de cuanto animal se cruza en su camino para seducir a la señorita Cerda, hasta que esta conducta lo lleva al borde de arruinar su propósito. ¿Cuál es el conflicto aquí? ¿Qué se interpone entre el protagonista y sus deseos? Su propia falta de carácter, de confianza en sí mismo.

Determinar cuál es el conflicto narrativo es una gran ayuda para comprender el argumento de la historia y también para adelantarse a los temas que podrían aparecer en la conversación acerca de ella. Sin embargo, no siempre es tarea fácil. ¿El conflicto central de Max en *Donde viven los monstruos*<sup>24</sup> es con su madre, consigo mismo, con la sociedad o con los monstruos?

Aunque no sea posible establecer con certeza el conflicto, reflexionar acerca de ello permite acercarse a una interpretación de la historia. Al mismo tiempo, analizar el resto de los elementos del relato facilitará la comprensión del conflicto.



22. "La bella durmiente". En *El libro de oro de los cuentos de hadas*. Adaptación: Uribe, Verónica. Santiago: Ekaré, 2003.

23. Kasza, Keiko. *El día de campo de don Choncho*. Bogotá: Editorial Norma, 2006.

24. Sendak, Maurice. *Donde viven los monstruos*. Santiago: Alfaguara infantil, 2010.

## • Personajes

Los personajes llevan a cabo las acciones relatadas y encarnan los conflictos. Observarlos, imaginarlos, reflexionar acerca de sus motivaciones, la función que cumplen dentro del relato y lo que representan, es muy importante en la tarea de interpretar un texto. Especialmente importante es observar cómo los personajes se transforman, la manera en que reaccionan ante los acontecimientos y las decisiones que toman.

Bien se sabe que los personajes no tienen por qué ser seres humanos. Los hay también dioses, animales, fuerzas de la naturaleza, seres mitológicos, incluso figuras abstractas, como un globito rojo.

En los cuentos de hadas, los personajes escapan del tiempo histórico y habitan un espacio mítico. "Había una vez un príncipe que vivía en un remoto país", esa atemporalidad es la que lleva a un lugar en el que lo fantástico es posible. Si en cambio el personaje fuera Luis XVI y el relato comenzara diciendo: "Esto es lo que le ocurrió al rey la noche antes de ser decapitado", el lector se dispondría a entrar en una dimensión histórica, muy diferente a la de los cuentos de hadas.

En los cuentos de hadas, además, los personajes suelen ser arquetípicos, sin muchos matices, elaborados a partir de moldes, sin contradicciones psicológicas: príncipes y princesas, brujas y madrastras, hadas y ogros, actúan de manera más o menos similar en las distintas historias, y son por ello previsibles.

No ocurre en lo mismo en historias más modernas. En ellas, los personajes parecen estar elaborados de una materia más parecida a la de los seres humanos, con virtudes y defectos, problemas de conciencia, capacidad para las peores miserias y las más nobles hazañas, un "embutido de ángel y bestia", como dijera Nicanor Parra. Este tipo de personaje es más susceptible de sufrir transformaciones psicológicas profundas a lo largo del relato, como es el caso de Max en *Donde viven los monstruos*. Su complejidad puede hacer más difícil tanto reconocer cuáles son sus motivaciones como determinar con precisión cuáles son sus conflictos.

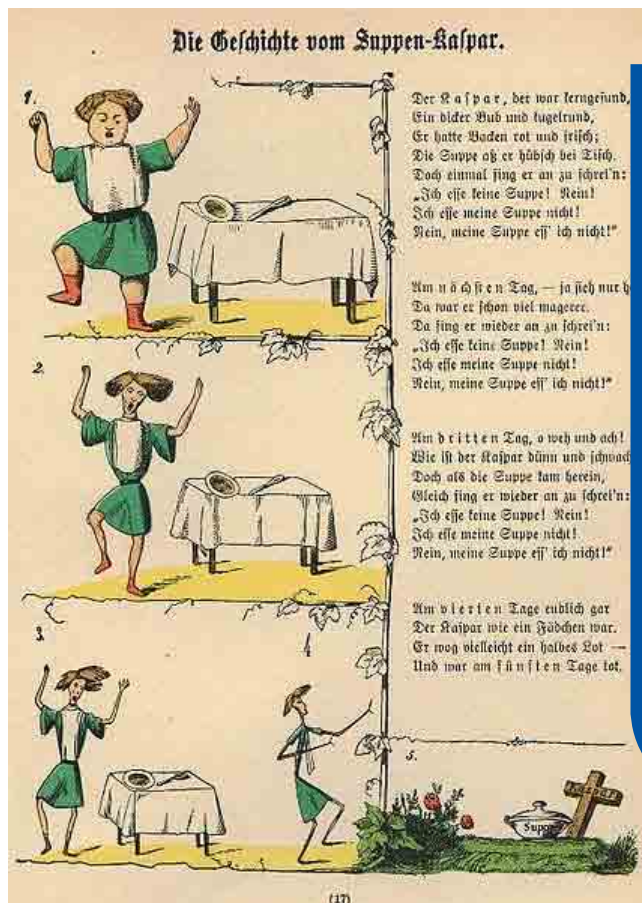


## • La trama argumental

La estructura narrativa tiene que ver con la forma en se exponen los acontecimientos de la historia y permite distinguir a la narrativa de otros géneros literarios, como el ensayo y la poesía.

Como se ha señalado, la forma más común de estructura narrativa es la "trama argumental", que corresponde a un ordenamiento de la historia en tres partes: planteamiento, desarrollo y desenlace, un recorrido estrechamente relacionado al conflicto narrativo.

En el planteamiento se introducen los personajes, el escenario temporal y físico en el que suceden los hechos y la situación. Generalmente esta situación involucra un conflicto latente. Luego del planteamiento la historia se va desarrollando a través de una serie de eventos encadenados que mantienen la tensión. Durante este desarrollo el protagonista se enfrenta a un conflicto y sufre un proceso de transformación. En el desenlace, el conflicto se resuelve, y los lectores se enteran de qué pasó finalmente.



La historia de Gaspar, el mañoso. *Struwwelpeter* (1845), Heinrich Hoffmann.

Como podemos observar, la historia se trata de un niño que se niega a comer el plato de sopa que tiene servido en la mesa, producto de lo cual adelgaza hasta acabar en la tumba. Aún sin entender el texto, podemos adivinar que los padres, severos, no le dan otros alimentos, determinados a que se tome la sopa, pero el niño, testarudo, se niega, pasando en cinco episodios de estar evidentemente bien alimentado a morir de inanición.

## LA TRAMA ARGUMENTAL DE *BLANCANIEVES*

A modo de ejemplo, se propone revisar la historia de *Blancanieves* en la versión de los hermanos Grimm<sup>25</sup>.

### Inicio

Al comenzar el relato se presentan las características de la protagonista (Blancanieves que es blanca como la nieve, roja como la sangre y con pelo negro como el ébano) y de la antagonista (la madrastra que es bella, orgullosa, soberbia y no soporta que nadie la iguale en belleza). Con ello, ya se dan algunas pistas respecto del conflicto.

Todos los días la madrastra le pregunta a su espejo mágico quién es la más hermosa del reino, y todos los días el espejo le confirma que es ella. El deseo de poseer belleza eterna es lo que moviliza el actuar de la madrastra y Blancanieves le disputará ese anhelo sin siquiera enterarse.



25. En: *El libro de oro de los cuentos de hadas*. Adaptación: Uribe, Verónica. Santiago: Ekaré, 2003.

## Desarrollo

Al crecer y transformarse en una joven, el espejo le advierte a la madrastra que Blancanieves la supera en belleza. La envidia enfurece a la mujer y el conflicto narrativo se desata escalando rápidamente en tensión.

La madrastra realiza una serie de esfuerzos para continuar siendo la más bella del reino: pide a un cazador que mate a Blancanieves en el bosque y le traiga su corazón. Luego, visita en tres oportunidades a la joven en su refugio en casa de los enanos para engañarla y tratar de matarla. Primero intentando asfixiarla con lazos de seda; luego, envenenarla con un peine, y finalmente con una manzana emponzoñada.

El episodio de la manzana marca el clímax de la trama argumental. En este momento se observa cómo el conflicto ha alcanzado el punto de máxima de tensión, puesto que eliminada Blancanieves, el deseo de la madrastra triunfaría.

## Desenlace

Sin embargo, se precipita el desenlace: los enanos cargan el ataúd de vidrio con Blancanieves hasta que al resbalar y caer al suelo, salta un pedazo de manzana envenenada de su garganta y vuelve a la vida en el momento justo para encontrarse con el príncipe.



### 2.3.4 ¿Cómo se narra?

Para responder la pregunta cómo se narra, se debe observar el estilo particular del texto, los recursos estéticos y literarios a través de los cuales se despliega la historia.

Reflexionar acerca de las particularidades del lenguaje, las figuras literarias, las imágenes, los símbolos y arquetipos es muy importante para interpretar textos literarios. Además, son elementos que permitirán dar claves a los niños y niñas, de modo de facilitar su comprensión de los textos y favorecer su formación como intérpretes de distintos tipos de códigos.

#### ¿CÓMO SE NARRA?

- ¿El lenguaje es coloquial, poético, formal?
- ¿Cómo es el estilo de esta obra?
- ¿Qué distingue a este texto de otros?
- ¿Se utilizan diálogos? ¿Cómo son estos diálogos?
- ¿Qué figuras literarias se pueden reconocer?
- ¿Qué función cumplen esas figuras en el texto?
- ¿Hay personajes simbólicos?
- ¿Hay espacios, objetos, acontecimientos simbólicos?
- ¿Qué representan?
- ¿Hay figuras arquetípicas?
- ¿Hay imágenes?
- ¿Qué función cumplen estas en la narración?
- ¿Podría entenderse la historia sin recurrir a las imágenes?
- ¿Cómo interactúan con el texto?

## • Estilo

El estilo refiere a las características que distinguen a la obra de un autor de la de otro, a una obra literaria de otra. De manera más amplia, refiere también a aquellos elementos comunes que unifican a un determinado movimiento artístico, musical o literario.

Por ejemplo, según Linda Volosky, los cuentos de hadas comparten tres rasgos estilísticos fundamentales.

Primero, no poseen un texto fijo. Su transmisión oral implica que, a través de la historia, una infinidad de narradores han aportado lo suyo poniendo y sacando elementos al relato. Así, la versión "original" se pierde en el tiempo y lo que queda son múltiples, innumerables, versiones, todas diferentes unas de otras.

Otra característica que distingue a este tipo de relatos es estar escritos en pretérito. Son historias que ocurren en ese tiempo pasado impreciso, mítico del "érase una vez".

Por último, los distingue la sobriedad en el uso del lenguaje. Su estilo es directo y transparente, fácilmente comprensible, despojado de detalles, personajes y situaciones superfluas. Volosky también atribuye este rasgo a la tradición oral: al transmitirse estos relatos de generación en generación, dice ella, los detalles fueron siendo suprimidos y el lenguaje precisado.<sup>26</sup>

## • Símbolos

Un símbolo es una forma de exteriorizar una idea, generalmente abstracta, a través de una figura perceptible. Pueden surgir de convenciones arbitrarias, como cuando se decide que el cóndor y el huemul representarán a la patria; también del inconsciente individual o colectivo, como la mayor parte de los símbolos que aparecen en los sueños y en los cuentos de hadas.

En efecto, el lenguaje de las narraciones suele ser altamente simbólico. Personajes, espacios, situaciones y objetos están allí para representar algo más de lo que son en la superficie.

---

26. Para más información acerca de este tema revisar: Volosky, Linda. *El poder y la magia de los cuentos infantiles*. Santiago: Editorial Universitaria, 1995.



Generalmente las personas conocen el significado de los símbolos a través de sus usos y costumbres, pero también requieren establecer relaciones creativas para completar su sentido. Los símbolos están determinados culturalmente y por ello es importante comprender que no son significados completamente estables, que implican contextualizar los textos. Puede ser muy útil en esta tarea, ocupar un diccionario de símbolos. Por ejemplo los gatos, temidos en la cultura occidental desde el medioevo por portar malos augurios, han sido venerados como divinidades en diversas culturas orientales.

### • Arquetipos

La mayor parte de los símbolos que aparecen en los cuentos infantiles son más o menos universales. En palabras del psicoanalista Carl Gustav Jung, corresponden a "arquetipos"<sup>27</sup>. Es decir, a símbolos —ideas, personajes y figuras tipo— dotados de una intensa carga emocional, pertenecientes a lo que Jung llamó "el inconsciente colectivo", una psiquis primitiva, común a los seres humanos de todos los tiempos y lugares.


Los arquetipos representan las experiencias más determinantes de lo humano, como el embarazo y el parto, la infancia, la vejez y la muerte, el amor y la traición, el bien y el mal, la búsqueda y la lucha, y se manifiestan en los sueños, las religiones, los mitos, el arte y la literatura, de forma más o menos similar, en todas culturas, y cada uno de los hombres y mujeres.

Arquetipos son, por ejemplo, la lucha entre hermanos, el viejo sabio, la bruja, la serpiente demoníaca, el laberinto, la montaña, el héroe, el mago, la sacerdotisa, el joven inocente, etc.

Por su riqueza en motivos, situaciones y personajes arquetípicos, al interpretar cuentos de hadas, populares y folclóricos hay que prestar especial atención a qué representan estas figuras y su función dentro del relato.

---

27. Más sobre este tema en: Jung, Carl. G.: *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Editorial Paidós, 1995.



## EL LOBO, EL BOSQUE Y EL VIAJE EN *LA CAPERUCITA ROJA Y DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS*

El lobo es un arquetipo propio del inconsciente colectivo, que en mitos, leyendas, cuentos populares y un sinnúmero de otras manifestaciones culturales, expresa la amenaza terrorífica que la naturaleza puede representar para los seres humanos.

El lobo en el cuento *La Caperucita Roja*, de acuerdo a la interpretación que realizó Sigmund Freud de este personaje, simboliza el peligro de una naturaleza sexual depredadora que algunas personas adjudican a los varones, como sujetos que utilizan la astucia y la crueldad para seducir.<sup>28</sup>

En el cuento de Maurice Sendak, el lobo, disfraz que viste a Max, el protagonista, parece expresar la naturaleza salvaje de los seres humanos, aún no domesticada en la primera infancia, y en mayor o menor medida presente durante toda la vida, representando una amenaza a las normas de convivencia civilizada, amenaza de violencia, crueldad, pasión desatada.

---

28. Ver Freud, Sigmund. "Historia de una neurosis infantil. El caso del hombre de los lobos". En *Obras completas*, Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu, 1976.

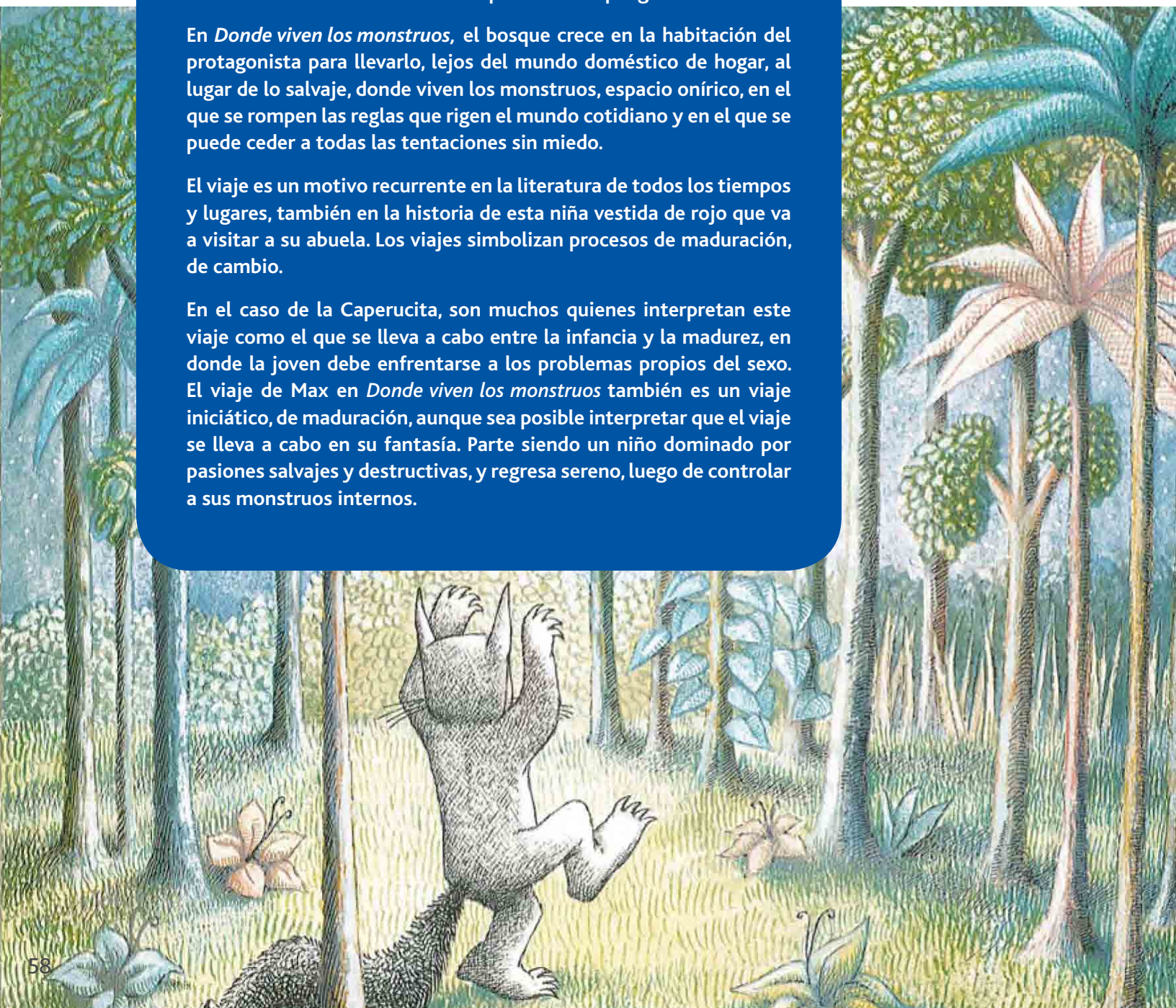
El bosque suele simbolizar en los textos literarios lugares misteriosos que sirven de frontera entre lo conocido y lo desconocido. Con frecuencia remiten al dominio de lo irracional, y a la vez alejan a quienes en ellos se adentran de los espacios protegidos. Suelen entrañar peligros y tentaciones.

La Caperucita se internará en el bosque, alejándose del camino recto (el pueblo, la infancia), dejándose tentar por un lobo, para adentrarse en el territorio de lo desconocido poniendo en peligro su vida.

En *Donde viven los monstruos*, el bosque crece en la habitación del protagonista para llevarlo, lejos del mundo doméstico de hogar, al lugar de lo salvaje, donde viven los monstruos, espacio onírico, en el que se rompen las reglas que rigen el mundo cotidiano y en el que se puede ceder a todas las tentaciones sin miedo.

El viaje es un motivo recurrente en la literatura de todos los tiempos y lugares, también en la historia de esta niña vestida de rojo que va a visitar a su abuela. Los viajes simbolizan procesos de maduración, de cambio.

En el caso de la Caperucita, son muchos quienes interpretan este viaje como el que se lleva a cabo entre la infancia y la madurez, en donde la joven debe enfrentarse a los problemas propios del sexo. El viaje de Max en *Donde viven los monstruos* también es un viaje iniciático, de maduración, aunque sea posible interpretar que el viaje se lleva a cabo en su fantasía. Parte siendo un niño dominado por pasiones salvajes y destructivas, y regresa sereno, luego de controlar a sus monstruos internos.



## • Figuras literarias

Las figuras literarias son usos no convencionales del lenguaje. Muchas veces con la finalidad persuasivas o expresivas, se utilizan ciertas particularidades fónicas, gramaticales o semánticas que se desvían del uso habitual del lenguaje.

Los textos literarios se distinguen por la presencia de estas figuras, aunque también están presentes en el lenguaje coloquial, en la publicidad y el periodismo, y de una u otra forma, en todo tipo de textos.

A continuación, se revisarán algunas figuras literarias con el objetivo de fomentar la reflexión en torno al lenguaje. Por ejemplo, metáforas ("ricitos de oro"), hipérboles o exageraciones ("te llamé un millón de veces"), ironías ("mira quién habla"), antítesis o contrastes ("es tan corto el amor y tan largo el olvido"), repeticiones ("verde que te quiero verde").

## • Metáforas

La metáfora es la figura retórica que está en la base del lenguaje literario. Con ella se transporta el significado de una palabra o frase a otras en virtud de una relación de semejanza. En palabras sencillas, es una comparación sin "como".

La interpretación de metáforas es un enorme desafío, en tanto "aquello de lo que se habla" se elude, no se menciona. Por ejemplo, los últimos versos del poema "Epitafio" de Nicanor Parra<sup>29</sup>.

Fui lo que fui: una mezcla  
de vinagre y aceite de comer  
¡Un embutido de ángel y bestia!

---

29. Parra, Nicanor. "Epitafio". En *Poemas y antipoemas*. Madrid: Cátedra, 1988.

Luego, hay también un sin número de metáforas que están ancladas ya en el lenguaje cotidiano y son usadas por los hablantes de la lengua, sin reparar siquiera en que son figuras literarias: "Llegué volando", "lengua de víbora", "piel de gallina", "hervía de rabia". Y, también, "profundizar la comprensión", "arrojar luz sobre el texto" o "episodios encadenados".

Algunos ejemplos:

Hojas gigantes, hongos chiquitos con sombreritos rojos, dientes de león (siempre soplabamos cositas) y piedras.<sup>30</sup>

Sus ojos habían recuperado un brillo olvidado, y en su cara se dibujaba una sonrisa feroz.<sup>31</sup>

Su mirada era tan triste que Calabrote no pudo evitar avergonzarse al verse armado hasta los dientes ante un viejo pirata cansado al que le había robado todos sus ahorros.<sup>32</sup>

## • Hipérboles

Las hipérboles son exageraciones. Para dar a la narración mayor intensidad, aparecen términos enfáticos e imágenes exageradas que presentan una visión desproporcionada de las características de personas, objetos, cantidades, distancias, etc.

Al igual que las metáforas y que toda figura literaria, las hipérboles también aparecen en el lenguaje coloquial ("un millón de gracias", "sonrió de oreja a oreja", "me fui corriendo") y muy especialmente en el de la propaganda ("toma la mejor decisión de tu vida, decídete por nuestro súper detergente, que utiliza tecnología de punta para dejar tu ropa de un blanco nunca antes visto").

---

30. Holden, L. Dwight, op.cit., p.10.

31. Sebastián, Alberto, *Capitán Calabrote*. Pontevedra: Kalandraka, 2002.

32. *Ibíd.*

Como hace notar Linda Volosky, la utilización de hipérboles es una de las características semánticas más utilizadas en los cuentos populares y fantásticos. Señala así: "Se dirá del héroe o la heroína que eran los más bellos del mundo; si alguien es rico, sus riquezas serán inmensas; los antagonistas serán presentados como seres extremadamente crueles. Del mismo modo, en los cuentos no es raro que el bufido de un dragón se escuche a mil leguas de distancia, que los gigantes sean capaces de moler rocas, que unas botas permitan dar pasos de siete leguas y que el Medio Pollo se beba un río sin mayor problema."<sup>33</sup>

El príncipe cayó sobre un espino y cientos de espigas se clavaron en sus ojos, dejándolo ciego.<sup>34</sup>

Así, los tres lobitos construyeron una casa muy fuerte. Era la casa más fuerte y más segura que se pueda imaginar.<sup>35</sup>



## • Antítesis

La antítesis es la contraposición de dos ideas o pensamientos: el amor y el odio, el negro y el blanco, lo grande y lo pequeño, lo joven y lo viejo. En las narraciones, estos contrastes pueden expresarse en frases o imágenes, o bien encarnarse en los personajes y los acontecimientos narrados.

En el centro de la trama narrativa hay una antítesis: aquella que enfrenta a protagonista y antagonista. Más evidente es este contraste si los personajes están contruidos a partir de rasgos exagerados (hipérboles) y la protagonista es una joven hermosa, buena, pura, ingenua y pobrísima, y la antagonista, una vieja fea, mala, corrupta, astuta y riquísima.

---

33. Volosky, Linda. Op.cit., pp. 93-94.

34. Uribe, Verónica. "Rapunzel, o la doncella de la torre". En op.cit., p. 77.

35. Trivizas, Eugene y Oxenbury, Helen. *Los tres lobitos y el Cochino feroz*. Santiago: Ekaré, 2010, p. 18.

En algunos textos se pueden ver secuencias narrativas intercalando situaciones contrastadas, otorgando así ritmo y simetría al relato. Esto ocurre, por ejemplo, en *Vamos a cazar un oso*<sup>36</sup>, en donde se suceden páginas en las cuales la familia que persigue al oso encuentra un obstáculo en su camino y otras en que logran superarlo. Este contraste se enfatiza con el uso del color: las imágenes de la familia ante el obstáculo están en blanco y negro, y aquellas en que lo superan, en colores.

Otros ejemplos:

Probó una a una las camitas pero ninguna le servía: una era muy dura, la otra era muy blanda; una estaba fría, la otra crujía; una estaba tiesa, la otra se hundía. Hasta que llegó a la última camita y la encontró sabrosa...<sup>37</sup>

Las novias de los mayores eran pesadas y torpes y se cayeron al intentar saltar. Pero la novia de Juan Bobo saltó y pasó por el aro sin tocarlo, ágil y ligera como una rana.<sup>38</sup>

Soy un ratón. Un ratoncito muy pequeño. Tigre, en cambio, es un tipo muy grande y fuerte. Somos muy buenos amigos.<sup>39</sup>

Por encima no podemos pasar, por abajo no podemos pasar. Ni modo... lo tendremos que atravesar.<sup>40</sup>

## • Reiteración

Una de las primeras cosas que llama la atención de los cuentos infantiles es su carácter rítmico. Aun cuando estén escritos en prosa, se produce la sensación de un efecto musical. Esto se debe en gran medida al uso de estructuras lingüísticas repetitivas que facilitan la memorización, y enfatiza su carácter primeramente oral.

En algunos textos se repiten situaciones semejantes a intervalos regulares, por ejemplo en el ya citado *Vamos a cazar un oso*<sup>41</sup>. Esto ocurre también en *La tortilla*

---

36. Rosen, Micheal y Oxenbury, Helen. *Vamos a cazar un oso*. Barcelona: Ekaré, 2011.

37. Uribe, Verónica. "Blancanieves". En op.cit., p. 96.

38. Uribe, Verónica. "Las tres plumas o la princesa rana". En op.cit, p. 149.

39. Kasza, Keiko, *El tigre y el ratón*. Bogotá: Grupo editorial Norma, 2006, p. 5.

40. Rosen, Micheal y Oxenbury, Helen. Op.cit.

41. Ibíd.

*corredora*<sup>42</sup>, *Ricitos de oro*<sup>43</sup>, *Soy el más guapo*<sup>44</sup>, *El Topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*<sup>45</sup>, *Los tres lobitos y el Cochino feroz*<sup>46</sup>, *La gallinita roja*<sup>47</sup>, *La cucarachita Martínez*<sup>48</sup> y varios cuentos más incluidos en las bibliotecas de aula.

Estas situaciones repetitivas comúnmente se acompañan además de textos o diálogos muy similares, incluso idénticos, como los que siguen, repetidos una y otra vez durante la narración:

¿Quién le teme al oso? ¡Nadie! Aquí no hay ningún miedoso.<sup>49</sup>

¿Has sido tú la que se ha hecho esto en mi cabeza? —¿Yo? Ni hablar... ¡Yo eso lo hago así!<sup>50</sup>

—No, señor —dijo la tortilla— no me comieron los siete niños hambrientos y tampoco me comerás tú.— Y siguió corriendo.<sup>51</sup>

—No, no, no —contestaron los tres lobitos— ¡Es nuestra casa y no puedes pasar!, —Entonces, soplaré y resoplaré y la casa derribaré —dijo el Cochino.<sup>52</sup>

La reiteración también es usada en las narraciones para dar énfasis a las palabras y crear un efecto estético. Por ejemplo, en la frase —dos veces repetida durante el texto *Donde viven los monstruos*<sup>53</sup>— que dice así: "Rugieron sus rugidos terribles y crujieron sus dientes terribles y movieron sus ojos terribles y mostraron sus garras terribles".

No sólo es una buena idea prestar atención a las repeticiones al interpretar historias, también es muy importante cuando se hace una narración en voz alta o se realiza otro tipo de adaptación.

Por ejemplo, al hacer una narración en voz alta de *La Caperucita Roja* es una buena idea mantener el diálogo en que la niña le dice al lobo: "¡Ay, abuela, qué orejas tan grandes tienes! ¡Ay, abuela, qué ojos tan grandes tienes!".

---

42. Herrera, Laura. *La tortilla corredora*. Santiago: Ekaré, 2010.

43. Uribe, Verónica. "Ricitos de oro y los tres osos". En *El libro de oro de los niños*. Santiago: Ekaré, 2010, p. 13.

44. Ramos, Mario. *Soy el más guapo*. Barcelona: Corimbo, 2007.

45. Holzwarth, Werner y Erlbruch, Wolf. *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Santiago: Alfaguara infantil, 2010.

46. Trivizas, Eugene y Oxenbury, Helen. *Los tres lobitos y el Cochino feroz*. Santiago: Ekaré, 2010, p. 18.

47. Uribe, Verónica. "La gallinita roja". En *El libro de oro de los niños*. Santiago: Ekaré, 2010, p. 7.

48. Uribe, Verónica. "La cucarachita Martínez". En *El libro de oro de los niños*. Santiago: Ekaré, 2010, p. 61.

49. *Ibíd.*

50. Holzwarth, Werner y Erlbruch, Wolf. *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Santiago: Alfaguara infantil, 2010.

51. Herrera, Laura. *La tortilla corredora*. Santiago: Ekaré, 2010.

52. Trivizas, Eugene y Oxenbury, Helen. *Op.cit.*

53. Sendak, Maurice. *Donde viven los monstruos*. Santiago: Alfaguara infantil, 2010.



## • Parodia

Aunque no es una figura, la parodia (del griego *para ode*: canción junto a otra) es un recurso que consiste en una obra, o en una parte de ella, que atrae o "cita" a otro texto con el objetivo de mostrar cómo se aleja de él.

Existen innumerables parodias de los cuentos clásicos. *La Caperucita roja* ha sido un material predilecto. Por ejemplo, el final de la versión del escritor galés Roald Dahl, contenida en su libro *Cuentos en verso para niños perversos*<sup>54</sup>:

Caperucita dijo: "¡Qué imponente  
abrigo de piel llevas este invierno!"  
El Lobo, estupefacto, dijo: "¡Un cuerno!  
O no sabes el cuento o tú me mientes:  
¡Ahora te toca hablarme de mis dientes!  
¿Me estás tomando el pelo...? Oye, mocosa,  
te comeré ahora mismo y a otra cosa".  
Pero ella se sentó en un canapé  
y se sacó un revólver del corsé,  
con calma apuntó bien a la cabeza  
y —¡pam!— allí cayó la buena pieza  
Al poco tiempo vi a Caperucita  
cruzando por el Bosque... ¡Pobrecita!  
¿Sabéis lo que llevaba la infeliz?  
Pues nada menos que un sobrepelliz  
que a mí me pareció de piel de un lobo  
que estuvo una mañana haciendo el bobo.



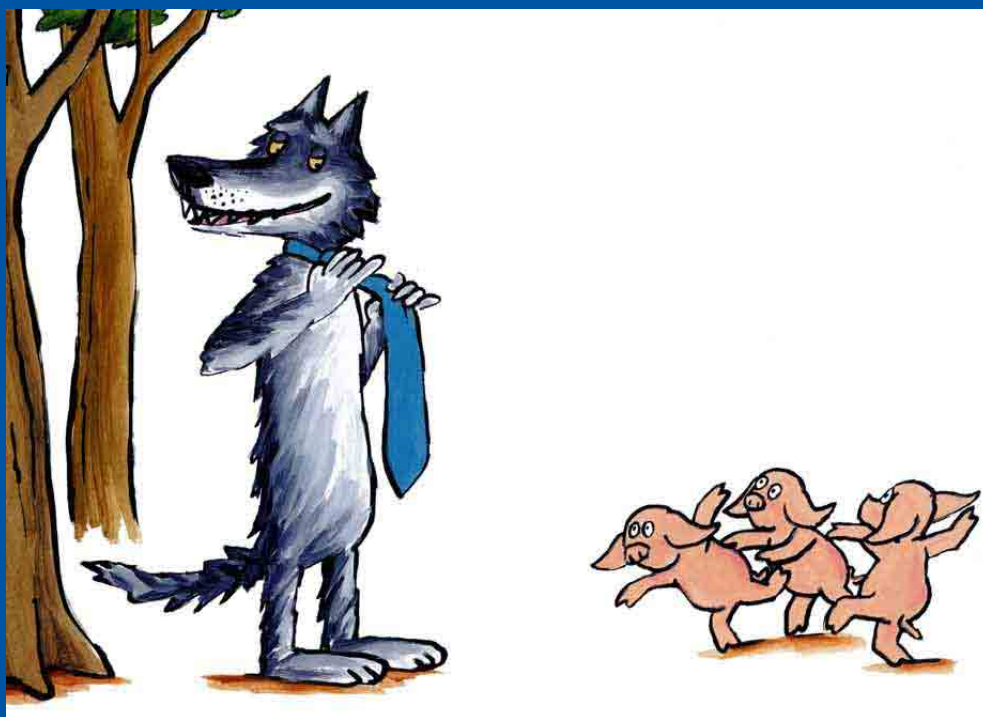
54. Dahl, Roald y Blake, Quentin. *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Ediciones Altea, 1985.

Otro ejemplo de parodia es *Los tres lobitos y el Cochino feroz*<sup>55</sup> en donde las funciones de los personajes de la antigua fábula son invertidas de modo que es el chancho el que, malvado, derriba las casas de tres pobres lobitos buenos.

Otro texto paródico, y rico en referencias a otros textos, es *Soy el más guapo*<sup>56</sup>, de Mario Ramos. En este encontramos a una versión vanidosa y ridícula del lobo, que se pasea por el bosque pavoneándose ante los personajes de cuento con que se topa (la Caperucita Roja, los siete enanitos, los tres chanchitos, etc.), quienes se ven obligados a mentirle para que pueda conservar la confianza en su enorme belleza.

El libro *¡De repente!*<sup>57</sup> también parodia al personaje del lobo, pero de manera algo distinta. Este sí es una criatura maligna y feroz, y se quiere comer a un simpático chanchito, pero tiene tan mala suerte, que el chancho no alcanza siquiera a darse cuenta de sus intentos por devorarlo.

Leer parodias implica conocer distintos puntos de vista acerca de una misma historia, diferentes sensibilidades estéticas y valóricas.



55. Trivizas, Eugene y Oxenbury, Helen. *Los tres lobitos y el Cochino feroz*. Santiago: Ekaré, 2010, p. 18.

56. Ramos, Mario. *Soy el más guapo*. Barcelona: Corimbo, 2007.

57. McNaughton, Colin. *¡De repente!* Santiago: Editorial Norma, 2010.

### 2.3.5 ¿Cuál es el tema?

Interpretar un texto implica construir su sentido, obtener una visión global coherente y significativa. Tras leerlo y releerlo de manera atenta, analizar sus distintos elementos, reflexionar acerca de las ideas y emociones que un texto literario produce. En ese momento, tal vez sea posible responder a la pregunta ¿De qué se trata?

A través del análisis de los conflictos narrativos, de los personajes, símbolos y arquetipos, es posible construir una visión global y coherente de las narraciones, visión que permitirá determinar cuáles son los grandes temas de la cultura que se ven desplegados en el texto. El tema es el principio que da unidad a la historia.

Se puede comenzar con un motivo general (la envidia, el engaño, el amor, la muerte, la pobreza, la ambición), para luego precisarlo. Por ejemplo, se puede decir que el tema de *Blancanieves* es la envidia que siente una mujer mayor por la belleza de su hijastra.

Luego, y en sentido inverso, se puede plantear una pregunta sobre de qué manera ese motivo representa un tema cultural más amplio, transversal y relevante para los seres humanos. ¿Es posible que Blancanieves trate sobre el narcisismo, sobre el miedo a decrepitud y a ser remplazados por nuevas generaciones?

Por supuesto no todos los lectores llegarán a las mismas conclusiones respecto de cuál es el tema de un relato, puesto que para determinarlo han tomado información de múltiples lecturas, experiencias personales y conocimiento de mundo que no son comunes a todos.

Aunque las interpretaciones pueden ser diversas, es muy importante señalar que no cualquier hipótesis interpretativa es válida. Por el contrario, las hipótesis respecto al tema deben sustentarse en un análisis del texto literario, de sus distintos elementos, de la manera en que estos interactúan entre sí y de su relación con el mundo y la cultura. Se debe siempre volver al texto para sostener una interpretación.

## ¿CUÁL ES EL TEMA?

- ¿De qué se trata este libro?
- ¿Cuál es el principal motivo expresado en sus páginas?
- ¿Es este un tema importante para la cultura?
- ¿Afecta a todos los seres humanos?
- ¿Cuál es el punto de vista del libro sobre este tema?
- ¿Es un punto de vista novedoso?
- ¿Qué ideas tengo yo sobre este tema?
- ¿Leer el libro ha cambiado mi punto de vista?
- ¿De qué manera?

### • Temas de la cultura universal

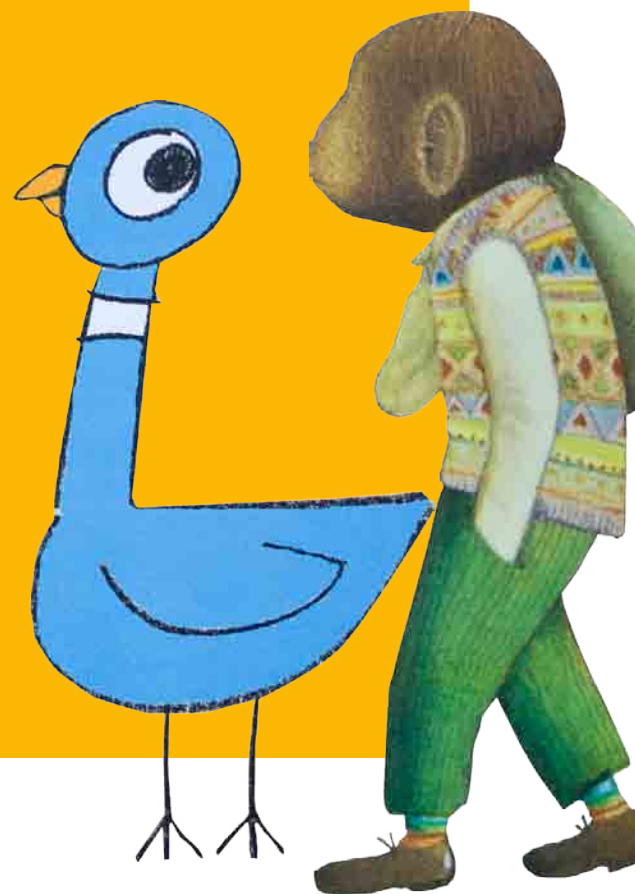
La literatura recoge sus temas, también llamados tópicos, de la cultura. En ese sentido, una historia trata acerca de un tema de la "cultura universal" cuando interpela a seres humanos de distintas épocas y lugares, trascendiendo el contexto en el que fueron escritas.

También se puede hablar de "temas arquetípicos", es decir, aquellos que expresan las experiencias más determinantes de lo humano, como el crecimiento, la muerte, el amor, la lucha entre el bien y el mal, la arrogancia frente a los dioses o el destino, etc. Motivos que, como se ha visto, estarían inscritos en la psiquis de todos los seres humanos y se expresarían de forma más o menos similar en todas las culturas.

### • Temas de la cultura contemporánea

Los libros, además, sirven de espejo a las preocupaciones específicas de las sociedades en que se generan. Así, muchos de los libros que hoy se escriben y publican expresan temas que en la actualidad se han vuelto relevantes y que, por lo mismo, merecen ser reflexionados en las aulas. Por ejemplo, la devastación del medioambiente, el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación, el *bullying*, el multiculturalismo, el divorcio, las familias monoparentales, la diversidad de estilos de vida, etc.

# LA INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES



## Las imágenes en el mundo contemporáneo

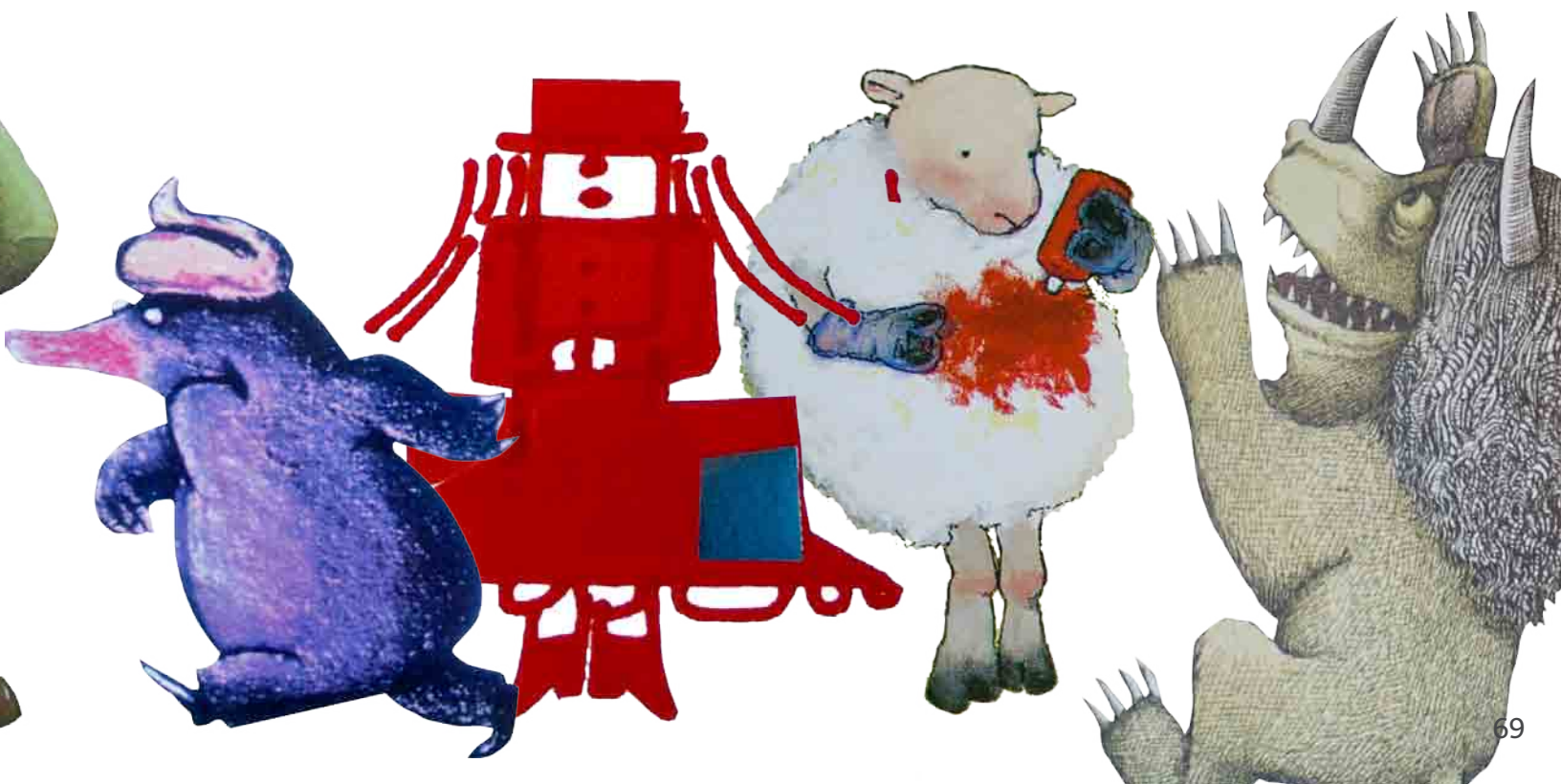
En esta guía se ha planteado el papel fundamental que desempeña el lenguaje en la comunicación, la construcción y trasmisión de las culturas, la vida social, el pensamiento y la creación artística e intelectual. Lo que cada uno es y la comprensión del mundo está, en gran medida, fundado en el lenguaje.

Pero los niños y niñas de hoy están creciendo rodeados de imágenes, de televisión, de publicidad, de prensa, de multimedia; para ellos las imágenes forman parte de su entorno cotidiano. Se dice que son "nativos digitales", es decir, que tienen gran facilidad de aprehender y procesar rápidamente la información visual que el medio les entrega. ¿Significan esto que no requieren del apoyo y el andamiaje de los adultos para comprender las imágenes? En absoluto. Las imágenes están sujetas a convencionalismos que deben ser aprendidos para poder apreciar su significado. Así, de la misma manera que hay que conocer los signos para poder descifrar un texto y comprenderlo, se debe también conocer un código para leer imágenes.

Las imágenes se "leen" considerando elementos como la perspectiva, el trazo, el color, la luz, etc. a los que hay que sumar otros relacionados con convencionalismos sociales y culturales. Estos convencionalismos son los que, por ejemplo, determinan que los niños de Occidente dibujen el sol de color amarillo, en cambio los japoneses lo hagan de color rojo.

Gran parte de los textos de las bibliotecas de aula, son libros con imágenes (libros ilustrados o libros álbum como se verá más adelante) en donde éstas cumplen un rol protagónico. Como todo texto, los libros con imágenes necesitan un lector que construya un significado, y que elabore una interpretación que le dé sentido.

La función de las imágenes en los libros infantiles varía según la importancia que tengan para el desarrollo de la narración. Desde esta consideración, se pueden distinguir los libros ilustrados y los libros-álbum.



## “LEER” IMÁGENES

Al realizar la lectura, muestre las ilustraciones y el texto respetando el ritmo que el grupo requiera para una observación acabada del material. Es recomendable, además, que se detenga en algunas páginas para interrogar el texto y las imágenes, llamando la atención sobre los distintos elementos de estas últimas (color, luz, perspectiva, proporciones, actitud de los personajes, detalles significativos, etc.), y atender a su relación con el texto.

Luego, incentive a los niños y niñas a realizar sus propias interpretaciones, dándoles tiempo suficiente para observar, descubrir su contenido, comentar y expresar sus inquietudes en un ambiente de goce que les permita conectarse y comprender la historia. Para esto, le recomendamos apoyarse en las imágenes, mostrándolas de manera tal que los niños y niñas puedan focalizar su atención.

Al finalizar la lectura es importante que promueva el diálogo sobre el libro leído, motivando a los niños y niñas a compartir sus “propias lecturas”, de modo de generar un intercambio entre pares. Además, se sugiere repetir la lectura tantas veces como quieran los niños y niñas, leyendo al menos dos veces el mismo texto con un intervalo de tiempo entre una lectura y otra, de manera que niños y niñas también puedan decantar sus “propias lecturas”.

### 3.1 LIBROS ILUSTRADOS

Un libro ilustrado es cualquier libro que incorpore imágenes, donde el texto es el que lleva el peso de la historia. Es decir, se mantiene el predominio de las palabras sobre las imágenes. En general, las ilustraciones funcionan como apoyo y acompañamiento, es decir, cumplen un rol ornamental y no aportan a la construcción narrativa.

Esto no significa que las ilustraciones no sean importantes, sino simplemente que estas se utilizan para representar, reflejar, o interpretar lo que el texto dice, de modo tal que si se prescinde de ellas, aún se puede comprender la historia. Dicho de otro modo, este tipo de libros se puede narrar sin necesidad de mostrar las ilustraciones.

Las ilustraciones siempre añaden algún elemento a la narración ya que el ilustrador plasma su interpretación de la historia en los dibujos. La representación de los gestos de los personajes, la perspectiva, los colores, entre otras cosas, transmite un sentimiento que condiciona la posición del lector ante la historia que está leyendo y que son consecuencia del estilo de cada ilustrador<sup>58</sup>.

Existe una larga tradición de libros con ilustraciones, pero recién en el siglo XIX el libro infantil ilustrado se desliga del exclusivo carácter didáctico y moralizador que lo caracterizaba. En esa época aparece una serie de grandes ilustradores que con sus trabajos proponen interpretaciones a los cuentos clásicos. Tal vez el más famoso es el ilustrador francés Gustave Doré (1832 – 1883) quien interpreta algunos de los cuentos clásicos de Charles Perrault.



58. Erro, Ainara, "La ilustración en la literatura infantil". En *RILCE: Revista de filología hispánica*, ISSN 0213-2370, Vol. 16, N° 3, 2000, págs. 501-511.



Las ilustraciones en muchos casos son un gran aporte en la formación estética de niños y niñas. Basta ver muchos de los libros ilustrados de cuentos contemporáneos que se encuentran en las bibliotecas de aula de los Niveles de Transición.

- *Niña bonita*
- Todos los libros de Keiko Kasza: *El tigre y el ratón*, *Choco encuentra una mamá*, *Mi día de suerte*, *El día de campo de don Chanco*, *El estofado de lobo*, *No te rías Pepe*, *Los secretos del abuelo sapo*.
- *El mejor truco del abuelo*
- *¡Qué llega el lobo!*
- *Buscando a Dominga*
- *Rojo corazón*
- *Guillermo Jorge Manuel José*
- *El topo quería saber quién había hecho aquello...*
- *Frederick*
- *Juguemos en el bosque*
- *La cebra Camila*
- *La tortilla corredora*
- *Los tres lobitos y el cochinito feroz*
- *Sapo enamorado*
- *Soy el más guapo*
- *Capitán Calabrote*
- *Cuentos indígenas*



## 3.2 EL LIBRO-ÁLBUM

El libro-álbum es un producto editorial particular y relativamente nuevo. Generalmente se trata de libros de 24 a 32 páginas en los que la mayoría de las páginas están ilustradas, que pueden tener o no tener texto (aunque hay al menos un título que interacciona con la secuencia de imágenes). La característica central de un libro-álbum es que se utilizan dos códigos para narrar: el texto y la imagen. No se puede entender el texto sino es a partir de su relación con la imagen. Entonces, como el texto y la imagen se reparten la tarea de narrar o de sugerir significados, no se puede prescindir de las imágenes.

La combinación texto-imagen no es nueva en la literatura infantil, pero sí lo es el juego de tensiones y diálogos que se producen al atribuir a las ilustraciones parte importante del discurso narrativo.<sup>59</sup> Estos juegos se producen en el libro-álbum.

**En el libro-álbum el sentido del texto sólo puede ser interpretado si se considera la interacción entre texto escrito e imagen. No se puede comprender el texto sin las imágenes. El texto está allí para complementar las imágenes, indicar qué se debe buscar en ellas. Incluso el texto puede contradecir las imágenes (por ejemplo, llamando la atención sobre lo que falta en la imagen). Algunos teóricos han comentado que se produce una relación de sinergia en la que ambos códigos en unión significan más de lo que lo harían por separado.**

Las imágenes se presentan de forma secuenciada y casi siempre están articuladas entre sí. Así como en el cómic la unidad estructural es la viñeta, en el libro-álbum es la doble página. La viñeta exige un ritmo rápido y un alto grado de articulación entre las imágenes; en cambio entre una doble página y otra hay una brecha, un vacío que el lector debe rellenar.<sup>60</sup>

---

59. Cabrera, Roberto. "Pluma y pincel: combinaciones, mixturas y juegos al interior del libro álbum". Ponencia presentada en seminario internacional *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*, organizado por el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, del Ministerio de Educación durante los días 6 y 7 de diciembre de 2012.

Visualizado el 10 de julio de 2013 en: <http://www.leechilelee.cl/recursos/ponencias-ver-para-leer>

60. Silva-Díaz, Cecilia. "El libro-álbum es un terreno propicio para experimentar". Visualizado el 10 de julio de 2013 en: <http://www.revistadeletras.net/cecilia-silva-diaz-el-libro-album-es-un-terreno-propicio-para-experimentar/>

### 3.2.1 Orígenes del libro-álbum

La convivencia de texto e imágenes en una página es muy antigua. De hecho es posible ver un texto acompañado de imagen ya en los códices del medioevo y en los precolombinos. Pero en la primera mitad del siglo XIX se encuentra la semilla de los álbumes actuales. Por ejemplo, en el libro *Struwwelpeter* del siquiatra Heinrich Hoffman, traducido al español como *Pedro Melenas*, o *A Apple pie*, de Kate Greenaway publicado en 1886, o en las obras del ilustrador inglés Randolph Caldecott, ya es posible encontrar libros en los que la presencia de la imagen es central para la comprensión del texto.



Tras la Primera Guerra Mundial, la irrupción de las vanguardias artísticas y la aparición de nuevas técnicas de impresión comienza a desarrollarse el libro-álbum moderno y a partir de los años 60, se desarrolló explosivamente, especialmente en Europa<sup>61</sup>. Algunos libros infantiles clásicos, aún vigentes, fueron publicados hace cincuenta años, como es el caso de *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, y de *Frederick*, de Leo Lionni.

61. Ver para leer. *Acercándonos al libro álbum*. Mineduc, Bibliotecas Escolares CRA. Chile: 2007. P.11

Sin embargo, el libro-álbum tal como lo entendemos hoy surgió gracias al abaratamiento de la reproducción de imágenes, a los cambios en la educación y a la vocación por la imagen de la cultura actual.<sup>62</sup> Eso ha significado que el libro-álbum se encuentra en un estado de permanente innovación, donde las experimentaciones son estimuladas por las editoriales y el público.

### 3.2.2 Características del libro álbum

- **Texto e imagen se focalizan mutuamente.**

La imagen expande, profundiza, contradice o matiza lo que pone el texto lo que hace que exista una relación indisoluble entre el texto y la imagen. Las imágenes pueden aportar datos específicos a una narración que difícilmente se lograría sin ellas.

Su madre lo llamó:  
“¡MONSTRUO!”  
y Max le contestó: “¡TE  
VOY A COMER!”  
y lo mandaron a la cama  
sin cenar



*Donde viven los monstruos*, Maurice Sendak. Considerando solo las ilustraciones no se puede saber que Max está castigado y que su madre lo manda a la cama sin cenar por las travesuras que ha cometido ese día. Gracias al texto, el lector puede comprender la totalidad de la historia ya que proporciona una explicación a las imágenes.

62. Silva, ídem.

*El misterioso caso del oso, Oliver Jeffers*

En el texto se señala: "Pero todos tenían una coartada sólida para probar su inocencia. Ellos no podían haberlo hecho. El ladrón debía ser alguien más..."

En este libro es posible identificar al ladrón a pesar de que el texto no lo indica.

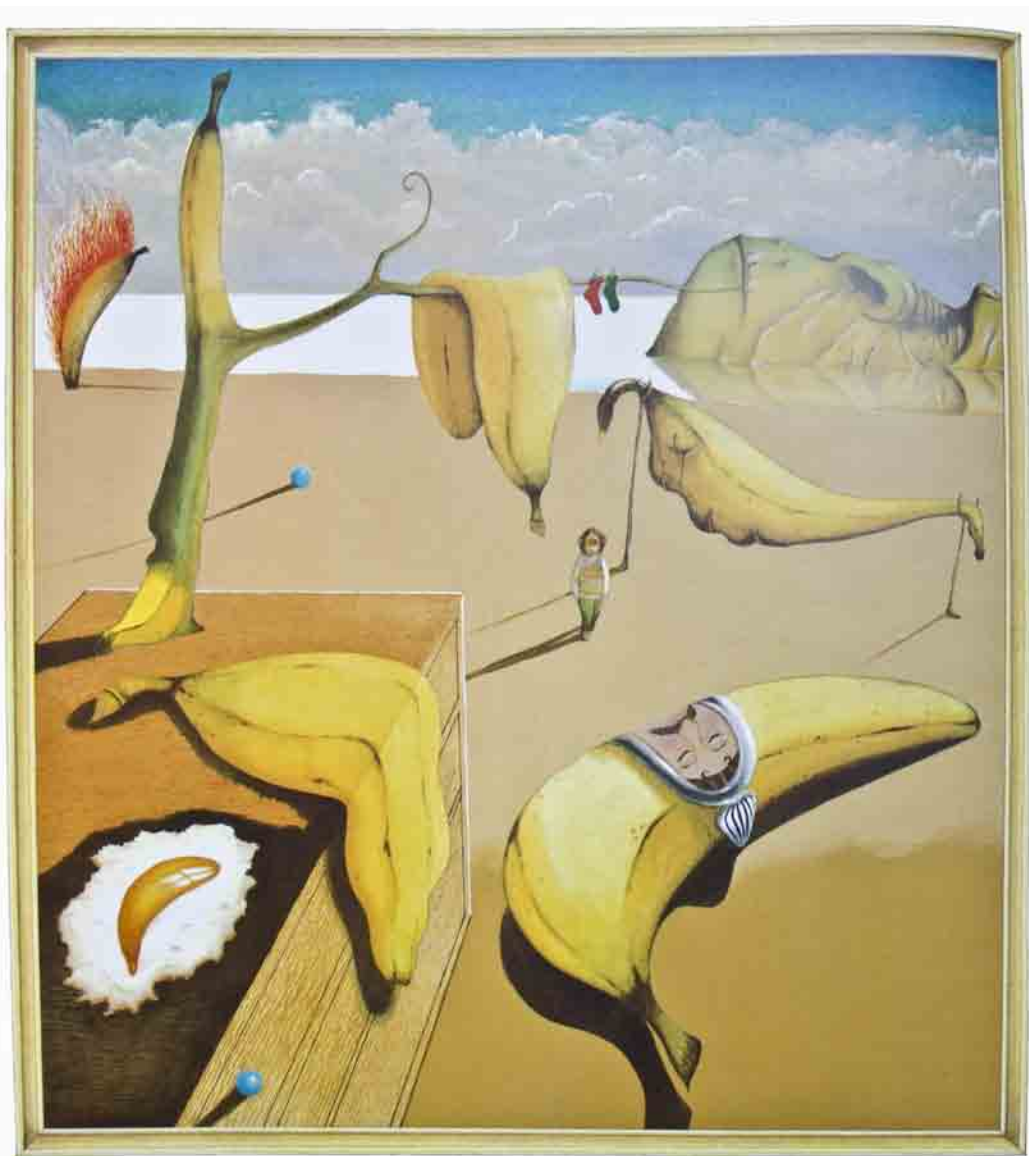


Un libro álbum se lee y se ve, o si se quiere, se lee de otra manera.

- **Requiere lectura en voz alta o presencia del libro.**

***Willy el soñador.* Anthony Browne**

Únicamente observando con detención las ilustraciones de este libro de Anthony Browne es posible ver los sueños de Willy, el chimpancé, y todas las referencias a películas, libros, obras de arte, paisajes y deportes.

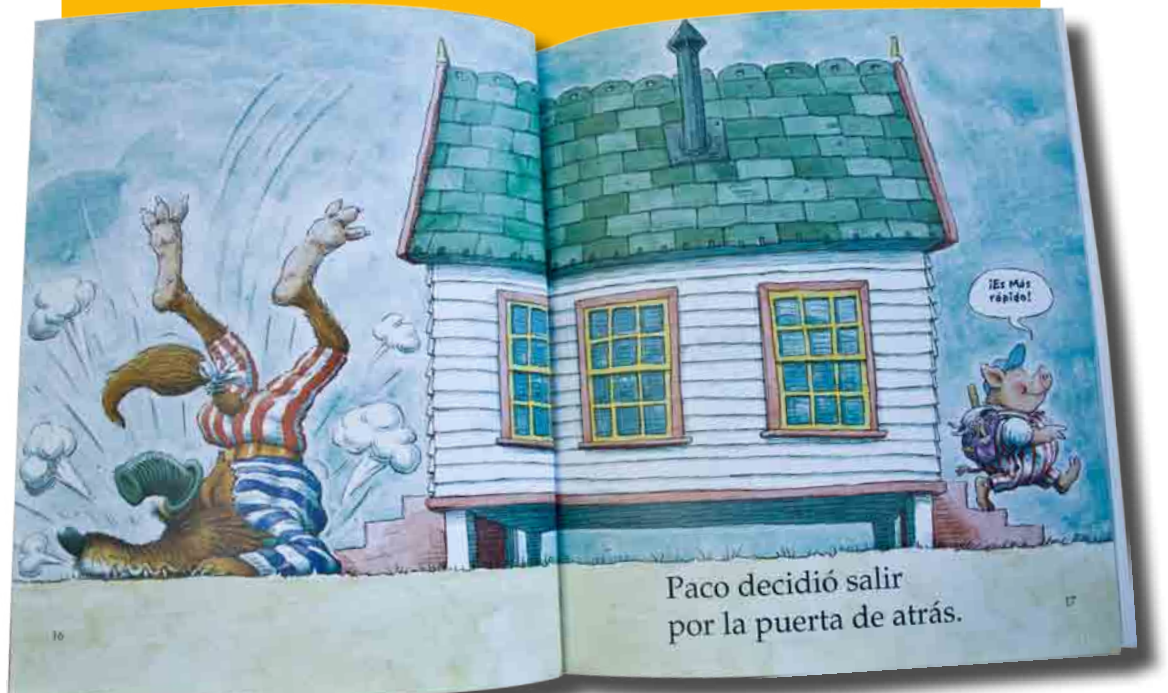


- **Requiere del lector para completar sentido.**

Este tipo de libro plantea desafíos para los lectores, ya que se debe decodificar el texto considerando el juego que se propone con las imágenes. Algunos libros intentan descolocar al lector ya que se proponen juegos de contrarios y tensiones entre enunciados breves, distantes, asertivos y unas imágenes que desmienten cada mensaje construido por el código verbal <sup>63</sup>.

***¡De repente!* Colin McNaughton**

En este libro es posible ver cómo las ilustraciones aportan información esencial que el texto elude y que cambia radicalmente la concepción de la historia. Mientras Paco regresa de la escuela a su casa y el texto nombra los lugares por donde se detiene (supermercado, escuela, parque de juegos), las ilustraciones muestran que un lobo está siguiendo todos sus movimientos haciendo lo imposible por comérselo. Paco no es consciente de la presencia del lobo ni de que cada uno de sus movimientos frustra sus maliciosas intenciones y el narrador tampoco menciona en ningún momento la presencia del lobo. En este caso la implicación del lector es mucho mayor, puesto que el texto omite una información que realmente cambia el curso de los acontecimientos y la tarea de salvar este abismo informativo entre el texto e ilustración queda encomendada al lector.



63. Cabrera, Roberto, ídem. Pág.7.

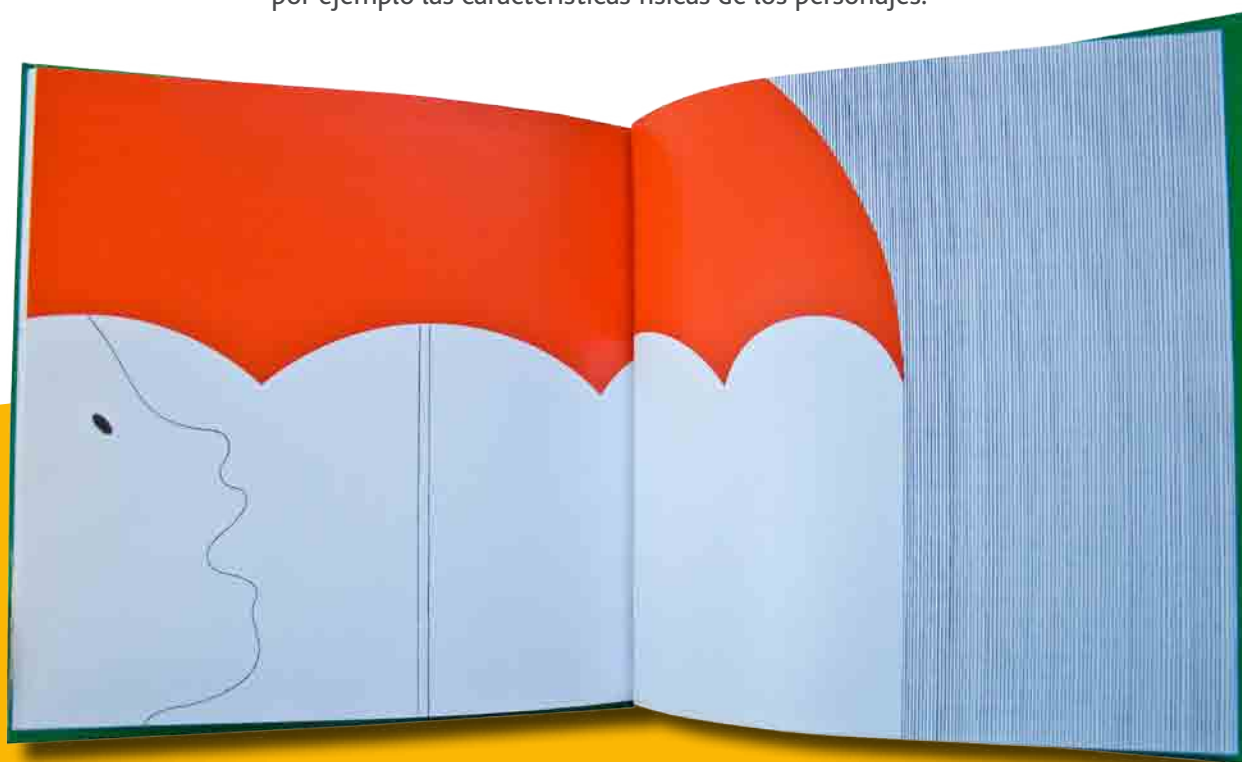
*Donde viven los monstruos*, Maurice Sendak

Algunas de las estrategias visuales para representar el paso del tiempo sin recurrir al texto podrían ser el uso de los relojes que marcan el paso de las horas o el reflejo de las transiciones entre el día y la noche que señala el paso de los días. Sendak, para representar el viaje, utiliza el recurso de transiciones del día y la noche, pero además recurre a la representación de la luna en diversas fases de su ciclo. Esta estrategia es mucho más sutil y probablemente no es fácilmente detectable ni comprensible por un lector infantil. Por ello, el mediador, que apoya la lectura, debe estar atento a revelar el detalle para apoyar y contribuir a la interpretación.

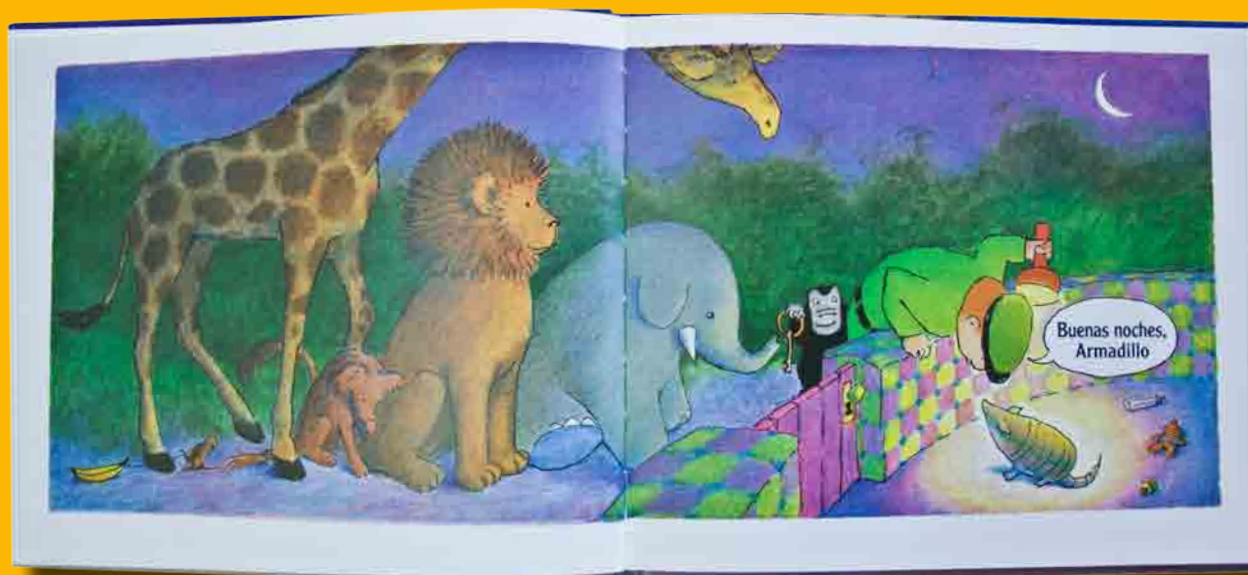


- **El texto suele ser breve o en algunos casos inexistente.**

En un libro-álbum las palabras son precisas y escasas, al punto de que es posible encontrar libros sin texto. La reducida presencia de las palabras obedece al hecho de que las imágenes expresan de modo más evidente y directo algunos temas, como por ejemplo las características físicas de los personajes.



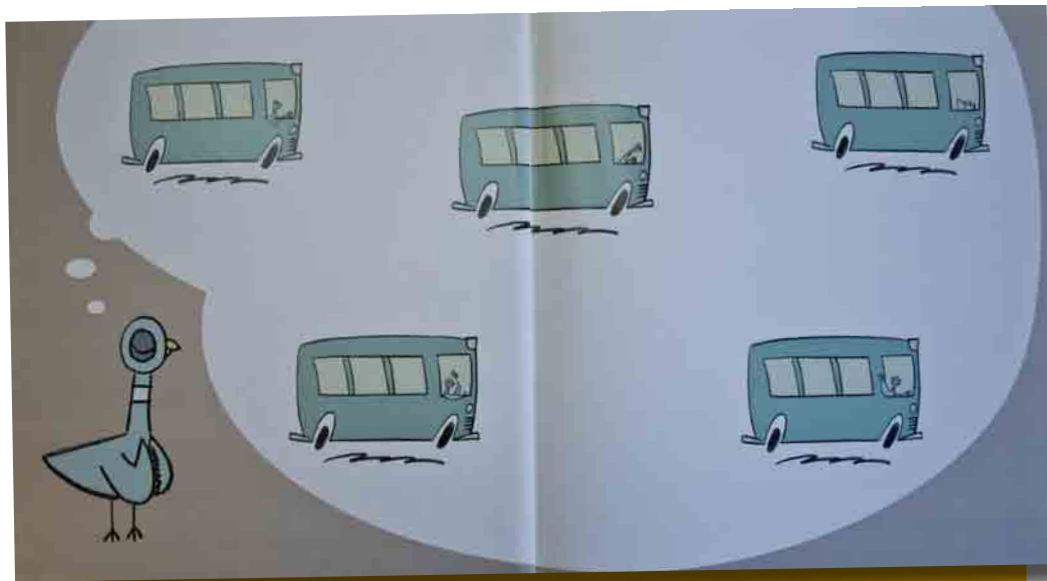
*Globito rojo, Iela Mari*



*Buenas noches, Gorila, Peggy Rathman*

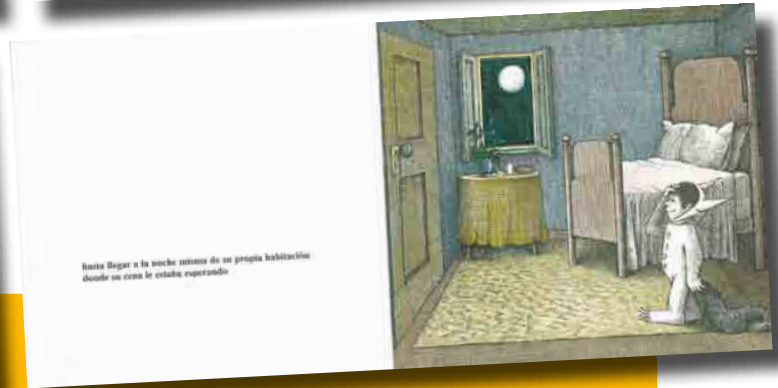
- **Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan para crear un objeto artístico.**

Como la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra en una unidad estética y de sentido, nada puede ser dejado de lado. El diseño del libro, la tipografía y el tamaño de la letra, el formato, el uso de las guardas (primeras páginas que unen el libro a las cubiertas o tapas) son cuidadosamente elaborados ya que invitan a que la lectura esté más ligada al juego con las formas y el lenguaje, más atenta a despertar el placer estético de la palabra y la imagen. Con frecuencia en un libro álbum confluyen un escritor, un ilustrador, un editor y un diseñador.



*¡No dejes que la paloma conduzca el autobús!, Mo Willems*

Este libro utiliza el globo, recurso del cómic, para integrar gráficamente el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes. En las primeras páginas se presenta a la paloma, el personaje principal, y en un globo conocemos su deseo: conducir un autobús. En las páginas siguientes el conductor interpela directamente al lector solicitándole que impida que la paloma lo haga mientras él saldrá de la escena. Y durante el resto del libro la paloma utilizará todas sus estrategias para intentar convencer al lector de ceder. La progresión en la desesperación de la paloma por conducir se observa en el uso de mayúsculas, en los repetidos signos de exclamación, o cómo se remarca el trazo a modo de gritos de súplica.



### *Donde viven los monstruos, Maurice Sendak*

Este cuento relata el viaje interior de un niño para dominar sus miedos. Pero no solo el texto y las imágenes van narrando esta historia, sino también el diseño del libro y el uso de los márgenes en que están encuadradas las ilustraciones son elementos centrales para comprender e interpretar. El protagonista, Max, es un niño de unos 8 ó 9 años que se dedica a "hacer travesuras de una clase y de otra", disfrazado de lobo, hasta que su mamá lo llama "Monstruo" y Max le contesta "Te voy a comer", y lo castigan enviándolo a su cama sin cenar. En la habitación de Max comienza a crecer un bosque que rápidamente excede los límites de la casa y desde donde emprende un viaje en barco hasta llegar donde viven los monstruos. En esta primera parte es posible observar cómo las ilustraciones ubicadas en las páginas del lado izquierdo van creciendo y los márgenes van achicándose logrando cubrir la totalidad de la página. En el momento en que se iniciará el viaje con la aparición de un barco se observa que las ilustraciones comienzan a avanzar apropiándose también de la página de la derecha. Al llegar donde viven los monstruos es nombrado rey y con este gesto se da inicio a una celebración representada en tres escenas ilustradas en dobles páginas en donde ya no hay espacio para texto, sugiriendo el momento central o "clímax" del relato. Sin embargo, luego de un tiempo ahí, Max comienza a echar de menos, vuelve a aparecer el texto y las ilustraciones comienzan a recogerse mientras él emprende el regreso a su casa y terminan ubicadas nuevamente solo en las páginas izquierdas del libro.

- **Incorpora temáticas que tradicionalmente no se habían incluido en la literatura infantil.**

Las características ya descritas del libro-álbum posibilitan que este sea un medio para incorporar temas que habían sido marginados de la literatura infantil. La violencia, la guerra, el duelo, el divorcio. Al respecto Manuel Peña plantea:

“La diferencia está en que el libro álbum muestra el problema con dignidad para que el niño o joven reflexione y genere un propio juicio respecto del tema. (...) La lectura de un libro-álbum formará a futuros adultos con espíritu crítico, les presentará a esos niños y jóvenes temáticas de nuestro tiempo, no se evadirán de la realidad sino que expondrán con claridad temas muchas veces difíciles, pero presentados con seriedad y profundidad, sin perder el carácter recreativo ni el placer de la lectura”.<sup>64</sup>



### *La sorpresa, Sylvia van Ommen*

La ilustradora holandesa Sylvia van Ommen ha creado esta historia narrada a través de imágenes, que trata sobre un regalo y sobre la amistad. La historia además permite que niños y niñas conozcan qué procesos están detrás la elaboración de un chaleco. Pero, ¿es la oveja hombre o mujer? La ambigüedad de género que presentan los personajes es una de las interrogantes que presenta este fascinante y complejo libro que en su sencillez plantea a los adultos el desafío de pensar cuáles son las condiciones de una narración y a los pequeños lectores el de ponerle palabras a esta historia, llena de humor y de guiños. ¿Cuál es la sorpresa? Es la pregunta que todos deben responder.

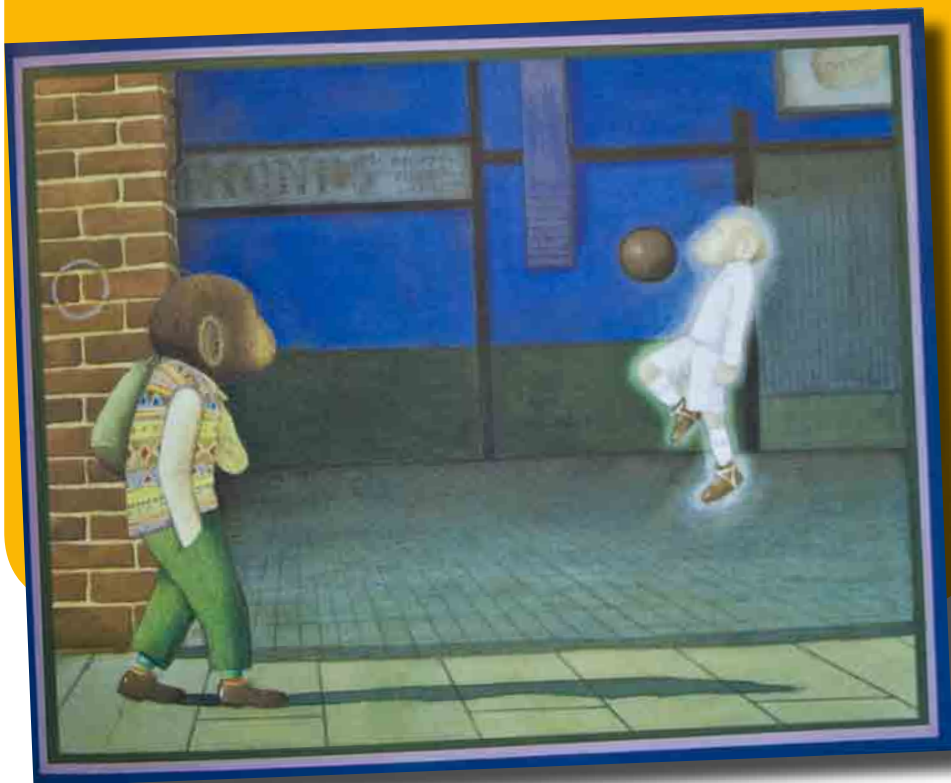
64. Peña, Manuel, "El libro álbum, un objeto cultural", en *Ver para leer. Acercándonos al libro-álbum*. Mineduc, Bibliotecas Escolares CRA. Chile: 2007. Págs 37-38.

- **No están destinados exclusivamente a los niños.**

Es probable que el diálogo entre dos códigos simultáneos (imagen y texto) para la producción del sentido, haya nacido en la necesidad de acceder a un lector recién iniciado en el manejo del código escrito, pero hoy paradójicamente, los libros para “más pequeños” resultan los más transgresores y desafiantes frente a reglas literarias y estéticas.

### *Willy el mago, Anthony Browne*

El afán de superación de Willy, el chimpancé protagonista de muchas historias de Anthony Browne, es un tema recurrente a lo largo de su obra. A pesar de que al final Willy sigue siendo el mismo, Browne se sirve de él para empujar a sus lectores al crecimiento personal y a la superación de miedos, y a desafiarlos estética e intelectualmente. Además de tratar temas importantes, el autor británico experimenta con la ficción conjugando distintas voces narrativas en texto e imagen, utilizando la metaficción y sobre todo, exigiendo la atención del lector para lograr construir los múltiples significados de su obra.





Libros-álbum en las Bibliotecas de Aula:

- *¡No dejes que la paloma conduzca el autobús!*
- *¡De repente!*
- *Donde viven los monstruos*
- Libros sin palabras: *El globito rojo* y *La sorpresa*
- *Buenos días, Gorila*
- *El misterioso caso del oso*
- *Pablo el artista*
- *Willy el soñador* y *Willy el mago*
- *El zoo de Joaquín*

"El niño mira las imágenes, el adulto lee la historia y ambos hacen la conexión. El espacio que queda entre las imágenes y las palabras es llenado por la imaginación de los dos. Esto es lo que hace que el libro-álbum sea tan especial".

Anthony Browne

### 3.3 CLAVES PARA LEER IMÁGENES

Si el texto escrito se vale de recursos fonéticos, métricos y sintácticos para crear significados; el texto visual (ilustraciones que serían una secuencia de imágenes) se vale de la línea, el color, y la perspectiva para crear representaciones que utilizan o rompen determinadas convenciones. Estos elementos junto al tamaño, la nitidez de foco, el contraste tonal, la ubicación en el campo visual son los recursos con los que ilustradores cuentan para narrar visualmente, por lo que el lector debe interrogarse sobre el por qué de la utilización de estos elementos o signos que configuran la composición.

El lector se hará preguntas del tipo:

- ¿Por qué la imagen está tan iluminada?
- ¿Por qué se utiliza un trazo grueso y no delgado?
- ¿Por qué esta imagen tiene una mayor cantidad de colores fríos que cálidos?
- ¿Por qué se observa esta escena desde lejos y no desde cerca?

**“Mientras en una narración escrita carente de ilustraciones el tono lo imprime la voz del narrador, en un álbum las imágenes también contribuyen a darle tonalidad a lo que se cuenta.”<sup>65</sup>**

- **Luz**

La presencia o ausencia de luz jerarquiza la información de una imagen. Por ejemplo, si en una página se resalta con mucha luz a un personaje y con poca a otro, se ve una intencionalidad en el énfasis de uno respecto del otro.

---

65. Silva-Díaz, Cecilia, “La función de la imagen en el álbum”, en *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Mineduc, Bibliotecas Escolares CRA. Chile: 2007. Pág 47.

## • Perspectiva

Es el punto de vista a través del cual se observa la escena (desde cerca, lejos, abajo, arriba, etc.). El ilustrador "inventa" un ojo a través del cual invita a observar una escena. No es lo mismo acceder a una escena a través de una vista panorámica que de una imagen en primer plano, por ejemplo. El ángulo desde el cual el autor presenta una obra produce cambios importantes en su significado. Algunas veces puede enfatizar algunos detalles, o colocar al observador desde arriba de lo representado o desde abajo. En todos estos casos la elección de la perspectiva denota una intención cuyo efecto es importante analizar y comprender.



### *Pablo el artista, Satoshi Kitamura*

Pablo, el elefante artista, atraviesa un momento de crisis creativa y sigue la sugerencia de sus amigos de pintar al aire libre. Tras pintar un rato, se queda dormido. A continuación una serie de animales (oveja, ardilla, pájaro, jabalí y enjambre de abejas) se acercan al lienzo, lo observan y ponen manos a la obra. Los animales observan críticamente el trabajo realizado, pero aún no parecen satisfechos. Entonces llega el lobo, quien transforma la obra en un retrato colectivo. Al reanudar Pablo la tarea, para sorpresa del lector, el lienzo ha vuelto a ser el mismo de antes, cuando los animales aún no habían intervenido en él. En la exposición el cuadro de Pablo fue la sensación, pero los lectores sólo pueden verlo en la última ilustración. "Para Pablo éste era un sueño hecho realidad.", señala el texto, y se ve en el lienzo la escena del lobo pintando a los animales reunidos junto a un roble.



## • Color

El significado de los colores depende de varios factores que deben ser analizados en su conjunto para construir sentido:

- Significados culturales (por ejemplo, el negro es utilizado en algunas culturas para expresar el luto, pero en otras este se expresa con el blanco (India)).
- Efectos emocionales ("días grises", rojo pasión, pureza blanca, novelas negras)
- Gusto subjetivo

### *Vamos a cazar un oso*, de Michael Rosen y Helen Oxenbury

En la primera página se ve una familia que ha salido con un espíritu decidido ("Vamos a cazar un oso"), confiado ("un oso grande y peligroso") y valiente ("aquí no hay ningún miedoso"). Pero por el camino se encuentran con un obstáculo (el río), y con un reto ("por encima no podemos pasar, por abajo no podemos pasar, ni modo, lo tendremos que atravesar"). En las páginas siguientes superan el reto (cruzando el río), a través del juego (uso de onomatopeyas: Glo, glo, glorogloro, glo) y junto con ello, aparece el color. El resto del libro mantiene esta alternancia entre blancos y negros para los momentos en que se enfrentan a los retos, y las ilustraciones a color cuando logran superarlos.

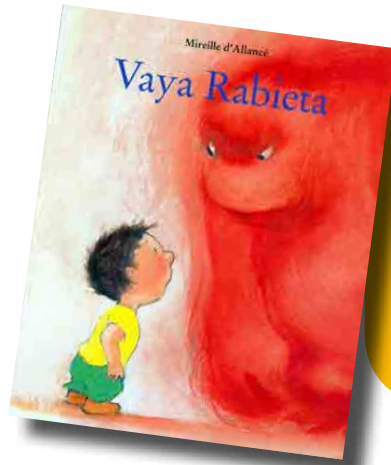


*Juguemos en el bosque*, Bertina Araya y Raquel Echeñique

Basado en una ronda tradicional, este libro narra la historia de un grupo de ovejas que sale a jugar al bosque y canta "Juguemos en el bosque mientras el lobo no está ¿Lobo estás?", a lo que el lobo va respondiendo a medida que se viste: "¡Me estoy poniendo la camisa!". El juego continúa siguiendo la conocida secuencia tradicional hasta que en el final aparece una divertida sorpresa. Las ilustraciones privilegian el uso del color negro como forma de dar contraste y tensión a la historia.



- Trazos, espesura, manchas, texturas, transparencias



**¡Vaya rabieta! Mireille d' Allancé**

La pataleta rabiosa de un niño cobra aspecto de monstruo. El trazo utilizado para representarla es como un berrinche, lleno de ira, desproporción, excesivo descontrol, en un intenso color rojo.

**El mejor truco del abuelo, L. Dwight Holden**

Este relato, cuya narradora es una niña que pierde a su abuelo, va acompañado de delicadas ilustraciones realizadas a lápiz grafito. Los dibujos realizados en blanco y negro acompañan los recuerdos de esta niña que registra, a modo de diario de vida, la enfermedad y muerte de su abuelo para contársela a su hermanita. El tono de tristeza en que se relatan los últimos días de la vida del abuelo tiene como contrapunto trazos delgados que sugieren sutileza y elegancia.



## • Diagramación

Por lo general, las ilustraciones invitan a detenerse a mirar, mientras el texto lleva a avanzar. Los creadores de libros-álbum pueden afectar la velocidad de la narración, es decir, el tiempo que le significa al lector pasar las páginas. Pueden utilizar algunos recursos y "anzuelos" para invitar al lector a detenerse o a dar vuelta la página. Si se quiere acelerar el tiempo de pasar las páginas, los autores incorporan una gran cantidad de texto acompañado de ilustraciones con pocos detalles que observar, o bien se interrumpe una frase que continúa en la página siguiente, de manera que el lector se dé prisa en pasar la página.<sup>66</sup>

### *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch

El topo recorre cada página con una tarea tan personal como extraña, alguien "se hizo en su cabeza" y él quiere encontrar al culpable. Le pregunta a la paloma; al caballo, al conejo, a la cabra, a la vaca y al cerdo, pero ninguno sabe nada. A cada página con el interrogatorio, le sigue otra con la confirmación de los animales mostrando sus heces. Finalmente va a ver al perro del carnicero, y advierte que lo que él tiene sobre su cabeza es igual al bloque serpenteante que el perro acababa de expeler. El topo decide entonces desquitarse y pagarle del mismo modo.



66. Silva, en *Ver para leer*, pg. 49.

***KAMISHIBAI: UNA  
HERMOSA Y ANTIGUA  
FORMA DE NARRAR***



El *kamishibai* es una antigua técnica japonesa para contar historias. Literalmente significa "teatro de papel". El elemento central de esta técnica es un marco o bastidor de madera que simula el frontis del escenario de un teatro. En la parte posterior del marco se insertan láminas con dibujos, las cuales son presentadas a la audiencia. Generalmente, en la parte posterior de estas láminas va escrita la historia, la cual avanza a medida que el narrador las va cambiando.



## ALGO DE HISTORIA

Esta forma de contar cuentos proviene de una práctica originada alrededor del siglo XII en los templos budistas japoneses. Con el objetivo de difundir información entre adultos analfabetos, los monjes utilizaban pergaminos que desenrollaban para ir descubriendo imágenes al tiempo que iban contando una historia. Esta técnica, llamada *emakimono*, derivó en lo que hoy en día se conoce como *kamishibai*. El *kamishibai* contemporáneo reaparece en las calles de Tokio en los años veinte, cuando salen a la calle contadores de cuentos que llevaban en sus bicicletas los teatrinos y sus ilustraciones para detenerse en lugares en que se juntaran niños



y así contar sus historias. Plazas y espacios públicos se transformaron en lugares en que se compartían y escuchaban cuentos. Esta forma del *kamishibai* llegó a transformarse en tradición hasta más o menos los años cincuenta, cuando la invención de la televisión comenzó lentamente a llevar la entretención desde los espacios públicos a los privados. Desde ese momento, el recurso se utiliza sobre todo en bibliotecas y escuelas para iniciar a los más pequeños en el mundo de la literatura y para actividades de fomento de la lectura, la escritura, el desarrollo del lenguaje y la narración oral.

## • El teatrino

Las dimensiones de un teatrino para *kamishibai* pueden ser variables, pero en general son pequeños y livianos, lo que facilita su traslado y su uso. Cuenta con puertas de madera que simulan el telón de un teatro y sirven de soporte para que se mantenga de pie. Detrás de las puertas, tiene una ranura en la que se pone el conjunto de láminas que conforman una historia completa, láminas que se irán quitando a medida que el narrador va contando la historia.

## • Láminas e ilustraciones

Como se señalaba, en esta técnica las imágenes son uno de los pilares para narrar una historia. Por ello es importante considerar algunas características que deben poseer las láminas. Dado que éstas serán observadas desde cierta distancia (entre 2m y 6m), deben presentar dibujos grandes –con una o dos imágenes centrales– de trazos simples. También se debe cuidar el uso del color, privilegiando contrastes y/o el uso de colores fuertes. Idealmente, en su conjunto, las láminas deben tener una historia completa que incorpore imágenes expresivas y atractivas, susceptibles de llamar la atención y propiciar la construcción de significados por parte de la audiencia. En cuanto a los materiales para elaborar las láminas, se sugiere el cartón forrado, dado que tiene la resistencia y el grosor más indicado para el uso que se le dará.





## La narración en el *kamishibai*

Los textos deben ser adecuados al nivel de comprensión y los temas de interés de la audiencia. Sin embargo, como regla general, se sugiere que las narraciones sean relativamente sencillas, con una secuencia lógica, sin historias subsidiarias ni demasiados personajes. Lo anterior con el fin de evitar confusiones y, en consecuencia, pérdida de concentración e interés en la actividad.

El éxito con el *kamishibai* dependerá en gran medida del adecuado desarrollo de la narración. Se sugiere trabajar con narraciones cuyos episodios estén claramente definidos, y que respeten la estructura clásica de inicio, desarrollo y desenlace. Una historia de *kamishibai* para niños de niveles de educación parvularia debe ser breve y sencilla. Esto es, debería tener alrededor de doce episodios —cada uno ilustrado en una lámina— y una historia central, sin historias secundarias que se desprendan de la principal. La cantidad de personajes también debería ser acotada para no interferir con el desarrollo lineal de la historia.

Estas recomendaciones deben ser consideradas sobre todo a la hora de adaptar historias y de inventarlas con niños y niñas.

## Para comenzar a utilizar el *kamishibai*

Para las primeras experiencias con este recurso se sugiere utilizar los textos que acompañarán al teatrino que llegará a cada establecimiento: *El rey mocho*, *Conejo y sombrero* y *La otra orilla*. Sin embargo, una vez que el o la mediadora y los niños y niñas se sientan suficientemente familiarizados con el recurso, se pueden adaptar historias utilizando para ello libros incluidos en la biblioteca de aula o algún otro texto que se considere pertinente. Al realizar la selección se debe tener en cuenta que los textos tengan las características narrativas que permitan hacer de ellos buenas adaptaciones en este formato. También es posible invitar a niños y niñas a participar en la ilustración de las láminas.



## 4.1 EL KAMISHIBAI Y SUS POSIBILIDADES

El teatrino permite trabajar diversos tipos de actividades. Además de contar los cuentos que lo acompañan, también se pueden adaptar otros. Asimismo se pueden crear historias en conjunto con los niños y niñas y desarrollar algunos juegos verbales a partir de láminas que funcionan como estímulo.

En esta oportunidad, se describirán tres actividades:

- a. Narrar historias que acompañan al teatrino
- b. Adaptar cuentos de la biblioteca de aula o cuentos tradicionales
- c. Crear historias en conjunto con los niños.

### 4.1.1 Narrar historias

En las siguientes páginas se presenta una secuencia de actividades para la utilización del teatrino. Esta secuencia incluye:

- a) cómo prepararse para la utilización del recurso;
- b) qué hacer junto a los niños y niñas antes de comenzar a utilizar el teatrino;
- c) cómo llevar a cabo la puesta en escena del *kamishibai*; y
- d) cómo cerrar esta experiencia.

### Preparación del profesional

- Seleccione un cuento adecuado al grupo.
- Antes de la narración, haga una lectura personal, primero en silencio y luego en voz alta. Es muy importante el uso adecuado de la voz, pues en caso de que el narrador se sitúe detrás del teatrino, éste actuará como un biombo. Por ello, hay que intentar proyectar la voz hacia arriba y considerar que el volumen con el cual se escucha el narrador a sí mismo, no es igual al volumen con el que lo escucha su audiencia. La lectura personal permitirá:
  - Apropiarse del contenido del texto y de las imágenes, observar la correspondencia entre las imágenes y los textos e internalizar el orden de las láminas.
  - Identificar al autor, ilustrador, editorial, año, edición.

- Ordene las láminas en orden correlativo cada vez que se va a contar el cuento. Cada lámina tiene un número cuya finalidad es ordenarlas rápidamente y también establecer la correspondencia entre texto e imagen.
- Practique la manipulación del teatrino. Es sencillo, pero requiere algo de entrenamiento para pasar las láminas una a una. Las puertas del teatrino deben quedar situadas en una posición tal que no entorpezcan la visión de la audiencia.
- Prepare el espacio para la instalación del teatrino. Se debe ubicar en una superficie de altura media (unos 70 cms o 75 cms) para favorecer la visualización de las láminas por parte de los niños y niñas.
- Asegúrese de que no haya elementos distractores alrededor del teatrino, de modo de enfocar la atención de la audiencia en las imágenes. También es importante que planifique el lugar en que irá dejando las láminas que vaya desocupando.

### Antes de la lectura

- Invite a los niños y niñas a ubicarse de manera cómoda para escuchar el cuento. Ayude al grupo a organizarse para que todos tengan una buena visión del teatrino.
- Establezca, en conjunto con niñas y niños, ciertas normas de comportamiento. Por ejemplo mantener silencio y la posición en que están ubicados.
- Presente el título de la historia, señalando también el nombre del autor y del ilustrador antes de empezar el relato.

### Durante la lectura

- Favorezca un ambiente acogedor, que promueva la atención y la expectación en los niños y niñas. Para este efecto se pueden utilizar diversas estrategias o recursos, por ejemplo, invitar a uno o dos niños o niñas a abrir las puertas del teatrino.
- Ubíquese al lado o detrás del teatrino al comenzar la lectura o la narración. Es recomendable que el tiempo de exposición de cada lámina sea de alrededor de 15 segundos, dependiendo también del ritmo del relato.
- Realice la narración o la lectura de manera fluida y expresiva. En caso de estar junto al teatrino, evite la gesticulación exagerada para no distraer la atención de las imágenes.

- Haga pausas y silencios para captar la atención y crear suspenso.
- Finalice la narración utilizando algún recurso que permita a los niños y niñas comprender que la historia ha concluido. Puede, por ejemplo, invitar a uno o dos niños a cerrar las puertas del teatrino.

## Después de la lectura

Anime a los niños y niñas a:

- Comentar el cuento o el texto escuchado.
- Recordar aspectos específicos de su contenido, como por ejemplo: "¿De qué se trataba el cuento?" "¿Quiénes eran sus personajes?" "¿Cómo eran?"
- Comentar qué les gustó o no les gustó, que les llamó la atención.
- Establecer la secuencia de los hechos y acciones que aparecen en el texto leído. Esto se puede orientar con preguntas tales como: "¿Qué pasó antes de...?" "¿Qué pasó después de...?"
- Inventar finales alternativos. Para esto puede preguntar: "¿Qué habría pasado si en lugar de aquello, el personaje hubiera hecho esto otro?"
- Expresar a través de diversas formas el cuento escuchado; por ejemplo, dramatizando, dibujando el cuento, modelando los personajes, volviendo a contar el cuento utilizando títeres, etc.
- Continuar la historia dibujando nuevas láminas para el teatrino.



## 4.1.2 Adaptar cuentos e historias

Otra actividad que se puede realizar utilizando el teatrino es la adaptación de historias y/o cuentos tradicionales. Para ello, se pueden ocupar los libros disponibles en las bibliotecas de aula o buscar otros cuentos que sean atractivos para los niños. En el caso de los libros ilustrados, como por ejemplo *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* se puede copiar o adaptar las mismas ilustraciones del cuento, pues funcionan episódicamente.

Para el caso de la adaptación de textos narrativos que no tienen ilustraciones episódicas, sin embargo, se requiere de un análisis más detenido.

Se debe comenzar por la selección del cuento que se va a adaptar, leerlo atentamente y determinar si podría funcionar para kamishibai, vale decir, si su estructura tiene varios episodios marcados por salidas o entradas de personajes o cambios de escenario, si el cuento tiene una línea argumental clara y si carece de historias secundarias. En volúmenes como *El libro de oro de los niños*, *Cuentos indígenas*, *Milsur* o *El libro de oro de los cuentos de hadas* se pueden seleccionar varios cuentos que cumplen con estas condiciones.

Una vez seleccionado el cuento, se identificarán los episodios clave de la trama para determinar cuáles serán ilustrados. Los episodios clave son aquellos que permiten contar la historia con coherencia sin dejar vacíos en la narración ni dudas en la audiencia.

Posteriormente, es importante elaborar una planificación de lo que se debe dibujar en cada lámina. Esto consiste en definir cómo se ilustrará cada lámina y cuál es el texto que debe acompañar dicha imagen. La planificación se puede hacer en pequeñas viñetas dibujadas en un block, o simplemente numerando episodios y describiendo detalladamente cómo se ilustrará cada lámina. Con este borrador se debe ensayar la lectura o la narración del cuento para evaluar la pertinencia de las ilustraciones y el ritmo que tendrá la puesta en escena.

Finalmente, se elaborarán las láminas, las que pueden confeccionarse con cartón forrado, considerando 30 cms de alto 44,5 cms de ancho. Las ilustraciones se harán considerando las características que se han descrito con anterioridad, es decir, una o dos figuras centrales y fuerte contraste de colores. También hay que tener en cuenta que una vez ubicadas en el teatrino, sus bordes cubrirán un pequeño margen de alrededor de 3 cms por lado. No se debe olvidar hacer una lámina de portada, indicando título, autor e ilustrador(es) de la historia, así como también numerar cada lámina.

Una vez terminadas las láminas, es muy importante volver a ensayar la puesta en escena para evaluar la necesidad de incluir o eliminar episodios.

## Un ejemplo de adaptación: *La cucarachita Martínez*

### La cucarachita Martínez <sup>67</sup>

Un día, barriendo la acera enfrente de su casa, la Cucarachita Martínez se encontró una moneda. Se pudo entonces muy contenta a pensar: "¿Qué me compraré con esta moneda? ¿Qué me compraré? ¿Caramelos? ¿Dulce de leche? ¿Bombones? No, no, porque son golosinas. Mejor será que me compre un vestido de color guayaba".

Y así decidido, la Cucarachita Martínez se guardó la moneda en el bolsillo y siguió barriendo. Barre que te barre, se encontró otra moneda. ¡Qué sorpresa!

"¿Qué me compraré con esta moneda? ¿Qué me compraré? ¿Chocolates? ¿Jalea de piña? ¿Dulce de higos? No, no, porque son golosinas. Mejor será que me compre una cinta morada".

Y así decidido, la cucarachita Martínez guardó la moneda y siguió barriendo la acera. Barre que te barre, encontró otra moneda. ¡Qué maravilla!

"¿Qué me compraré con esta moneda? Ay, ¿qué me compraré? ¿Conservas de coco? ¿Jalea de mango? ¿Maní acaramelado? No, no, porque son golosinas. Mejor será que me compre una caja de polvos de olor".

Y así decidido, la Cucarachita Martínez se fue a la tienda a comprar el vestido, la cinta y los polvos de olor. Regresó a su casa, se bañó, se empolvó, se puso el vestido nuevo y la cinta en el pelo. Luego, se sentó muy preciosa en la puerta de su casa.

Pasó por allí el toro y le dijo:

— Cucarachita Martínez, ¡qué linda estás!

---

67. En: Uribe, Verónica (editora). *El libro de oro de los niños*. Santiago: Ekaré, 2011

— Si tú lo dices, así será — contestó la cucarachita con una dulce voz.

Y el toro, muy emocionado, le propuso:

— Cucarachita, ¿te quieres casar conmigo?

— ¿Y cómo harás tú por la noche antes de dormirnos? — preguntó la cucarachita.

— ¡Muuuuuuuu! ¡Muuuuuuuu! — bramó el toro con todas sus fuerzas.

— Ay, no, no, no, que me asustarás — contestó la cucarachita—. No, toro, no me casaré contigo.

Y el toro se fue, triste y descompuesto.

Luego, pasó por allí el perro y le dijo:

— Cucarachita Martínez, ¡qué linda estás!

— Si tú lo dices, así será — contestó la cucarachita con una dulce voz.

Y el perro, muy emocionado, le propuso:

— Cucarachita, ¿te quieres casar conmigo?

— ¿Y cómo harás tú antes de dormirnos? — preguntó la cucarachita.

— ¡Guauuuuuuu! ¡Guauuuuuuu! — ladró el perro con todas sus fuerzas.

— Ay, no, no, no, que me asustarás — contestó la cucarachita—. No, perro, no me casaré contigo.

Y el perro se fue muy triste y con el rabo entre las piernas.

Pasó entonces por allí el gallo y le dijo

— Cucarachita Martínez, ¡qué linda estás!

— Si tú lo dices, así será — contestó la cucarachita con una dulce voz.

Y el gallo, muy emocionado, le propuso:

— Cucarachita, ¿te quieres casar conmigo?

— ¿Y cómo harás tú por la noche antes de dormirnos? — preguntó la cucarachita.

— ¡Kikirikiii! ¡Kikirikiii! — cantó el gallo con todas sus fuerzas.

— Ay, no, no, no, que me asustarás — contestó la cucarachita—. No, gallo, no me casaré contigo.

Y el gallo se fue muy triste y con la cresta ladeada.

Ya estaba oscureciendo, cuando pasó por allí el Ratón Pérez.

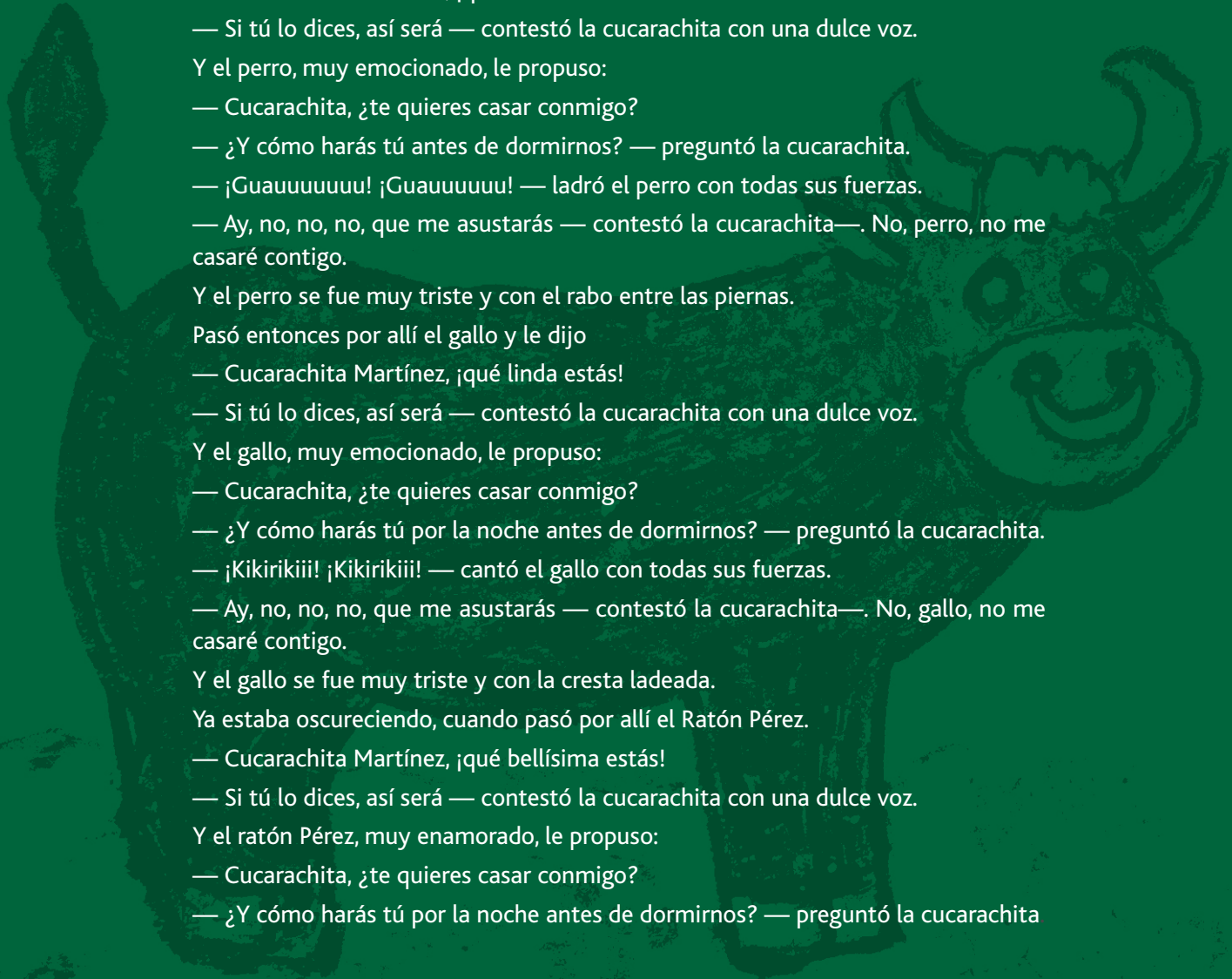
— Cucarachita Martínez, ¡qué bellísima estás!

— Si tú lo dices, así será — contestó la cucarachita con una dulce voz.

Y el ratón Pérez, muy enamorado, le propuso:

— Cucarachita, ¿te quieres casar conmigo?

— ¿Y cómo harás tú por la noche antes de dormirnos? — preguntó la cucarachita



— Chiii... chiii... chiii y quererte así — dijo muy bajito el Ratón Pérez y le dio un beso a la cucarachita.

Eso le gustó a la cucarachita y se casó con el Ratón Pérez.

Al día siguiente de la boda, la cucarachita fue al mercado y le encargó al Ratón Pérez que vigilara la olla que tenía en el fuego.

— Recuerda revolver la sopa de vez en cuando, pero hazlo con el cucharón — le advirtió la cucarachita y se fue.

El ratón era muy goloso y quiso ver qué se estaba cocinando que olía tan sabroso. Olvidó lo que la cucarachita había recomendado y, en lugar del cucharón, tomó una cuchara pequeña y se encaramó en la olla. ¡Era un hervido! Se veía delicioso y muy cerca flotaba una cebolla doradita.

Ratón Pérez trató de alcanzarla con la cucharita, pero estaba muy lejos. Se estiró, se estiró, se tambaleó, se tambaleó y ¡plun! cayó dentro de la olla. ¡Pobre Ratón Pérez! Ahí mismo se ahogó.

Cuando la cucarachita regresó del mercado, buscó al Ratón Pérez por toda la casa. Buscó en la sala, buscó en el cuarto, buscó en el baño y no lo pudo encontrar. Finalmente, fue a la cocina y al revolver la olla, se dio cuenta de lo que había pasado.

Llorando, la cucarachita salió a la puerta de su casa y se puso a cantar:

El Ratón Pérez se cayó en la olla  
por la golosina de la cebolla  
y la cucarachita le canta y lo llora.

## Análisis de episodios

El cuento narra la historia de la Cucarachita Martínez en tres grandes secciones, que a continuación se describen:

Primero, la cucarachita está barriendo afuera de su casa y se encuentra tres monedas. Cada moneda encontrada desencadena en la cucarachita preguntas que se repiten (“¿Qué me compraré? ¿Qué me compraré?”) y que la misma cucarachita se va respondiendo (“Un vestido color guayaba”, “una cinta morada” y “unos polvos de olor”).

En la segunda sección, la cucarachita está sentada “muy preciosa” en la puerta de su casa y comienzan a pasar animales (toro, perro, gallo) que al verla se enamoran de ella y le piden matrimonio. La cucarachita rechaza cada una de estas propuestas hasta que llega Ratón Pérez con quien la cucarachita decide casarse.



La tercera sección es la que marca el desenlace y en ella que la acción narrativa se acelera. La cucarachita sale de compras, le encarga a Ratón Pérez que cuide la comida y le hace una advertencia. Él olvida el consejo y se cae a la olla. Cuando la cucarachita vuelve, se da cuenta del desastre y llora sentada en la puerta de su casa.

Continuando con el análisis de esta estructura narrativa, cada una de las secciones, a su vez, se puede subdividir en episodios:

#### Primera sección: Las monedas

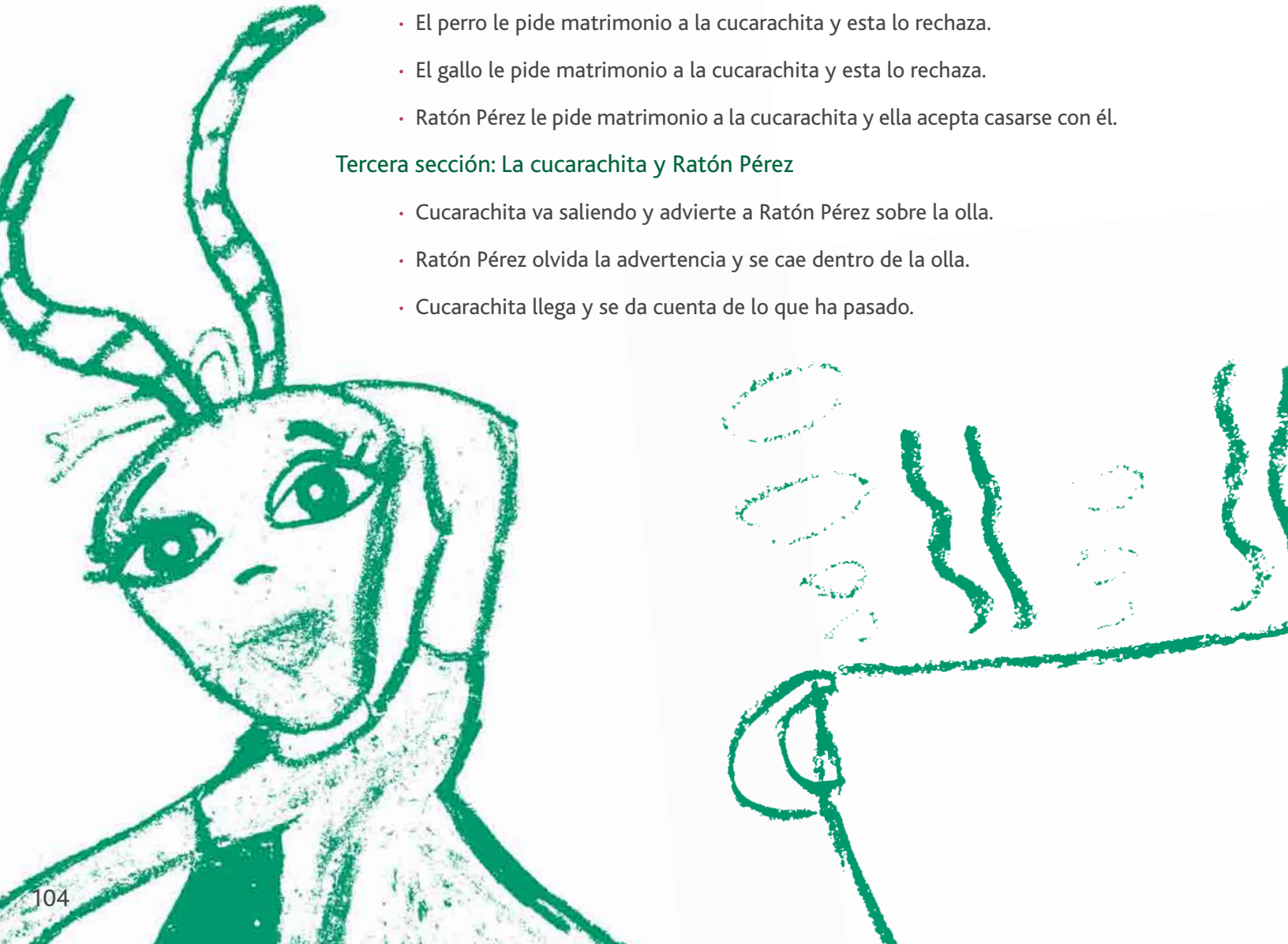
- Cucarachita encuentra una moneda y decide comprarse un vestido.
- Cucarachita encuentra otra moneda y decide comprar una cinta
- Cucarachita encuentra otra moneda y decide comprar unos polvos de olor.

#### Segunda sección: Los animales

- El toro le pide matrimonio a la cucarachita y esta lo rechaza.
- El perro le pide matrimonio a la cucarachita y esta lo rechaza.
- El gallo le pide matrimonio a la cucarachita y esta lo rechaza.
- Ratón Pérez le pide matrimonio a la cucarachita y ella acepta casarse con él.

#### Tercera sección: La cucarachita y Ratón Pérez

- Cucarachita va saliendo y advierte a Ratón Pérez sobre la olla.
- Ratón Pérez olvida la advertencia y se cae dentro de la olla.
- Cucarachita llega y se da cuenta de lo que ha pasado.



## Planificación de las láminas

A partir de esta segmentación episódica se puede hacer una planificación de cada una de las láminas.

**Lámina 1.** Portada. La cucarachita Martínez.

Cucarachita Martínez barriendo en la puerta de su casa. Por la puerta se puede ver una olla en la que algo se cocina en el interior.

**Lámina 2.** Cucarachita con la escoba en una mano, se está levantando con una moneda en la mano. De su cabeza, sale un globo (como si estuviera pensando) en el que aparece el vestido.

**Lámina 3.** La cucarachita está de pie con una escoba en la mano y echándose otra moneda en el bolsillo delantero de su delantal. Ahora se la ve pensando en una cinta morada.

**Lámina 4.** Cucarachita de espaldas va entrando a la casa. En una mano lleva la escoba y en la otra la moneda. Se ve que está pensando en los polvos de olor, que podrían dibujarse como una polvera antigua y grande con un aplicador de pluma.

**Lámina 5.** La cucarachita, con el vestido y la cinta que imaginaba está ahora sentada en la puerta de su casa y ve acercarse al toro.

**Lámina 6.** Cucarachita sigue en el mismo lugar. Conversa con el perro.

**Lámina 7.** Cucarachita conversa con el gallo que se ve muy imponente, a lo lejos del camino el perro va en retirada con la cola entre las piernas.

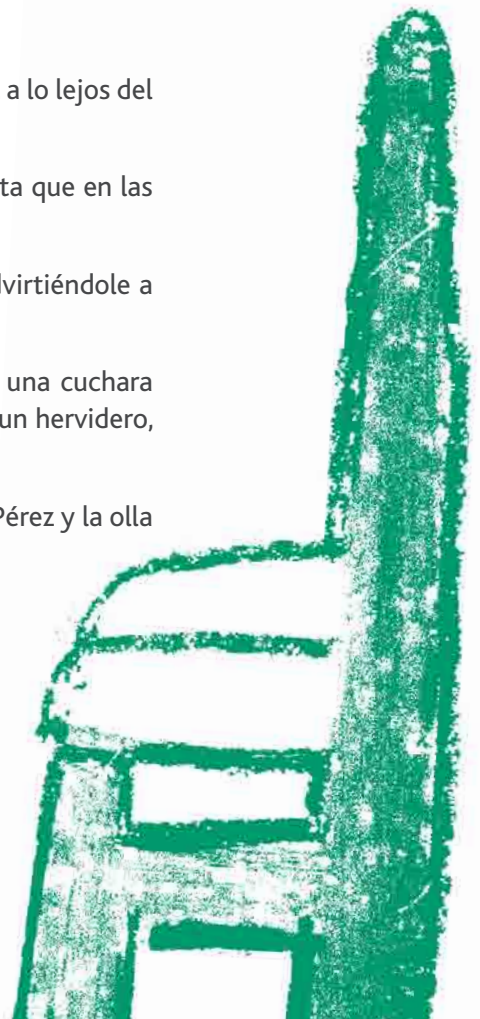
**Lámina 8.** Cucarachita está con Ratón Pérez. Su actitud es más coqueta que en las otras láminas. Ratón Pérez le está besando la mano.

**Lámina 9.** Casa de la cucarachita. Se ve a la cucarachita saliendo y advirtiéndole a Ratón Pérez. Atrás, se ve la olla hirviendo.

**Lámina 10.** Ratón Pérez está encaramado en el borde de la olla con una cuchara pequeña tratando de alcanzar una cebolla chica. La olla se ve hecha un hervidero, con burbujas.

**Lámina 11.** Se ve a la cucarachita con cara de estar buscando a Ratón Pérez y la olla atrás.

**Lámina 12.** Cucarachita sentada en la puerta de su casa, llorando.



Para hacer la puesta en escena del kamishibai, el cuento puede ser narrado, incorporando las técnicas ya aprendidas respecto de esta estrategia, o puede adaptarse el texto y escribirlo en la parte posterior de cada lámina. La adaptación del texto debe hacerse cuidadosamente, considerando la información necesaria para dar cuenta de lo que se ha ilustrado e intentando al mismo tiempo, mantener los aspectos sustanciales del estilo narrativo.

## Las láminas

Hoy en nuestro pequeño teatro de papel presentaremos el cuento "La cucarachita Martínez". La versión de este cuento es de Verónica Uribe y las ilustraciones las hizo la educadora de párvulos, Silvia Alcota.



Un día, barriendo la acera enfrente de su casa, la Cucarachita Martínez se encontró una moneda. Se puso entonces muy contenta a pensar: "¿Qué me compraré con esta moneda? ¿Qué me compraré? ¿Caramelos? ¿Dulce de leche? ¿Bombones? No, no, porque son golosinas. Mejor será que me compre un vestido de color guayaba".

Y así decidido, la Cucarachita Martínez se guardó la moneda en el bolsillo y siguió barriendo.



Barre que te barre, encontró otra moneda. ¡Qué maravilla!

“¿Qué me compraré con esta moneda? Ay, ¿qué me compraré? ¿Conservas de coco? ¿Jalea de mango? ¿Maní acaramelado? No, no, porque son golosinas. Mejor será que me compre una caja de polvos de olor”.

Y así decidido, la Cucarachita Martínez se fue a la tienda a comprar el vestido, la cinta y los polvos de olor. Regresó a su casa, se bañó, se empolvó, se puso el vestido nuevo y la cinta en el pelo.



Barre que te barre, se encontró otra moneda. ¡Qué sorpresa!

“¿Qué me compraré con esta moneda? ¿Qué me compraré? ¿Chocolates? ¿Jalea de piña? ¿Dulce de higos? No, no, porque son golosinas. Mejor será que me compre una cinta morada”.

Y así decidido, la cucarachita Martínez guardó la moneda y siguió barriendo la acera.



Pasó por allí el toro y le dijo:

— Cucarachita Martínez, ¡qué linda estás!

—Si tú lo dices, así será— contestó la cucarachita con una dulce voz.

Y el toro, muy emocionado, le propuso:

— Cucarachita, ¿te quieres casar conmigo?

—¿Y cómo harás tú por la noche antes de dormirnos?— preguntó la cucarachita.

—¡Muuuuuuuu! ¡Muuuuuuuu!— bramó el toro con todas sus fuerzas.

—Ay, no, no, no, que me asustarás —contestó la cucarachita—. No, toro, no me casaré contigo.

Y el toro se fue triste y descompuesto.

Luego, pasó por allí el perro y le dijo:

— Cucarachita Martínez, ¡qué linda estás!

—Si tú lo dices, así será— contestó la cucarachita con una dulce voz.

Y el perro, muy emocionado, le propuso:

— Cucarachita, ¿te quieres casar conmigo?

—¿Y cómo harás tú antes de dormirnos?— preguntó la cucarachita.

— ¡Guauuuuuuu! ¡Guauuuuuuu! — ladró el perro con todas sus fuerzas.

— Ay, no, no, no, que me asustarás — contestó la cucarachita—. No, perro, no me casaré contigo.

Y el perro se fue muy triste y con el rabo entre las piernas.



Pasó entonces por allí el gallo y le dijo

— Cucarachita Martínez, ¡qué linda estás!

— Si tú lo dices, así será— contestó la cucarachita con una dulce voz.

Y el gallo, muy emocionado, le propuso:

— Cucarachita, ¿te quieres casar conmigo?

—¿Y cómo harás tú por la noche antes de dormirnos? — preguntó la cucarachita.

— ¡Kikirikiii! ¡Kikirikiii! — cantó el gallo con todas sus fuerzas.

— Ay, no, no, no, que me asustarás — contestó la cucarachita—. No, gallo, no me casaré contigo.

Y el gallo se fue muy triste y con la cresta ladeada.

Ya estaba oscureciendo, cuando pasó por allí el Ratón Pérez.

— Cucarachita Martínez, ¡qué bellísima estás!

— Si tú lo dices, así será — contestó la cucarachita con una dulce voz.

Y el Ratón Pérez, muy enamorado, le propuso:

— Cucarachita, ¿te quieres casar conmigo?

— Y cómo harás tú por la noche antes de dormirnos? — preguntó la cucarachita.

— Chiii... chiii... chiii y quererte así — dijo muy bajito el Ratón Pérez y le dio un beso a la cucarachita.

Eso le gustó a la cucarachita y se casó con el Ratón Pérez.



Al día siguiente de la boda, la cucarachita fue al mercado y le encargó al Ratón Pérez que vigilara la olla que tenía en el fuego.

— Recuerda revolver la sopa de vez en cuando, pero hazlo con el cucharón —le advirtió la cucarachita y se fue.

El ratón era muy goloso y quiso ver qué se estaba cocinando que olía tan sabroso.



Olvidó lo que la cucarachita había recomendado y, en lugar del cucharón, tomó una cuchara pequeña y se encaramó en la olla. ¡Era un hervido! Se veía delicioso y muy cerca flotaba una cebolla doradita.

Ratón Pérez trató de alcanzarla con la cucharita, pero estaba muy lejos. Se estiró, se estiró, se tambaleó, se tambaleó y ¡plun! cayó dentro de la olla. ¡Pobre Ratón Pérez! Ahí mismo se ahogó.

Quando la cucarachita regresó del mercado, buscó al Ratón Pérez por toda la casa. Buscó en la sala, buscó en el cuarto, buscó en el baño y no lo pudo encontrar. Finalmente, fue a la cocina y al revolver la olla, se dio cuenta de lo que había pasado.



Llorando, la cucarachita salió a la puerta de su casa y se puso a cantar:

El Ratón Pérez se cayó en la olla  
por la golosina de la cebolla  
y la cucarachita le canta y lo llora.



## Otras adaptaciones

A continuación se presentan algunas adaptaciones de cuentos realizadas en los talleres del Plan Nacional de Fomento de la Lectura.

### Las tres plumas o la princesa rana

Hermanos Grimm.

Ilustraciones elaboradas por mediadoras de lectura de la Región de Aysén.



Tres hijos tenía un rey que vivió hace muchos años. Los dos mayores eran listos y el menor andaba siempre distraído. Sus hermanos lo llamaban Juan Bobo.

El rey quiso dejar su reino al hijo que mejor supiera gobernarlo, pero no se decidía por ninguno de los tres. Finalmente, los llamó y les dijo:

—El que me traiga la alfombra más fina, será rey después de mi muerte.

El rey los acompañó al jardín y sopló tres plumas en el aire.

—Cada uno de ustedes seguirá la dirección de una de las plumas.

El hermano mayor siguió una pluma hacia el Este; el hermano del medio siguió otra hacia el Oeste; pero la tercera cayó pronto al suelo.

Juan Bobo se sentó al lado de donde había caído la pluma y pronto se dio cuenta de que justo allí había una puerta levadiza. Tocó y escuchó que adentro una voz decía:

— ¿Quién será? ¿Qué querrá?

Y la puerta se abrió. Juan Bobo vio a una verde rana sentada junto a un pozo de aguas cristalinas.

— ¿Qué deseas?—le preguntó la rana.

—Quiero la alfombra más fina y más hermosa del mundo.

—La tendrás—dijo la rana y le pasó una nuez—. Ábrela cuando sea necesario.





Cuando se presentaron delante del rey, los dos hermanos mayores mostraron sus tapices.

El rey los miró, tocó el tejido basto de las dos alfombras y luego le dijo a Juan:

— ¿Y tú? ¿Es acaso esa nuez lo que has traído?

Entonces Juan abrió la nuez y de dentro se desplegó una alfombra del más fino y suave tejido. Todos quedaron asombrados y el rey dijo que el reino sería para Juan. Pero los hermanos mayores insistieron en que Juan era demasiado bobo como para gobernar y convencieron al rey de hacer una nueva prueba: el reino sería para quien trajera el anillo más hermoso.

El rey volvió a soplar las plumas. La primera voló hacia el este, la segunda hacia el oeste y la tercera se posó, como la primera vez, al lado de la puerta levadiza. Juan Bobo tocó la puerta y escuchó la misma voz:

— ¿Quién será? ¿Qué querrá?



— ¿Qué deseas ahora?—preguntó la rana.

—Mi padre nos ha pedido el más hermoso anillo—contestó Juan.

Lo tendrás—dijo la rana y le alcanzó otra nuez—. Ábrela cuando sea necesario.

Cuando todos los hermanos estuvieron de regreso, Juan Bobo sacó de la nuez el anillo más hermoso y su padre, muy admirado, le dijo: "El reino es tuyo".

Pero los hermanos volvieron a convencerlo de que Juan Bobo no era confiable y de que hacía falta otra prueba.

El rey dijo entonces que el reino sería de aquel que trajera a la novia más hermosa. Y una vez más sopló las plumas. La pluma de Juan volvió a posarse al lado de la puerta levadiza. Juan tocó la puerta y escuchó a la rana decir:

—¿Quién será? ¿Qué querrá?



— ¿Qué deseas esta vez? —preguntó la rana.  
—Mi padre nos ha dicho que debemos encontrar a la novia más hermosa.  
—Yo puedo ser tu novia —dijo la rana—¿Te casarías conmigo, Juan?

Juan se sorprendió. La rana no era hermosa en absoluto, pero había sido buena con él. Entonces le contestó:

—Sí, me casaré contigo.  
—Bien —dijo la rana—. Me meteré en la nuez y tú la abrirás cuando sea necesario.

Los hermanos regresaron al palacio. Los dos mayores estaban muy contentos, habían encontrado a dos rollizas campesinas. Juan, en cambio, temía que todos se rieran de su rana, pero ya había dado la palabra de casarse con ella y no podía arrepentirse. Cerró los ojos y abrió la nuez.



Pero de adentro no saltó la rana, sino una hermosísima mujer vestida con una túnica verde.

—Es, sin duda, la más hermosa —sentenció el padre—. Juan será mi heredero.

Nuevamente, los hermanos le rogaron al rey que modificara su decisión y el rey aceptó hacer una última prueba.



En medio del salón colocó un aro de oro.  
—Las tres jóvenes deben saltar por el aro —  
dijo.

Las novias de los mayores eran pesadas y torpes y se cayeron al intentar saltar. Pero la novia de Juan Bobo saltó ágil y ligera como una rana.

Los hermanos ya no pudieron reclamar: Juan fue coronado rey y gobernó muchos años con buen juicio.

Y la reina siguió jugando de vez en cuando a saltar por el aro de oro.



...y este cuento entró por un callejón plateado,  
y salió por uno dorado.

## Los tres cochinitos

Versión para narrar, láminas ilustradas por mediadoras de la Región Metropolitana



### 4.1.3 Crear historias con niños y niñas.

La tercera actividad propuesta para el uso del teatrino es acompañar a niños y niñas en la creación e ilustración de sus propias historias. Es muy importante que en esta actividad, la educadora o el profesional a cargo tenga un rol de conducción y acompañamiento de modo que efectivamente sean los niños quienes inventen sus cuentos. La actividad puede realizarse en grupos pequeños o de modo individual.

En primer lugar, se invitará a los niños a inventar un personaje. Se les indicará que puede ser un animal que les guste, o una cosa, una persona con características especiales. Luego, se iniciará una conversación en torno al personaje creado por el(los) niño(s), orientada a caracterizar y a determinar sus características. Así, preguntas como "¿cómo se llama?", "¿cómo es su carácter?", "¿qué le gusta?", "¿qué no le gusta?" "¿qué edad tiene?" permitirán que el pequeño escritor vaya profundizando en el desarrollo de su protagonista. Una vez que el personaje ha tomado cuerpo en la imaginación de los niños, los invitaremos a hacer un dibujo.

Durante la conversación, la educadora irá registrando en un cuaderno todos los datos entregados por el o los niños respecto del personaje. El objetivo de esta tarea es darles seguridad respecto de la importancia que tiene cada una de las cosas que dicen. Niños y niñas tienen plena conciencia sobre el valor de la escritura como forma de registro. Por ello, saber que todo lo que ellos digan, quedará escrito, les ayudará a dimensionar la importancia de la tarea que están llevando a cabo al inventar su historia.

Para continuar con la caracterización del personaje, se le pedirá a los niños que piensen en el lugar en que vive el personaje, se les invitará a reflexionar sobre si siempre ha estado ahí.

Es muy posible que durante el desarrollo de la conversación, los niños esbocen un conflicto narrativo. Si esto no ocurriera, la educadora puede hacer preguntas como "¿Tu personaje siempre ha vivido en el mismo lugar?" "¿le gustaría tener algo que no tiene?". Esta parte de la conversación es fundamental pues mientras más acotado y claro sea el problema del personaje, será más sencillo proponer posibles soluciones para un desenlace.

Para cerrar la historia que los niños están haciendo, se les propondrán preguntas que apunten a la solución del conflicto narrativo. Por ejemplo: "¿Cómo arregla el personaje su problema?", "¿alguien le ayuda?", "¿qué ha cambiado en el personaje?". La historia se puede seguir desarrollando en base a las preguntas propuestas.

Es importante, eso sí, que cada cierto tiempo la educadora vaya retomando y recapitulando la historia para ayudar a los pequeños a dar coherencia y a recordar.

Una vez que el cuento esté concluido, la educadora debe planificar con los niños qué episodios serán ilustrados y hacer un borrador, similar al que ya se ha propuesto para la adaptación de cuentos. Este ejercicio debe hacerse considerando también que son las láminas las que permitirán a los niños recordar y mantener el hilo de la historia cuando tengan que presentarla en el teatrino. La planificación permitirá que el niño y la educadora evalúen la necesidad de incluir o quitar episodios y también avanzar en la apropiación de la historia que requieren los pequeños autores.

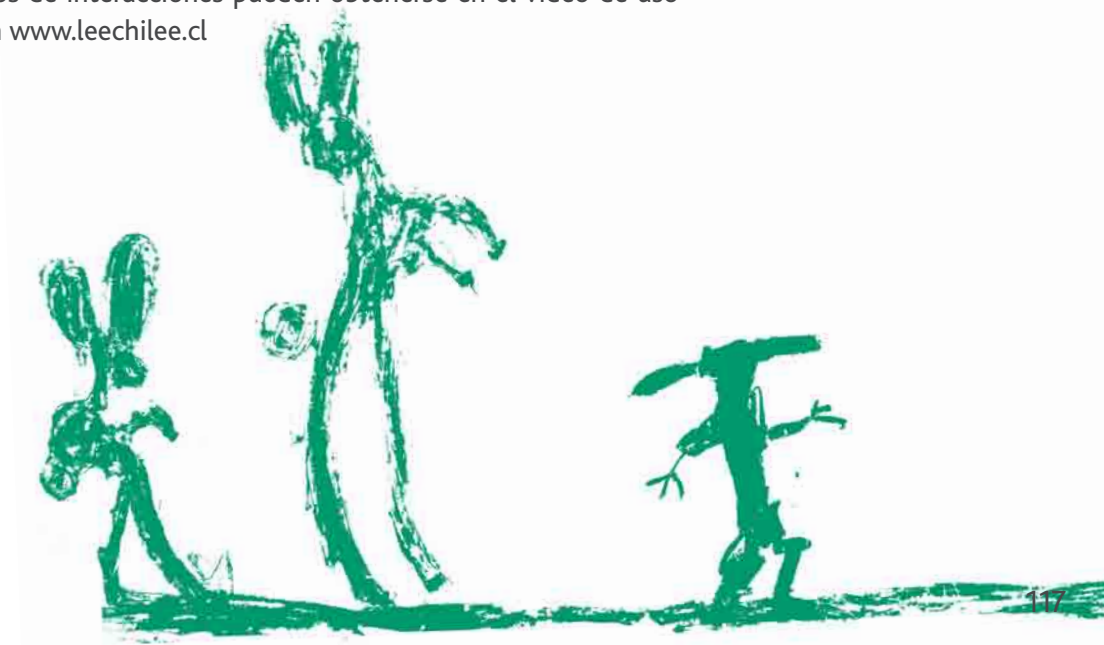
Finalmente, los niños dibujarán y pintarán las láminas. Se recomienda trabajar con lápices pastel, o con plumones de modo de asegurar la intensidad del color. No hay que olvidar incluir una lámina de portada y numerar las láminas.

## Niños contando el cuento

Para que los niños cuenten sus propios cuentos con el teatrino es muy importante que se sientan seguros en la actividad. Por eso se recomienda que ensayen tantas veces como sea necesario. La idea es que presenten el cuento en el momento en que sientan que son capaces de hacerlo. Para ello es fundamental el apoyo de la educadora.

Para contar su historia, el niño o niña que lo hará se situará junto al teatrino, frente al grupo. En el lado opuesto se situará la educadora que será la “ayudante” que irá pasando las láminas a medida que el narrador cuente la historia.

Las interacciones entre el niño narrador y la educadora ayudante pueden ser muy variadas. En algunas ocasiones, el niño irá indicando al ayudante cuándo cambiar las láminas; en otras, el “ayudante” irá recordando al niño detalles importantes que no puede olvidar; en otras oportunidades, el ayudante animará al niño a que comience a hablar. Algunos ejemplos de interacciones pueden obtenerse en el video de uso del teatrino disponible en [www.leechilee.cl](http://www.leechilee.cl)



## Dos cuentos de niños

### EL PROBLEMA DEL PTERODÁCTILO

Autor e ilustrador: Luka Dezulovic



Había una vez un pterodáctilo que vivía en la cima de la montaña más alta. Pero tenía un problema: Él quería volar, pero no tenía alas.



Así que fue a ver a su amiga, el águila.  
—¿Cómo haces para volar? — preguntó.  
—Yo tengo alas y tú no —contestó el águila.



Después, el pterodáctilo se fue a consultar a sus amigos conejos. Y les dijo:

—Conejos, ¿cómo hacen para volar?

Los conejos contestaron:

—Nosotros no volamos, nosotros saltamos muy alto.

Así que el pterodáctilo fue a consultarle a su amigo, el dragón de dos cabezas.

Y le dijo:



—¿Cómo haces para volar?

—Es que yo tengo alas y tú no — contestó el dragón.

Hasta que...



El pterodáctilo se mudó a una rama de la montaña más alta. Durmió, durmió y durmió.

Luego, cuando despertó...



¡TENÍA ALAS!

Y la primera vez que voló...



¡Se cayó!

Entonces, vino el águila y le dijo:

—Pterodáctilo, no basta con tener alas, tienes que tomar clases de vuelo.

FIN



## RETROCEDIENDO EL TIEMPO A DULCELANDIA

Autor e ilustrador: Alonso Santander



Hace mucho, pero mucho tiempo se produjo el Big Bang y ¡Pum! ¡Plach! ¡Plich! Todo explotó y se formó el universo.



Y se formó la Tierra y los primeros animales que cuidaron la Tierra.

También apareció Primerín, que fue el primer dinosaurio, por eso se llama Primerín.

Primerín quiso hacer una expedición a la Tierra para conocer todo el mundo. Tenía una mochila con bananas y manzanas para comer en el viaje.



¿Para dónde se fue Primerín? Fue a la playa, se bañó y lo pasó súper bien. Se encontró con una planta que hablaba y decía "bla, bla, bla"...

La planta habladora le pregunta: ¿Qué viniste a hacer?

Primerín le dice: voy a conocer el mundo.



Después Primerín se fue a Dulcelandia. Donde ¡había un volcán!

Pero este volcán no tiene que dar miedo, porque ¡lanzaba dulces!

Primerín saltó y de un gran bocado se los comió todos, tantos, tantos que le dolió la guatita.



Después Primerín se fue al planeta "Alandia", donde había una torre A, ¡muy grande! Que era como la torre Eiffel, pero era la torre A.

Se encontró con aviones que eran la letra M, y con casas que eran la letra F, y sus habitantes eran la letra O.

Primerín en este lugar estaba escalando y aprendió a leer y a escribir.



Primerín estaba muy feliz porque aprendió a escribir y leer su nombre: PRI-ME-RÍN.

Primerín se imaginó todo su viaje y recordó sus caramelos, la planta habladora, las letras, la arena, el mar y ¡el volcán!

Como se acabó el viaje y este cuento es de dinosaurios ¡este cuento se ha extinguido!

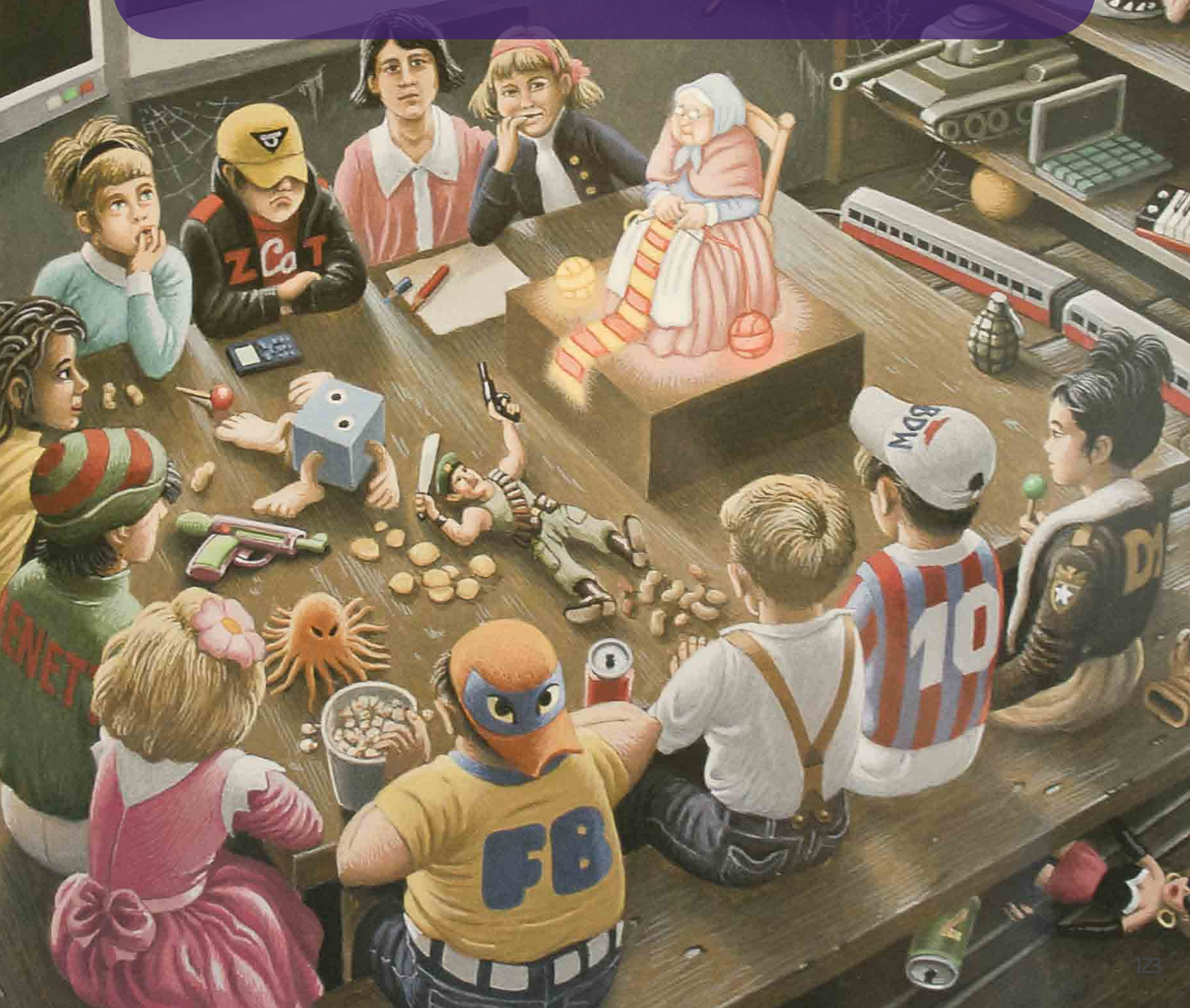
# LA CONVERSACIÓN LITERARIA EN EL AULA



En esta guía se propone la conversación literaria como herramienta para el aprendizaje y el fomento lector. Esta conversación debe ajustarse a ciertas reglas para ser fructífera. Si bien todo el mundo puede hablar sobre libros, de lo que se trata en esta oportunidad es de aprender a hacerlo de manera ordenada, concentrada y respetuosa para que en conjunto se puedan ir elaborando ideas cada vez más complejas. Para ello, se presentará el enfoque que el escritor y estudioso de la literatura infantil Aidan Chambers<sup>68</sup> propone para generar estas conversaciones de manera efectiva, enfoque que él mismo ha llamado "Dime".

68. Aidan Chambers (1934- ) es un importante autor británico de literatura infantil y juvenil. También ha dedicado su obra al estudio de la literatura infantil.

En reconocimiento de su obra recibió el premio Hans Christian Andersen el año 2002.



## 5.1 EL ENFOQUE “DIME”

Después de años de conversar con niños, niñas, profesores y amigos acerca de sus experiencias tempranas con la lectura, Chambers llegó a la convicción de que, junto al acceso a libros variados y de calidad, es la conversación acerca de los libros el factor más determinante en la formación de lectores. De acuerdo a Chambers, a través de la conversación los niños aprenden a hacer de la lectura una experiencia significativa y gozosa.

Motivado por esta convicción, desarrolló una propuesta para generar conversaciones literarias en las salas de clases a partir de un repertorio de preguntas que facilitan que los niños y niñas se sientan cómodos, dispuestos a elaborar sus ideas acerca de lo que lo han leído y a disfrutar de esta experiencia compartida. Chambers llamó a esta propuesta el enfoque “Dime”<sup>69</sup>. Enfoque y no método o sistema, porque su propuesta no es un modelo rígido sino, por el contrario, consiste en una serie de sugerencias que cada adulto mediador de la lectura tiene que ir acomodando a medida que se apropie del tipo de dinámica.

“Fue en lo que otras personas nos decían sobre sus lecturas, y en lo que nosotros decíamos sobre las nuestras, en donde creímos haber descubierto el meollo del asunto: un tipo de conversación literaria nos daba la información que necesitábamos, la energía, el ímpetu, la voluntad para explorar más allá de nuestras fronteras familiares.”

Aidan Chambers



69. Chambers desarrolla esta propuesta en su libro *Tell Me: Children, Reading and Talk, How Adults Help Children Talk Well about Books*. (Londres: Thimble Press, 1993). La traducción literal de este título es “Dime: Niños, lectura y conversación. Cómo los adultos ayudan a los niños a hablar bien sobre libros.” La primera edición en español, de la editorial Fondo de Cultura Económica, optó por el sencillo “Dime” (México D.F., 2007).

## 5.2 LAS SESIONES “DIME”

Esta dinámica propuesta por Chambers consiste en sesiones de conversación. Pero no cualquier tipo de conversación, sino una con características bien singulares.

En primer lugar, se trata de una conversación literaria. El tema principal de esta será un libro que se haya leído en conjunto con anterioridad y ojalá también releído. A propósito de este libro se hablará también de otras cosas –del mundo, de la vida, de otros libros– pero nunca se perderá de vista al libro que motiva la conversación.

En segundo lugar, la conversación ocurrirá dentro del aula. Por lo tanto, tendrá un carácter de mayor formalidad que la charla familiar o entre amigos. De hecho, tendrá una estructura que permitirá a todos los niños y niñas expresarse e ir avanzando en la interpretación. Se seguirán algunas normas, no hablarán todos al mismo tiempo, se contestarán preguntas, se recogerá lo que el resto de los participantes ha dicho a la hora de elaborar respuestas y se precisarán cuando haga falta.

Además, se trata de una conversación mediada por un adulto, en este caso por una educadora de párvulos, quien será justamente la encargada de dar a la charla la requerida formalidad y también será la responsable de que se alcancen los propósitos pedagógicos esperados.

Por último, las sesiones “Dime” suponen una cierta periodicidad. Ojalá una vez a la semana o, al menos, dos veces al mes. Es esta periodicidad la que permite que niños y niñas se sientan cada vez más cómodos hablando de sus lecturas, se acostumbren a la dinámica de la actividad, se apropien de ella y del lenguaje utilizado para referirse a los libros y, de este modo, descubran el placer de compartir la reflexión en torno a la lectura, que es finalmente de lo que se trata la propuesta de Chambers.

**No se aprende a hablar bien sobre los libros de un día para otro. Tanto para la educadora como para los niños y niñas, las sesiones “Dime” requerirán un proceso de adaptación y entrenamiento.**

## 5.3 EL NOMBRE "DIME"

Aidan Chambers llamó a este enfoque "Dime" como una forma de erradicar la pregunta "¿por qué?" de las conversaciones literarias. Reemplazar la interrogación "¿por qué?" por la invitación "dime". Fue la observación de conversaciones literarias la que lo llevó al convencimiento de que esto era necesario: al preguntar a los niños y niñas por qué les gustaba un libro, su reacción era de pérdida de entusiasmo, mutismo, encogimiento de hombros.

El motivo más obvio de esto, según Chambers, es el carácter agresivo y examinador de la pregunta, como si los lectores tuviesen que conocer el porqué, la razón, de algo que quizás apenas intuyen.

Pero las cosas no terminan ahí, en ese "por qué" hay otro elemento contraproducente: la pregunta suele ser demasiado abarcadora y para hablar de un libro es mejor empezar por los detalles para, poco a poco, ir construyendo una interpretación y un juicio, y no al revés. ¿Por qué te gustó? ¿por qué el protagonista se comporta así? son preguntas que obligan a apurar el juicio.

Por el mismo motivo, conviene erradicar de la conversación literaria aquellas preguntas que resulten excesivamente amplias y que supongan que el lector ya tiene una idea acabada sobre el texto. Preguntas como, "¿qué creen que significa esto?" o "¿de qué se trata realmente?"

Allí donde se retira un "por qué", Chambers propone instalar un "dime". Dime qué notaste, qué te pareció, qué te llamó la atención, qué te sugirió. Una invitación a contar que funciona como lo contrario a un interrogatorio.



## 5.4 “DIME” EN LOS NIVELES DE TRANSICIÓN

“Cómo los adultos ayudan a los niños a hablar bien sobre libros”, dice el subtítulo del libro *Dime*. Pero, ¿a niños de qué edad se refiere Chambers? ¿Es realista pensar en hacer estas conversaciones literarias en aulas con 45 niños y niñas de cuatro o cinco años?

Mientras antes se implementen estrategias de fomento de la lectura, mayor será el impacto que estas tendrán sobre los pequeños lectores, y esto también es válido para la propuesta de Dime. Chambers insiste, además, en que la lectura grupal y cooperativa a esta edad, cuando se permite la expresión honesta de las reacciones ante lo leído, demuestra que niños y niñas son capaces de realizar interpretaciones que llegan al centro del texto, tan críticas y suspicaces como las que pueden llegar a hacer lectores adultos.

En suma, desconocer el código escrito no es impedimento para conversar acerca de los textos. Es más, se puede también decir que la conversación es una muy buena herramienta para crear un vínculo inicial, fuerte, emocional e intelectual, entre los niños y los libros.

Al realizar conversaciones literarias en los Niveles de Transición los grupos no deberían superar los 20 niños y niñas. Cuando el curso supere este número se recomienda dividirlo en dos grupos.

Por último: la duración de las sesiones. ¿Cuánto tiempo deberían durar éstas en los Niveles de Transición? No hay aquí una respuesta definitiva. Depende de la hora del día en que se realice la sesión. Depende del interés que despierte el libro sobre el que se conversará, y de cuánto tengan que decir los niños acerca de él. Depende de la experiencia lectora del grupo, y de cuánto interés manifiesten por los libros en general.

Poco a poco, niños y niñas incorporarán en sus conversaciones cotidianas las normas y el lenguaje que usan para referirse a los libros, aprenderán a escucharse unos a otros, experimentarán lo que es descubrir conexiones y generar interpretaciones acerca de los textos. A medida que el grupo se acostumbre a esta dinámica, su interés irá aumentando y también su capacidad de atención. Finalmente, cuando el libro y la conversación despierten suficiente entusiasmo, las sesiones pueden alcanzar los 45 minutos, o incluso más.



## 5.5 SELECCIÓN DE LOS LIBROS

No todos los libros despiertan el mismo entusiasmo. ¿Cómo escoger bien un libro? ¿uno que motive una conversación atenta con un grupo en particular?

Los niños y niñas pueden participar en la elección de los libros. Su actitud hacia la actividad será favorable si sienten que sus gustos han sido tomados en cuenta. Sin embargo, como se verá, el mero entusiasmo por un libro no es suficiente para generar una conversación compleja, rica en conexiones, por lo cual la educadora debe realizar una mediación. Para ello, puede seleccionar cuatro o cinco libros e invitar a los niños a escoger uno entre ellos para la siguiente sesión “Dime”.

Ahora, bien, ¿qué criterios debe utilizar la educadora para realizar esta selección? Debe cuidar, en primer lugar, la calidad de los textos y las imágenes, y que estos sean apropiados para el nivel de desarrollo del grupo. Los libros incluidos en las colecciones del Plan Nacional de Fomento de la Lectura para los Niveles de Transición ya han pasado por una selección que garantiza el cumplimiento del primer criterio. Si se utilizan otros textos, es indispensable que la educadora procure que estos cumplan con similares estándares de calidad e idoneidad para el nivel.

En segundo lugar, la educadora debe cuidar que la lectura del libro genere el mayor número posible de conexiones en el grupo de niños y niñas. Esto es, que puedan asociar el contenido del libro con aspectos de sus propias vidas, con lecturas anteriores, con otros contenidos que estén aprendiendo en clases, con asuntos que les estén preocupando por un motivo u otro y de los que conversen ya sea al interior del aula como fuera de ella.

Por ejemplo, si en la conversación del grupo ha aparecido el tema de la muerte pueden leer *El mejor truco del abuelo*<sup>70</sup>, si anteriormente han tenido una sesión entusiasta sobre un libro protagonizado por un lobo pueden escoger otro libro con esta característica; si ha habido algún problema de discriminación en la escuela se los puede invitar a optar entre *Niña bonita*<sup>71</sup>, *Mi mamá es preciosa*<sup>72</sup>, *La otra orilla*, *El día de campo de don Chanchito*<sup>73</sup>, *Choco encuentra una mamá y El patito feo*<sup>74</sup>, todos ellos, libros a partir de los cuales podrían llegar a conectar su experiencia reciente a la lectura.

---

70. Holden, L. Dwight, *El mejor truco del abuelo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

71. Machado, Ana María. *Niña bonita*. Santiago: Ekaré, 2010.

72. García Iglesias, Carmen. *Mi mamá es preciosa*. León: Editorial Everest..

73. Kasza, Keiko. *El día de campo de don Chanchito*. Bogotá: Editorial Norma.

74. Andersen, Hans Christian. “El patito feo”. En *Cuentos gigantes*. Villalón, Maga (adap.) Santiago: Santillana, 2005.

Por último, importa señalar que ninguna selección es infalible. Siempre es posible que los libros escogidos no generen una conversación, y que, por el contrario, las conexiones que los niños y niñas hagan a partir de sus lecturas, sus ideas y opiniones, se agoten muy pronto, incluso si el libro les gustó.

No es esta una razón para frustrarse. Que una conversación no “prenda” tiene que ver con muchos factores: el ánimo del día, que había menos que decir sobre el libro de lo que el guía de lectura había pensado, la confianza del grupo, la preparación de la educadora para guiar las sesiones y la habilidad del grupo para hablar bien sobre los libros.

Lo importante es confiar en que todos estos factores pueden cambiar y que muy pronto es posible encontrarse con la sorpresa de una sesión en la que niños y niñas realicen interesantes y sorprendentes asociaciones a partir de sus lecturas, como grandes lectores y pequeños críticos literarios.



## 5.6 ORIENTACIONES PARA LA EDUCADORA EN LAS SESIONES DIME

Niños y niñas son los protagonistas de las sesiones “Dime”, pero, como en una representación teatral, necesitan de una buena directora o un buen director para que la función sea un éxito. En el caso de los cursos de educación parvularia, la responsabilidad recaerá en la educadora de párvulos.

A continuación se repasan las tareas que corresponden a este rol y se entregan algunas orientaciones para llevarlas a cabo de manera efectiva.

### 5.6.1 Haber leído el libro de manera atenta y reflexiva

Esta es la primera tarea, obvia e indispensable, para guiar una buena conversación literaria. Las educadoras deben haber leído y releído el libro, conocer a los personajes, imaginar los espacios. Es deseable también que hayan reflexionado acerca del sentido de la historia y que ciertas imágenes hayan quedado grabadas en la mente.

En páginas anteriores se ha propuesto un recorrido para facilitar la observación atenta, el análisis y la interpretación de las imágenes y los textos narrativos sobre los cuales se conversará con los niños y niñas. Un análisis literario atendiendo a ese recorrido proveerá a la educadora las herramientas para que pueda realizar preguntas pertinentes para que niños y niñas generen sus propias observaciones e ideas.

### 5.6.2 Ayudar a niños y niñas a expresarse con libertad

Es muy importante que los niños no se sientan cohibidos a la hora de expresar sus ideas. Por el contrario, deben sentir que lo que dicen es, como dice Chambers, “honorablemente válido”, que serán escuchados con atención e interés, que lo que digan será considerado un aporte a la conversación, no sólo por la educadora sino por todo el grupo.

Es tarea de la educadora crear un clima que haga esto posible, ayudando a los niños y niñas a escucharse mutuamente.

### 5.6.3 No revelar su opinión sobre el texto

La conversación literaria propuesta por Chambers implica que los niños y niñas piensen por sí mismos y que construyan el sentido de los textos en forma colectiva. Por ello, se recomienda que el adulto no revele su opinión sobre el texto para no inducir de ninguna manera las opiniones de niños y niñas.

Si el adulto mediador revela su opinión sobre el texto que se está trabajando, los niños pueden tomar sus palabras como la "verdad", abandonando el desafío de pensar. Peor aún, si ya tienen alguna opinión elaborada que contradice aquella expresada por el adulto: considerarán la suya como inválida, equivocada, o al menos no se atreverán a expresarla.

Se puede pensar en una niña que ha encontrado aburrido un cuento. Esto es perfectamente válido y ella debe atreverse a expresarlo. Pero esto será difícil si la educadora se ha deshecho en halagos, asegurando que fue escrito por una premiada escritora. En cambio, si la niña se atreve a decir que el cuento le pareció aburrido, quizás se pueda observar que tras esa afirmación se esconden molestias por el actuar de algún personaje, rabia o pena por algún episodio que le recordó algo de su propia vida, o desconcierto por contenidos que no logró comprender. Todo ello valiosísimo material para ser explorado.

Además, como afirma Ignacio Álvarez, existe la costumbre de tener una "reverencia hacia los autores" que resulta injustificada. La literatura,

dice él, no tiene una sabiduría política o moral privilegiada o superior a las opiniones del resto de los mortales. Por lo tanto, el lector es libre de manifestar su rechazo o desacuerdo a las ideas expresadas en los libros <sup>75</sup>.

### 5.6.4 Seleccionar, no imponer los temas de la conversación

Estrechamente vinculado con lo anterior, es muy relevante que los temas de la conversación surjan del grupo de niñas y niños, y no de la educadora. Para ello, esta debe cuidarse de revelar sus opiniones e interpretaciones del libro, y guardarlas para llamar la atención del grupo sobre algún detalle, hacer preguntas pertinentes y realizar pequeñas observaciones.

De lo contrario, la educadora guiará la conversación de modo que los niños y niñas "vean" lo que ella ya ha "visto" en el libro, ¡cuando de lo que se trata es justamente de que las ideas y descubrimientos surjan del grupo!

¿Cómo seleccionar, entonces, los temas de los cuáles se hablará? Esto es necesario, porque a partir de un libro pueden surgir una gran variedad de temas. Los niños y niñas mencionarán muchas cosas respecto al libro, ¿cómo saber en cuáles de ellas detenerse y ahondar?

Chambers da una receta: recoja las primeras impresiones de los lectores, probablemente ellas contengan intuiciones poderosas. Y de las múltiples primeras impresiones, escoja aquellas que se repitan. En lo posible, además, ponga en relación las primeras impresiones de distintos niños y niñas. Y entonces haga preguntas que permita profundizar en ellas.

---

75. Ver: Álvarez, Ignacio. "Leer, analizar, interpretar, juzgar: cuatro operaciones básicas de los estudios literarios". Visualizado el 10 de julio de 2013, en: <http://goo.gl/Mxf68>

Para esto, y durante toda la conversación, se necesitará una libreta para ir registrando conceptos, ideas (todo muy corto, de modo de no perder la atención sobre lo que se está diciendo). Estas anotaciones permitirán reconocer de inmediato cuáles son los temas recurrentes, la ayudarán a sintetizar lo dicho por el grupo y le permitirán preparar una segunda sesión acerca de un mismo libro en caso de que el grupo manifieste el deseo.

### 5.6.5 Ayudar a los niños y niñas a escucharse mutuamente

Las personas se sienten escuchadas cuando, al terminar de hablar, otro toma en consideración lo que acaba de decir antes de responder. Esto es lo que hace distinto el diálogo a una suma de monólogos, y lo que hace valiosa la conversación literaria, donde los distintos participantes van enriqueciendo sus ideas a partir de lo expresado por los otros.

**Una buena forma de educar lectores críticos es enseñar a niños y niñas que es posible e incluso deseable manifestar desacuerdos con los contenidos expresados en los textos.**

Pero, ¿cómo lograr que los niños y niñas se escuchan entre sí atentamente y tomen en cuenta lo expresado por sus compañeros al elaborar sus propias ideas? Hay maneras. En primer lugar, dando el ejemplo, y no pasando por sobre la respuesta de un niño como si este no hubiese dicho nada. Escucharlos atentamente.

En segundo lugar, invitando a otro niño o niña, o bien al grupo, a compartir sus reacciones ante lo que su compañero acaba de expresar. "¿A alguno de ustedes les ha pasado algo parecido a lo que cuenta Juan?" "Ana, ¿estás de acuerdo con Juan en que los monstruos no existen?"

### 5.6.6 Sintetizar lo dicho por el grupo, consolidando el saber

Cada cierto tiempo la educadora deberá sintetizar lo dicho por el grupo, de modo que cada uno tenga la oportunidad de recordar e integrar la información. Al hacer esto, debe relacionar las ideas más importantes expresadas por los niños y niñas, de modo de darle a la conversación coherencia y un sentido de unidad.

Ordenar las ideas no significa sacar conclusiones por los niños y niñas. Lo que se pretende, más bien, es facilitar que ellos lo hagan por sí mismos.

Este ejercicio que la educadora debe realizar cada cierto tiempo (idealmente, para cerrar un tema y volver a focalizar la atención del grupo en el libro), debe, por cierto, realizarse también, y con especial esmero, al finalizar la sesión. En este momento puede anotar en un papelógrafo (resumidas en un concepto, una frase o pregunta) las principales cuestiones que se hayan discutido durante la conversación. Estas ideas pueden retomarse en otra sesión si existe motivación para ello.

### 5.6.7 Llevar la conversación de regreso al libro

En las sesiones “Dime” se hablará de muchas cosas. Los libros y la misma conversación llevarán a los niños y niñas a realizar asociaciones acerca de sus vidas, de lo que han visto y oído, sus lecturas anteriores y otras experiencias estéticas y culturales que hayan tenido. Esto es necesario y deseable, puesto que enriquecerá las lecturas. Sin embargo, no debe olvidarse que se trata de “conversaciones literarias” acerca de un libro específico.

Es tarea de la educadora, por lo tanto, llevar cada cierto tiempo la conversación de regreso al texto. Sintetizar lo dicho por el grupo, como se ha dicho en el punto anterior, recordar de qué manera lo dicho se relaciona con el libro, y continuar con nuevas preguntas que inviten a profundizar la interpretación del texto.

“Los niños quieren entender su propia intuición crítica. Y esperan que la maestra les facilite esta exploración. Ellos esperan que los ayude a articular el significado, no diciéndolo por ellos, no explicándolo, sino liberando su propia habilidad para decirlo por sí mismos.”

Aidan Chambers

### 5.6.8 Ayudar a los niños y niñas a precisar sus respuestas

Si —tal como opina Aidan Chambers— uno no sabe lo que piensa hasta que lo dice en voz alta, entonces, es de suma importancia que la educadora ayude a niños y niñas a expresarse con claridad y precisión. Para ello, no conviene que “traduzca” lo que han dicho, agregando de su propia cosecha, adjudicándoles ideas que no les pertenecen y ahorrándoles el esfuerzo de pensar.

Conviene, en cambio, que los invite a contar un poco más acerca de lo que quisieron decir, que se expliquen. O bien que les dé distintas alternativas, por ejemplo: “¿Te refieres a que Max está triste o quieres decir que está enojado?” Esto puede hacerse tanto si las ideas son confusas o imprecisas como si el vocabulario utilizado para expresarlas lo es.

Pero hay que recordar que no se debe asumir que el niño o niña está equivocado. Lo que al resto puede parecer una idea disparatada o extravagante tiene tal vez una lógica interna que será posible descubrir únicamente si se hacen las preguntas adecuadas.

## ALGUNAS CUESTIONES PRÁCTICAS

- Lo ideal es llevar a cabo la sesión “Dime” con un máximo de 20 niños y niñas. Para ello, puede planificar actividades en el CRA u otro lugar con el resto del curso.
- Al seleccionar un libro para la sesión, tome en cuenta que éste trate temas que los niños y niñas puedan vincular con sus vidas o con otras lecturas y la calidad del texto. También sus propios gustos y los del grupo.
- El libro deberá haber sido leído al menos dos veces en los días previos a la sesión.
- Organice el ambiente de modo que todos los participantes puedan mirarse las caras durante la conversación. Lo ideal es un semicírculo. Procure que estén cómodos, que haya silencio y buena iluminación.
- Recuerde las normas antes de comenzar la sesión: escuchar atentamente a los compañeros y compañeras, no interrumpir, esperar su turno para hablar, comunicarse de manera respetuosa y respetar, también, las ideas del resto.
- Haga un pequeño ejercicio que invite al silencio y la relajación, y que sirva al mismo tiempo para inaugurar la actividad.
- Tenga el libro a mano de modo de poder revisar el texto y las imágenes cada vez que sea pertinente.
- A medida que los niños y niñas se habitúen a la dinámica de la conversación literaria, las sesiones pueden extenderse hasta alcanzar los 45 minutos, o incluso más.
- Si algunos niños y/o niñas del grupo se distraen, intente atraerlos invitándolos a participar a través de preguntas dirigidas a ellos.
- Si una mayoría del grupo está distraído o desmotivado, suspenda la actividad. De a poco irá aumentando la capacidad de concentración de los niños y niñas y, tal vez, otros libros les generarán más entusiasmo.
- Cada cierto tiempo, sintetice lo dicho por el grupo y lleve la conversación de regreso al libro.
- Vaya intercalando las preguntas hechas al grupo, que puedan ser contestadas por cualquiera que lo desee, con preguntas dirigidas a un niño o niña particular. La idea es que todos tengan la oportunidad de expresarse.
- No presione a los niños o niñas que no deseen hablar, pero intente motivarlos. Recuerde aquello de que uno “no sabe lo que piensa hasta que lo dice”. Ayudarlos a decir es ayudarlos a pensar.
- Invite a los niños y niñas a manifestar su opinión acerca de lo que sus compañeros han dicho. Pregúnteles si les ha pasado algo similar, si sienten del mismo modo, si están de acuerdo o no.
- Al finalizar la sesión, anote en un papelógrafo las principales ideas discutidas, organizando las preguntas, conclusiones y conceptos propuestos por el grupo.
- Si piensa que la conversación ha quedado inconclusa y aún queda mucho por conversar acerca del libro, programe junto a los niños y niñas una próxima sesión acerca de este.
- Programe al menos un par de sesiones “Dime” al mes, de modo que los niños y niñas puedan habituarse a la dinámica, apropiarse del lenguaje utilizado, desinhibirse a la hora de expresar sus ideas y, de este modo, desarrollar de manera efectiva sus habilidades interpretativas.
- Recuerde que no se aprende a hablar bien sobre los libros de un día para otro. Tanto para usted como para los niños y niñas, las sesiones “Dime” requerirán un proceso de adaptación y entrenamiento. No se frustre ante los obstáculos y disfrute del proceso.

## 5.7 Compartir entusiasmo, desconciertos y conexiones

Tras observar conversaciones literarias, Chambers llegó a la conclusión de que lo que las personas hacen al hablar de sus lecturas es compartir entusiasmos, desconciertos y conexiones. Todas las personas, no solo los niños y niñas.

Cuando se habla con los amigos sobre un libro es, en general, porque se desea compartir entusiasmo. Comúnmente, lo primero que se comenta es aquello que gusta o no gusta acerca de la historia. Se conversa sobre algún personaje, situación o episodio que llama especialmente la atención, que conmueve, que causa gracia o impresiona, o bien que disgusta o parece desagradable.

Otras cuestiones que suelen motivar las conversaciones acerca de los libros son aquellas cosas que no se entienden o que desconciertan: las dificultades al leer. No es raro que al comprender, se oculte la confusión con comentarios negativos acerca de lo que no se ha comprendido, diciendo que no gustó un determinado episodio, el actuar de un personaje, etc. Compartir estas dificultades es un buen comienzo para intentar conversar, y de este modo lograr una interpretación que le dé sentido al texto.

Finalmente, dice Chambers, al conversar sobre libros se comparten conexiones, es decir, patrones, relaciones, asociaciones. Se establecen relaciones entre los distintos elementos del texto entre sí, pero también con elementos de otros libros leídos y con situaciones experimentadas u observadas. Solo de esta manera se puede construir significado, situando cada uno de los elementos del texto en un contexto más amplio y relacionándolo con referencias culturales y experiencias previas.

En las sesiones "Dime", se otorgará especial atención a los elementos del texto que generen entusiasmo y dificultades en los niños y niñas y a aquellos en los que descubran conexiones (patrones). Son estas cuestiones las que los motivarán a compartir sus impresiones, a reflexionar, escuchar atentamente a los otros y buscar en la obra significados compartidos.



## • Descubrir conexiones

Leer es un juego de relaciones. Se conectan personajes y situaciones, imágenes y palabras, como si fueran piezas de un rompecabezas.

Se necesita, además, relacionar estas piezas con referencias culturales y experiencias de vida. ¿Qué es una abuela? ¿Qué es un bosque? ¿Qué es un lobo? No se empieza desde cero, todos tienen un bagaje que permite identificar cada uno de estos elementos.

A medida que la experiencia de los lectores crece, también aumenta la cantidad de conexiones que son capaces de realizar, volviéndose cada vez más ricas y complejas. Se puede conectar la historia—su estilo, situaciones, imágenes, personajes—con diversas vivencias, lecturas, películas, ideas y conceptos que puedan resultar familiares. La conversación literaria es muy útil a este respecto, pues, al compartir las conexiones que se realizan al leer, se multiplican los universos de referencias.

Entonces, resumiendo, para dar sentido a lo que se lee, es necesario conectar distintos elementos del texto con otros elementos que provienen de lecturas anteriores, del propio texto, del mundo y de la vida.

### **Conexiones dentro del propio texto**

¿Cómo hacer para que los niños y niñas encuentren relaciones entre los distintos elementos del texto? Por ejemplo, pidiéndoles que jueguen a encontrar similitudes. Números, palabras, rimas, imágenes, situaciones que se repitan. En los cuentos de hadas, por ejemplo, el número tres suele ser un patrón. “Tres hijos, el tercero de los cuales debe realizar tres pruebas”. Descubrir estos patrones no sólo será divertido, sino que además resultará muy útil para darle una interpretación a la historia.

### **Conexiones con otros textos**

De lo que se trata es de relacionar el texto con otros libros leídos con anterioridad. Buscar, entonces, patrones, diferencias, similitudes, correspondencias, entre las distintas historias, personajes, situaciones, imágenes, lenguajes.

Los niños y niñas, pueden concluir, por ejemplo, que hay muchos, muchos cuentos protagonizados por lobos; que los cuentos de hadas suelen terminar en matrimonio y en un “vivieron felices para siempre”; que hay elementos gráficos comunes en los distintos libros de un mismo autor.

Descubrir relaciones entre distintos textos ayudará a niños y niñas a valorar su propia trayectoria lectora, como una ventaja, un conocimiento acumulativo que ayuda a comprender cada nuevo libro un poco mejor.

### **Conexiones con el mundo y la propia vida**

Las personas dicen: “Me sentí identificada con la protagonista”, “Se pelean igual que mis vecinos”, “Lo que le pasó a ese pueblo nos va a pasar a nosotros”, “Me da miedo que me ocurra lo que a ese personaje”, “Me dio pena, porque mis hijos nunca tendrán esa suerte”.

Se asocian los textos con lo que se ha visto y vivido, con ideas sobre los demás, la sociedad y sobre uno mismo. Se buscan similitudes y diferencias entre el texto y la vida. Y lo más interesante es que, al realizar estas conexiones, se puede ver tanto el texto como la vida desde una perspectiva nueva, enriquecida. Todos los lectores, adultos y niños, pueden hacer esto.

## 5.8 Las preguntas

Chambers propone diversas preguntas para explorar en las relaciones que se realizan al leer. De este modo, se puede traer a la conversación literaria el entusiasmo, los desconciertos y las conexiones.

Las preguntas serán la caja de herramientas de la educadora durante las sesiones "Dime". Con ellas trabajará para ayudar a que niños y niñas se expresen con libertad, observando el texto detenidamente, reflexionando acerca de sus lecturas, escuchándose atentamente unos a otros, precisando ideas, estableciendo relaciones y sacando conclusiones.

Para ayudar a educadores y educadoras a guiar las sesiones "Dime", Chambers propone un esquema de preguntas que considera tres momentos: las preguntas básicas, las generales y las especiales. Estas preguntas no son un plan rígido que deba aplicarse al pie de la letra. Más bien, dependerá de cada educadora adaptar estas preguntas de acuerdo a los distintos libros y las necesidades de cada grupo de niños y niñas, tomándose la libertad de parafrasearlas, cambiarlas, agregar las que le parezca que faltan y saltarse todas aquellas que no le parezcan pertinentes.

Poco a poco, a medida que la educadora se adapte al trabajo con "Dime", su utilización de este esquema se hará más libre y relajado.

### 5.8.1 Las preguntas básicas

Las preguntas básicas sirven para abrir la conversación y recoger las reacciones más inmediatas, y por lo mismo más poderosas, que la lectura provocó en niños y niñas. Tienen que ver con las situaciones compartidas respecto de las cuales ya se ha hablado: conexiones, entusiasmo, desconcierto, pero en un nivel aún de primeras impresiones, sin elaborar. Y pueden ser aplicadas a cualquier libro, lo que significa que no requieren de una preparación especial por parte de la educadora.

A partir de las respuestas del grupo a las preguntas básicas, se puede definir sobre qué temas ahondar durante el resto de la conversación. La educadora debe ir anotando en una libreta algunos conceptos clave, para luego revisar la lista y determinar cuáles fueron los asuntos más recurrentes expresados por niños y niñas. Entonces debe pedirles que digan algo más acerca de estos temas y si nota que algunos despiertan especial entusiasmo del grupo, proponerles profundizar respecto de ellos durante el resto de la sesión.

De este modo, se evita que sea la propia educadora la que imponga –consciente o inconscientemente– los temas acerca de los cuales se discutirá, lo que es importante porque las inquietudes de los niños y niñas pueden ser notablemente distintas a las que los adultos piensan que deberían tener. Y, como dice el ya citado Ignacio Álvarez, "ninguna interpretación vale la pena si no arranca de cierto interés del lector por el texto"<sup>76</sup>.

## Ejemplos de preguntas básicas

### ¿Hubo algo que te gustara en este libro?

- ¿Qué te llamó especialmente la atención?
- ¿Te habría gustado que hubiera más de algo?
- ¿Te gustaron las ilustraciones?

### ¿Hubo algo que te disgustara?

- ¿Hubo partes que te aburrieron?
- ¿Hay algo que te haya dado pena?
- ¿Hay algo que te diera rabia?

### ¿Hubo algo que te desconcertara?

- ¿Hubo algo que te pareciera extraño?
- ¿Encontraste algo que nunca antes habías visto en un libro?
- ¿Hubo algo que te tomara por sorpresa?

### ¿Descubriste alguna conexión?

- ¿Encontraste alguna palabra, frase o número que se repitiera mucho?
- ¿Viste alguna imagen que fuera siempre igual a través del libro?
- ¿Hay personajes en este libro que se parezcan a los de otros libros que hayas leído?
- ¿Te ha pasado algo parecido a lo que pasa en este libro?

---

76. Álvarez, Ignacio. Op.cit.

## 5.8.2 Las preguntas generales

Las preguntas generales corresponden a un segundo momento, en el que se traen a la conversación temas, referencias a otros libros, ideas, opiniones, información, que pueden ayudar a comprender mejor el libro del cual se está hablando. Este tipo de preguntas sirve, también, para profundizar en los temas que han aparecido de manera recurrente durante el momento de las preguntas básicas.

Las preguntas generales tampoco requieren mayor preparación por parte de la educadora, puesto que funcionan para todos los libros de modo más o menos similar. Lo que sí debe cuidar es adaptar las preguntas al grupo de niños y niñas de acuerdo a su experiencia, trayectoria literaria y vocabulario.

### Ejemplos de preguntas generales

**¿Has leído alguna vez otra historia como esta?**

- ¿En qué te parece similar?
- ¿En qué te parece diferente?

**¿La primera vez que viste el libro, cómo te imaginaste que iba a ser?**

- ¿Qué te hizo pensar en eso?

**¿Has leído este libro antes?**

- ¿Notaste algo diferente, algo en lo que no te hubieras fijado la primera vez?
- ¿Te gustó más, o menos?
- ¿Te gustaría que lo leyéramos de nuevo?

**¿Qué les dirías a tus amigos sobre el libro?**

- ¿Conoces a alguien a quien le podría gustar?
- ¿Qué tipo de persona debería leer este libro?

**¿Hay algo de lo que sucede en el libro que te haya pasado a ti?**

- ¿En qué es similar o diferente de lo que te pasó a ti?
- ¿Hay partes del libro que podrían pasar realmente?
- ¿Hay cosas que no podrían pasar?

**¿Te sorprendió algo de lo que dijeron tus compañeros?**

- Dime ¿qué cosa de lo que dijeron tus compañeros te sorprendió?

**Si tú escribieras este libro, ¿qué le cambiarías?**

- ¿Qué otro título podríamos ponerle a este libro?

**Después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?**

### 5.8.3 Las preguntas específicas

Cada libro posee sus peculiaridades de lenguaje, de forma, de contenido. Niños y niñas son perfectamente capaces de reconocer estas particularidades, pero, como a todos, a veces se les escapa algún detalle que resulta importante. Es entonces que la educadora tiene que ayudarlos con una "pregunta especial".

Para ello, la educadora deberá conocer muy bien el libro, de modo de ayudar a los lectores a descubrir los aspectos relevantes de esa historia en particular. Por lo tanto, a diferencia de lo que ocurre con las preguntas básicas y las generales, este momento requerirá una especial preparación.

Estas preguntas sólo deben ser formuladas en la medida en que el grupo esté hablando de un tema relacionado y parezca atascado, pudiendo beneficiarse de la ayuda de una buena pregunta especial. Deben servir para ayudar a los niños y niñas a clarificar sus propias intuiciones, no para evitarles la tarea de pensar.

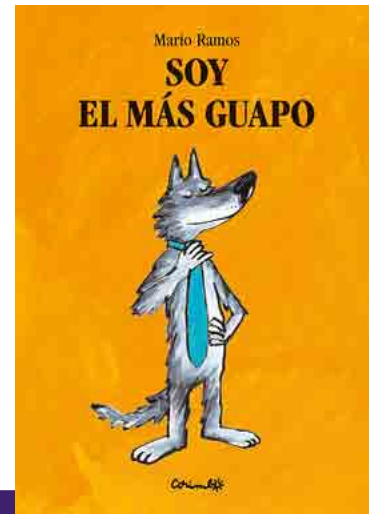
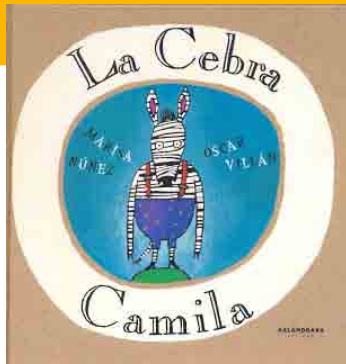
#### Preguntas específicas sobre *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak

- ¿En cuánto tiempo crees que transcurre la historia?
- ¿Dónde crees que sucedió la historia?
- ¿Pudo haber sucedido en cualquier otro lugar?
- ¿Pensaste en el lugar mientras leías?
- Si tú hubieras sido Max, ¿te habrías quedado en el lugar donde viven los monstruos?
- ¿Qué personajes no te gustaron?
- ¿Puede crecer un bosque en una habitación?
- ¿Crees que Max es real? ¿Y los monstruos?



**Preguntas específicas sobre *La cebra Camila*, de Marisa Núñez.**

- ¿Dónde estará el lugar donde vive Camila?
- ¿Por qué la mamá de Camila le pide que use los tirantes y los calzones?
- ¿Cómo crees que se siente Camila cuando el viento se lleva sus rayas?
- ¿Por qué crees que Camila estaba tan preocupada por haber perdido sus rayas?
- ¿Qué le habrías regalado tú a Camila si la encuentras llorando?
- ¿Qué consejo le darías a Camila para que no pierda sus nuevas rayas?

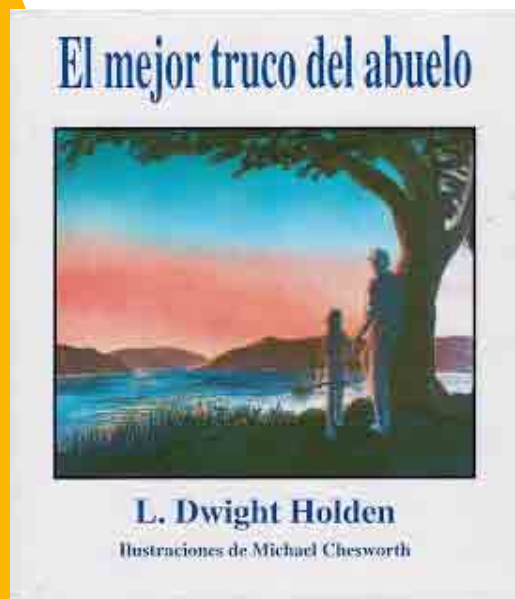


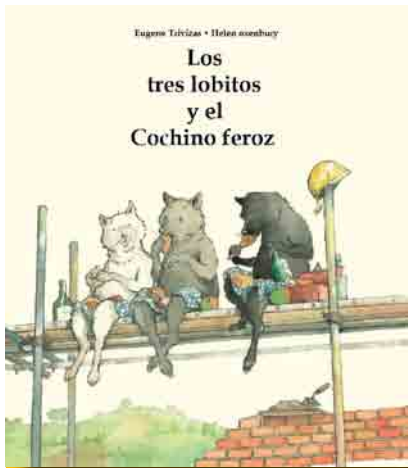
**Preguntas específicas sobre *Soy el más guapo*, de Mario Ramos**

- ¿Crees que el lobo es el más guapo?
- Los personajes con que el lobo se encuentra ¿creen que él es guapo?
- Los tres cerditos, la Blancanieves, la Caperucita Roja ¿conocían al lobo desde antes?
- ¿Qué le habrías contestado tú al lobo?
- ¿El pequeño dragón conocía al lobo?
- ¿Crees que hay que decir lo que uno piensa?
- ¿Le interesa al lobo la opinión de los demás?

**Preguntas específicas sobre *El mejor truco del abuelo*, de L. Dwight Holden y Michael Chesworth**

- ¿Te has sentido alguna vez como la niña del cuento?
- Si tú fueras ella, ¿qué harías para no sentir tanta pena?
- ¿Crees que la pena que siente la protagonista pasará pronto?
- ¿Para qué le sirven los recuerdos a la niña?
- ¿Cómo crees que la protagonista va a recordar a su abuelo?
- Si tú fueras ella, ¿qué le contarías a tu hermana menor sobre tu abuelo?



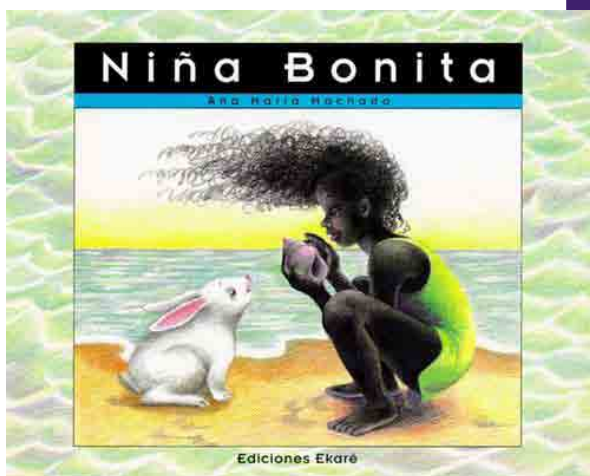
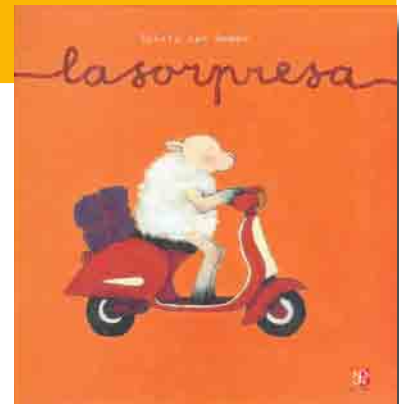


**Preguntas específicas sobre *Los tres lobitos y el Cochino feroz*, de Eugene Trivizas y Helen Oxenbury**

- ¿Sobre quién es esta historia?
- ¿Conocías a los personajes que aparecen en esta historia?
- ¿A qué historia se parece?
- ¿Qué acciones muestran la maldad del Cochino feroz?
- ¿Cómo se produce la transformación del Cochino feroz?
- ¿Crees que las personas se pueden transformar?

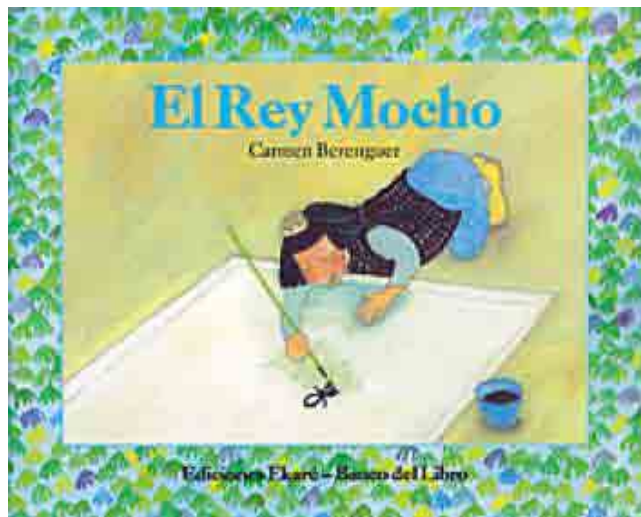
**Preguntas específicas sobre *La sorpresa*, de Sylvia van Ommen**

- ¿Te llevaste una sorpresa? ¿Qué sorpresa te llevaste?
- ¿Qué relación tendrá la oveja con la jirafa?
- ¿Para qué sirve la lana de las ovejas? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Tienes algún chaleco de lana?
- ¿Piensas que a este libro le faltan palabras?
- ¿Se leen de manera diferente los libros que tienen texto escrito a los que sólo tienen ilustraciones?



**Preguntas específicas sobre *Niña Bonita*, de Ana María Machado y Rosana Faría**

- ¿Por qué el conejo quería ser negro?
- ¿Hay gente que piensa, como el conejo, que las personas son bonitas por el color de su piel? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Cómo son las personas bonitas?
- ¿Crees que todos encuentran bonitas a las mismas personas?
- ¿Crees que es verdad que las personas se parecen a sus papás y a sus abuelos? ¿Te pareces tú? ¿En qué te pareces? ¿Te gusta parecerte? ¿Por qué?
- ¿En qué lugar sucede la historia? ¿Se parece al lugar en el que vives tú?



### Preguntas específicas sobre *El rey mocho*, de Carmen Berenguer (cuento para *kamishibai*)

- ¿Qué razones crees que tenía el rey para mantener en secreto que le faltaba una oreja?
- ¿Qué crees que le pasó a los otros peluqueros del rey?
- ¿Qué quería hacer el último peluquero con el secreto del rey?
- ¿Cómo crees que se sintió el peluquero después de haber gritado su secreto?
- ¿Por qué las personas guardan secretos?
- ¿Quién puede decir más motivos para guardar secretos?
- ¿Has sentido vergüenza?



### Preguntas específicas sobre *El libro de oro de los cuentos de hadas*, editado por Verónica Uribe

#### · *Caperucita roja y el lobo feroz*

- ¿Crees que esta historia ocurrió de verdad?
- ¿Existen los lobos? ¿Cómo son los lobos? ¿Son como el lobo de este cuento? ¿En qué son diferentes?
- ¿Cuántos años tiene Caperucita?
- ¿Cuáles son las intenciones del lobo?
- ¿Has hecho alguna vez un recorrido solo(a)?

#### · *Blancanieves y los siete enanitos*

- ¿Crees que la reina es feliz?
- ¿Cuál es la preocupación principal de la reina?
- ¿Cómo es la relación de Blancanieves con los enanos? ¿Te habrías quedado con los enanos si ellos te hubieran invitado?
- ¿Te gusta mirarte al espejo?
- ¿Cómo te habrías protegido de la madrastra?







Ministerio de Educación

Gobierno de Chile