

Orquestación de sentidos: una mirada semiótica a la mediación de la lectura

Orchestration of senses: a semiotic look at reading mediation

Camila Fernández de Córdova¹
Enrique Mediavilla-Naranjo²

Cómo citar/ How to cite: Fernández de Córdova, C & Mediavilla, E, (2020). Orquestación de sentidos: una mirada semiótica a la mediación de la lectura. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 266 – 280.
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6734>

Resumen

En el marco de la reflexión sobre los distintos lenguajes de la literatura infantil, se percibe la necesidad de una aproximación a los aspectos semióticos en la mediación de la lectura. Para ello, se ofrece una revisión teórica que abarca la configuración del libro ilustrado como objeto significativo, la articulación de los códigos visuales con el texto escrito en la construcción de sentidos y la implicación de estos lenguajes en la comprensión de los contenidos literarios. Además, se aborda la relevancia de la figura mediadora como puente entre el libro y la comunidad, y se analizan diversos recursos insertos en sus propuestas estéticas en interrelación con el público y el contexto. En el ámbito metodológico, bajo la mirada cualitativa de investigación, se utiliza la técnica de grupo de discusión que, en este caso, recoge los aportes de exponentes latinoamericanos del campo de la mediación de la lectura. Tras revisar los postulados teóricos a la luz de las reflexiones suscitadas por el estudio, se establece que en el proceso de mediación se añaden nuevos elementos de sentido y significación, al complementar los contenidos del libro con otros lenguajes que subyacen en cada apropiación, interpretación y conformación del acto de lectura.

Palabras clave

Semiótica; mediación de la lectura; libro; lectura; literatura infantil y juvenil; lenguaje; símbolo.

Abstract

Within the context of the reflection process on the different languages of children's literature, there is a need of approximation of the semiotic aspects in reading mediation. To this end, a theoretical review that covers the configuration of the illustrated book as a significant object is offered, the articulation of visual codes with the written text in the construction of senses and the involvement of these languages in the understanding of literary contents. In addition, it addresses the relevance of the mediating figure as a bridge between the book and the community, and analyzes various resources inserted in the aesthetic proposals and its interrelationship

Fecha de recepción: 10 de junio de 2020
Fecha de evaluación: 27 de junio de 2020
Fecha de aceptación: 29 de junio de 2020

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Published by Universidad Libre



¹ Docente universitaria, ilustradora, mediadora de la lectura y artista plástica. Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (UAB). Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Santo Domingo, República Dominicana. Correo electrónico: camila.fernandez@isfodosu.edu.do. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1533-0817>

² Docente universitario, investigador, mediador de la lectura y artista-educador. Máster en Gestión Democrática e Innovación Educativa y Especialista en Educación Artística. Candidato al grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Correo electrónico: kikemediavilla@correo.ugr.es. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7786-1077>

with the public and context. In the methodological field, under a qualitative research perspective, the group discussion technique is used; which in this case, collects the contributions of Latin American exponents from the reading mediation field. After reviewing the theoretical postulates under the light of the reflections that arouse during the study, it is established that in the mediation process new elements of meaning and significance are added, complementing the contents of the book with other languages that underlie each appropriation, interpretation and conformation of the act of reading.

Keywords

Semiotics; reading mediation; book; reading; children's and youth literature; language; symbol.

Introducción:

La mediación de la lectura es un hecho eminentemente social que confiere significado a la experiencia individual y colectiva; la poesía, el relato o la historia compartida, ya sea narrada o leída, dota de sentido al contexto y genera cuestionamientos, construcciones o explicaciones sobre uno mismo y el lugar que ocupa (Chambers, 2013). En ese sentido, las identidades individuales y colectivas se conforman a partir de la facultad creadora, la interconexión de los lenguajes y la manifestación de varios niveles interpretativos.

Asimismo, el libro asociado con la capacidad lectora, como particularidad del ser humano, evoca la necesidad de preservar y recrear la palabra más allá de un espacio y un tiempo determinado (Duran, 2002). Además, su propia configuración material transmite aspectos concernientes al ámbito narrativo o poético, posibilitando nuevas maneras de interacción e interpretación. Esta potestad comunicativa, habilita diversas maneras de abordar sus contenidos, que establecen interacciones connotativas que pueden variar según la manera de leer. Si se concibe a la lectura desde la pragmática, como un encuentro con el contenido literario en el que el lector se apropia de los lenguajes y recrea al texto desde su propia experiencia vital, el mismo libro al albor de la lectura compartida adquiere nuevos horizontes que provienen de los diferentes recursos, materiales e inmateriales, que emergen de la figura mediadora.

Es importante señalar, que sobre la mediación de la lectura existen varios documentos re-

levantes, que plantean diferentes acercamientos relacionadas con el tema: que profundizan sobre el plano conceptual y abordan la práctica en el terreno educativo o didáctico (Munita, 2014; Rojas, 2017), que están relacionados con aspectos socio afectivos (Munita & Riquelme, 2013), que buscan ofrecer orientaciones eficaces sobre la manera en la que debe realizarse una mediación que propicie encuentros beneficiosos entre la infancia y el texto literario (Chambers, 2013; Equipo Bibliotecas Escolares CRA Mineduc, 2013; Mata, 2009), que se centran en el papel del bibliotecario y la biblioteca como claves para la mediación de la lectura (Mekis & Anwandter, 2019; Ramírez-Leyva, 2017), entre otros, que si bien no se enfocan específicamente en el ámbito del análisis de los aspectos relacionados con lo semiótico, proveen de información valiosa que ha permitido realizar la reflexión sobre varios de los asuntos que se recogen en este artículo.

En los procesos de mediación, se establecen códigos e interacciones significativas entre las distintas figuras que intervienen en el acto de la lectura compartida, que suscitan varias interrogantes relacionadas con el entramado de posibilidades que provienen de ámbitos asociados a la práctica. Por lo tanto, se estima pertinente ofrecer una aproximación semiótica que ponga de manifiesto la orquestación de sentidos que subyacen en la esencia del proceso de mediación de la lectura. Con esta finalidad, se plantea un acercamiento, desde una mirada compleja, que permita la reflexión sobre el ámbito material y significativo del libro como objeto, así como también, de las relaciones que se entretienen entre la literatura infantil, la figura mediadora y el público.

Los lenguajes del libro ilustrado

“Así, el mediador actúa como una *caja de resonancia* del mundo narrado: en él resuenan las atmósferas emocionales del relato” (Munita & Riquelme, 2013).

Sáez-Castán (2012), se refiere al libro ilustrado como un “dispositivo teatral”, definición que comprende una reflexión con respecto a sus cualidades físicas y sus múltiples relaciones con el texto literario. Chambers (2013, p. 55), a su vez, expresa que el libro álbum “es un teatro de imaginación en forma de libro” en el que el lector se encuentra con distintos niveles de interpretación del texto. Es fácil imaginar el poder evocador de sus escenarios en los que se construyen una gran variedad de sentidos, ya que intervienen tanto los códigos de los diferentes lenguajes como sus cualidades paratextuales. Y se podría también dilucidar la ruptura de la *cuarta pared* cuando el sujeto se introduce en la lectura desde su apropiación del objeto, al cual puede cuestionar, manipular, negar, abandonar, contradecir, releer, entre otra posible infinidad de acciones que conllevan un acto de reconstrucción de los significados que subyacen entre sus páginas.

Entonces, el libro es un objeto cuyas potencialidades son mayores que las de un simple contenedor de textos, imágenes o palabras, ya que tiene una presencia física que permite diversas posibilidades de lectura en las que el receptor tiene un papel activo, al decidir la manera en la que se quiere acercarse al material impreso. De este modo, los paratextos también aportan significados (Colomer et al, 2018; Lartitegui, 2016): la tapa y contratapa, las guardas (Bosh, E. & Durán, T., 2011), el tipo de letra, el estilo de las ilustraciones, la configuración de los márgenes o marcos (Scott, 2010), la presencia de los espacios vacíos, el tipo de papel y la textura, el tamaño, el formato, el aprovechamiento o disposición en la doble página, entre otros, pueden ser determinantes no solamente en la decisión de la selección del material, sino además en la construcción de una impresión previa

que genera inferencias de lo que el lector cree que va a encontrar al adentrarse en los contenidos literarios. Lo que quiere decir, que el primer acercamiento del lector ya está configurado por ciertos aspectos semánticos previos al momento de la lectura. Por lo tanto, se podría decir que la semiótica del libro se encuentra, además de en su contenido, en su propia configuración como objeto y en las connotaciones culturales que le han sido concedidas a lo largo de la historia de la alfabetización.

Si bien, generalmente el estudio del proceso de comprensión lectora se ha situado en la manera en la que se produce la recepción e interpretación de los contenidos que se encuentran en los códigos textuales, en el que se le otorga al lector infantil la cualidad de ser “constructor activo de sentidos a través de la interacción con el texto” (Dubois, 2015, p. 11), este análisis se complejiza aun más cuando se presentan otros códigos que conviven y añaden nuevos niveles de significación.

Distintos autores, Colomer (1998, 2010), Díaz (2007), Durán (2013), García-Surrallés (2018), Obiols (2004), Schritter (2005), entre otros, han situado algunas de sus investigaciones en torno a las posibilidades discursivas que se encuentran en el género del libro ilustrado, específicamente del libro álbum, estudiando la relación dialógica que se produce entre el texto escrito y las ilustraciones. Si bien este tema se ha enmarcado desde diversas aproximaciones académicas, existen posturas convergentes en las que se reconoce que la imagen tiene un rol relevante en la construcción de los significados, ya que en su vinculación con la palabra escrita genera distintas posibilidades connotativas que enriquecen los contenidos literarios y que transforman la recepción del lector y, por ende, la comprensión lectora.

La ilustración entonces no sólo tiene un atributo de ser un componente estético, sino que se configura como un elemento retórico que requiere de la decodificación, conjunción y re-

lación de sus indicios, señales y símbolos, en constante vínculo con los distintos niveles de significación que se presentan en el texto escrito. En la imagen se pueden descubrir relaciones intertextuales, metatextuales, figuras retóricas como la metáfora, el símil, la sinécdoque, la metonimia, entre otras, que permiten diversas interpretaciones en dependencia de su relación con el texto escrito al que aportan con puntos de vista que pueden generar pluralidad de interpretaciones. “Así como un texto genera movimientos internos, sentimientos y experiencias a nivel de recepción, del mismo modo las imágenes cristalizan un código que puede ser interpretado” (Díaz, 2000, p.3).

Aunque pudiese existir entre ambos lenguajes una relación de afinidad en la que la imagen fuera percibida como una redundancia del contenido textual, de todas maneras, los elementos que se encuentran en los códigos visuales siguen estando supeditados a la voz de su creador, quien ha decidido especificar u omitir, elaborar o decorar, contradecir o enriquecer lo que está expresado en los códigos textuales. Desde ese mismo enfoque, Schritter (2005) reivindica la importancia del ilustrador en la construcción de sentidos al expresar que: “Un discurso no verbal jamás podrá “copiar” a un discurso verbal (y viceversa)” (p.50).

En ese contexto, la construcción de los significados se establece desde la participación de los diferentes implicados en el proceso de creación y de recepción. Cuando el material impreso está en relación directa con el receptor infantil, el niño se apropia del texto (presente en la articulación de los diferentes códigos) y construye los sentidos a partir de sus propias experiencias, o esquemas y subesquemas mentales, dando lugar a que el significado potencial del texto y el extraído por el lector no sean el mismo; en ese sentido, el texto transforma al lector y el lector transforma al texto (Dubois, 2015). Por lo tanto, los distintos niveles de significación se construyen en la relación dialógica entre la intención de los autores, los niveles cognitivos del lector y su particular interpretación de los contenidos.

Desde esa perspectiva, se produce un “pacto enunciativo” entre el niño y el texto en el que la lectura se percibe como un “espejo de la experiencia”, ya que la ficción y todos los “vehículos imaginarios” de la literatura se aceptan como tales pero se asocian con aspectos de la vida cotidiana y con el universo propio del lector, por lo tanto, se presentan como una “meta representación del mundo real” (Munita & Riquelme, 2013, p. 33). Sin embargo, el lector no deja de ser capaz de discernir entre las situaciones enunciadas en la obra y las que pertenecen al ámbito de la realidad:

A partir de los signos ofrecidos por el texto, el lector distingue entre narrador (quien enuncia la historia) y autor (quien ha escrito el libro) y, a la vez, distingue al receptor real (él mismo) del papel de los narrarios (los receptores que actúan en el interior del texto como tales) (Colomer, 1998, p. 84).

En este sentido, si se añade la figura del mediador, la configuración de la construcción del significado adquiere nuevas dimensiones. El mediador genera un nexo entre el libro y el público receptor, pero ese puente se produce en la comunión de varios lenguajes, como el gestual, el visual, el paraverbal, entre otros, que son ajenos a los que se encuentran en la obra literaria per se. En ese contexto, el texto ha experimentado una transformación que proviene de varias decisiones que se suscitan en el proceso de mediación, entre ellas, la interpretación del mediador (que ocupa en esta instancia el lugar del lector) y los elementos extraliterarios que sirven como sustento de su acto de lectura en voz alta.

La narrativa del cuerpo y la palabra compartida

“No es con el objeto físico con que puede compararse el cuerpo, sino, más bien, con la obra de arte” (Merleau-Ponty, 1993, p. 167).

Tras analizar el libro como una interconexión de significados, es oportuno concebir a la “lectura como un encuentro cuerpo a cuerpo” (Lartitegui, 2016). El *cuerpo* de la persona que realiza la mediación recoge y expresa la influencia de los estímulos que provienen del *cuerpo* del libro, tanto desde su materialidad como desde su universo simbólico, que influyen de manera decisiva en la lectura compartida. El *cuerpo mediador*, por tanto, se percibe como elemento esencial en la generación y comunicación de sentido y significado. De ese modo, en el contexto de la lectura de poesía, Bajour (2018) expresa: “La mediación que implica el pasaje de lo escrito a lo oral en una escena de interlocutores múltiples pone en juego otros lenguajes y otras lecturas que involucran al cuerpo y lo invitan a ser más conciente de sí”.

El cuerpo, desde el punto de vista semiótico, se configura como un ente discursivo y enunciativo, que es a la vez transmisor y receptáculo de sentidos; una entidad dinámica y multidimensional capaz de añadir elementos narrativos. Es decir, un cuerpo simbólico, que puede ser concebido como *obra de arte* (Merleau-Ponti, 1993), que no permite separar la manera de expresar de lo expresado, ni el significante del significado. En ese sentido, el mediador complementa la lectura con su propia esencia significativa, a través del lenguaje no verbal, kinestésico y/o paraverbal: mirada, postura, expresión facial y corporal, gestos, entonaciones, ruidos, silencios, énfasis, pausas, volumen, carraspeos, gemidos, entre otros, que son esenciales para la comunicación. “La voz es el sustento y el transporte de la palabra; y hasta la desborda. La voz humana enriquece el texto que transmite y lo transforma, porque algunas veces hace que signifique aquello que no dice” (Bonel, 2008). Esta inmensa cantidad de variables, que pertenecen a la subjetividad del mediador y a su manera particular de interpretar el material impreso, confieren al acto de lectura en voz alta, múltiples matices narrativos, que conllevan a la generación de experiencias únicas.

Por otro lado, el acto de lectura en voz alta se complementa con matices y elementos que provienen de distintos ámbitos, cuya presencia o ausencia puede ser intencional o no: vestuario, complementos, adornos corporales, estímulos sonoros, ambientación, determinados recursos más o menos escénicos o cotidianos, ciertos rituales relacionados con la actividad, la guía de una determinada notación dramática, entre otros. A los que se les suma el diseño de la disposición del público y las características del aforo. En ese aspecto, la presencia física del libro también añade otro nivel de significación, ya que su propia configuración, por ejemplo, su tamaño, color o forma, contribuyen como elemento de cualidades significativas. Además, cabe señalar que la figura que realiza la lectura en voz alta muestra intencionalmente el libro, como aquel dispositivo, artefacto o símbolo universal de donde salen las historias y la poesía.

Al entusiasmarse con las historias que narra, el adulto mediador (...), es ya un modelo de lector activo para sus oyentes. Y esto que a primera vista puede parecer secundario (nos referimos a la propia actitud del adulto hacia el libro), se transforma muchas veces en la clave para una buena mediación (Munita & Riquelme, 2013, p.35).

En este punto, tras reflexionar sobre el libro y el cuerpo, hay que añadir otro factor que opera de manera esencial en estos procesos compartidos: el espacio o escenario en el cual se lleva a cabo la mediación. Sin entrar en la discusión de tener que tildar a estas prácticas como artísticas o educativas, lo que podría ser fruto de otra investigación, se atiende a que la mediación de la lectura se produce en una gran diversidad de espacios que provienen indistintamente de ambos mundos: instituciones educativas, bibliotecas, teatros, centros culturales, museos, calles, plazas, entre otros, y que cada uno de ellos confiere múltiples connotaciones relacionadas a diferentes preconcepciones culturales. En este aspecto resulta interesante establecer la asociación im-

perante entre la mediación de la lectura con la biblioteca como uno de los escenarios más propicios para llevar a cabo esta práctica, ya que establece un vínculo que va más allá del objeto libro para amplificar su acción hacia el espacio que es habitado por la comunidad de una manera diferente (Mekis & Anwandter, 2019).

Abad (2009), identifica y reflexiona sobre la relevancia del espacio y sus configuraciones estéticas para la cultura de la infancia, por su valor en relación con sus significados simbólicos, su potencialidad o capacidad estimuladora en referencia al juego y a la acción, y las posibilidades de otorgarle múltiples sentidos. Desde esta consideración, el espacio es transmisor de mensajes y está cargado de una serie de connotaciones educativas y culturales, que tienen influencia en las experiencias, actitudes, relaciones, vínculos e intercambios con los otros.

En relación con la influencia del entorno, en algunas ocasiones los espacios están adaptados para la mediación, en otras, pasan por un proceso de adecuación en el que la figura mediadora tiene incidencia, sin embargo, son muchas las veces en las que el mediador es quien debe acoplarse al espacio que le ha sido asignado. La percepción del público asistente estará condicionada por esta variable, como también por la manera en la que se encuentra su disposición en el espacio. Esta relación público – mediador, se extrapola a otras dimensiones de interacción, donde se pueden analizar distintas construcciones simbólicas y culturales, que forjan las preconcepciones identitarias que prevalecen asociadas a estos roles (Rancière, 2014).

Es así como, en un lado, se encuentra un *cuerpo como público*, al que usualmente se le asigna un rol pasivo, que no suele gozar de mucha posibilidad de movimiento, intervención y participación. En relación con la postura o posición corporal, en un gran número de ocasiones, esto se ubica o circunscribe a permanecer sentado en una butaca. La predisposición del cuerpo suele ser relajada, ya que predomina

la sensación de no tener la responsabilidad del acontecimiento tras haber depositado la confianza en el colectivo o en la persona encargada de la mediación. Sin embargo, en el otro lado, se configura el *cuerpo como mediador*, del que se espera todo lo contrario, sobre este o estos cuerpos recae el peso de la acción, de ofrecer una serie de artificios ensamblados con un cierto sentido que se ubiquen en un contexto ordinario o extraordinario.

Aunque, a priori, la barrera que existe entre estas dos dimensiones las pueda hacer parecer distantes, no lo son tanto. Entre otros motivos, los cuerpos que se acaban de contextualizar intencionalmente *como espectadores* o *como mediadores* responden a una convención necesaria para que se pueda producir el acto de lectura en voz alta. Pero en determinados contextos contemporáneos artísticos, culturales y pedagógicos esta división se antoja más permeable, frágil y difusa, ya que en ellos impera lo dialógico, la ruptura de la denominada cuarta pared, entre otros tipos de manifestaciones, que invitan a la interlocución entre estos dos mundos, lo que permite una reconfiguración colectiva de la experiencia. En estos casos, la mediación no sólo funciona como puente entre el contenido del libro y la infancia, sino que también permite que el niño exprese de forma espontánea y lúdica su universo particular, lo que hace que el camino sea de ida y vuelta.

En este proceso, la figura mediadora adquiere un nivel simbólico porque en su asociación con el objeto libro, y todas sus connotaciones atribuidas a él, su presencia alberga la virtud de la transmisión de los contenidos literarios y las habilidades que se relacionan con el dominio de la lectura y las potencialidades estéticas de la palabra. “Al escuchar a otra persona que lee en voz alta, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención mediante lo que hace con él” (Chambers, 2013). De esta manera, a quien realiza la mediación se le han atribuido metáforas

como: *punte, ventana, puerta abierta, navegante, piloto, conductor, guía, faro*, entre otras imágenes, que simbolizan el encuentro entre la comunidad con el libro.

Metodología

Al considerar a la mediación lectora como un fenómeno social y en virtud del objetivo, se opta por el paradigma cualitativo de investigación, ya que se considera que sus características fundamentales se ajustan de forma adecuada a los requerimientos y al contexto del estudio (Pérez-Gómez, 2008). Hay que añadir también que se considera a la temática próxima al mundo estético, por lo que cabe mencionar que: "... el término cualitativo está relacionado con las artes. Las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción" (Eisner, 1998, p. 20). En este sentido, se destaca su enfoque holístico a la hora de realizar un acercamiento a la comprensión de la realidad, y una aspiración asociada a la transformación social a partir de construcciones teóricas que se sustentan y cuestionan desde el territorio práctico.

Además, esta mirada metodológica considera la complejidad de la incidencia del contexto en los fenómenos mediante el estudio de significados, símbolos e interpretaciones, a través de la recogida, y posterior análisis, de percepciones, experiencias y creencias de los agentes clave involucrados. Por último, este enfoque permite realizar inferencias sobre los acontecimientos tal y como ocurren, respeta y valora miradas particulares (Eisner, 1998), incluida la voz que emerge desde la investigación, y concibe a las personas como interactivas, comunicativas y capaces de generar distintos niveles de significado: "El punto básico de partida del enfoque cualitativo está centrado en la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, en el contexto de su práctica concreta, de su cotidianidad" (Cedeño-Suárez, 2001).

En relación con las técnicas de investigación utilizadas, se inicia con una revisión panorámica

de la literatura a través de fuentes académicas de calidad, relevantes y pertinentes. La realización del análisis de un determinado cuerpo de conocimiento tiene varios propósitos: poder identificar y analizar con mayor claridad los puntos centrales de la reflexión teórica en relación con la temática, justificar los cuestionamientos que se abordan en el posterior recurso metodológico y, en última instancia, ofrecer indicios encaminados hacia la búsqueda de una perspectiva alternativa sobre el objeto de estudio.

Cabe mencionar que se ha seleccionado la técnica de grupo de discusión, a veces designada como grupo focal, concebida como un espacio en el que se establecen ciertos tópicos o líneas temáticas sobre las que varias personas, previamente seleccionadas, pueden establecer un diálogo o debate estimulado por los investigadores (Barbour, 2013). En consecuencia, la intención no es que cada uno de los integrantes responda a las mismas preguntas por separado, sino que se provoque una interacción dialógica incitada por esas preguntas. También es importante señalar que, tal y como lo establecen Sánchez-Gómez et al. (2017), las técnicas grupales de investigación no aportan la misma información que la que se obtiene con la suma de la registrada en las entrevistas individuales, ya que los datos estarán determinados por el contexto de la conversación con los demás participantes. En ese sentido, la dinámica social que se genera a lo largo de la sesión será determinante sobre las articulaciones, reflexiones y conclusiones que irán emergiendo.

Otra de las particularidades del grupo de discusión es que los participantes deben tener ciertas características comunes que resultan de interés para el estudio, pero al mismo tiempo diversas perspectivas o criterios con la intención de poder establecer la interacción necesaria para fomentar conversaciones que generen información relevante. Cabe mencionar, que si bien los moderadores son los que en primera instancia proveen los puntos de interés sobre los cuales se generan las discusiones, alguno de

los participantes puede aportar nuevas preguntas y trasladar la conversación a otros ámbitos relacionados con el tema, lo que conlleva diversos niveles de participación y de orientación discursiva: “...los participantes juegan un rol como portadores de puntos de vista representativos. Por ello, están en capacidad de dirigir la intervención del moderador y las contribuciones de los otros” (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2017, p. 60).

Por el tipo de estudio, se considera que la técnica grupal está dirigida al *ámbito temático*, porque de ese modo se obtiene información sobre un tema en específico relacionado con su contexto social, en el que los participantes tienen la posibilidad de hablar libremente y de ir desvelando su particular visión sobre aspectos relacionados con los distintos tópicos, en permanente interlocución con los demás.

Para ejecutar la técnica de investigación se abordan ciertos aspectos: identificación del objetivo de estudio, selección de los participantes, diseño de tópicos o preguntas incitadoras, selección del espacio, invitación a los participantes, desarrollo de la sesión y validación y análisis de los resultados.

En cuanto al proceso de selección de los participantes, se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones relacionadas con los aspectos *psico-geográficos* y *competitivos* del grupo: que la iniciativa o persona tenga varios años de trayectoria en el universo de la mediación de la lectura, ya sea de manera teórica o práctica; que sea representativa a nivel de proyectos relevantes, sociales, privados o públicos, relacionados con el libro infantil y la lectura; que tenga experiencia de participación en eventos internacionales con respecto al ámbito de estudio; que pertenezca a un contexto geográfico latinoamericano diferente a las demás seleccionadas. Por lo dicho, se cuenta con: Alicia Barberis (Argentina), Anya Damirón (República Dominicana), Liliana Moreno (Colombia), y Tanya Benítez y Geovanny Pangol de YO AMO LEER (Ecuador).

Con respecto a la selección del espacio, por cuestiones relativas al contexto y a las distancias geográficas de las figuras participantes, se ha optado por realizar el encuentro a través de una plataforma virtual, concebida como “dominio social de interacción” (Sánchez-Gómez et al., 2017), lo que permite el encuentro sincrónico de todas las personas, a la vez que facilita el registro de la reunión. La grabación de los participantes posibilita que al realizar el análisis se puedan observar aspectos no verbales como la expresión corporal y el lenguaje gestual.

Resultados

“La labor del mediador está centrada en un aspecto muy importante, en la formación de sujetos (de todas las formas) del lenguaje, no sólo en lectores de libros”
Liliana Moreno.

Es importante mencionar que para suscitar la reflexión colectiva, no se precisaron enunciar todas las preguntas que estaban preparadas, ya que espontáneamente se fueron tratando cada uno de los temas sin necesidad de mayores intervenciones. Con la intención de presentar la información de manera sistematizada, se establecieron diferentes categorías concernientes a los distintos ámbitos que, según la revisión de la literatura, tenían relevancia en relación con la construcción de significados en el proceso de la lectura en voz alta. Es así como los resultados que se obtuvieron de la conversación de los integrantes del grupo de discusión, se presentan organizados en las siguientes líneas temáticas: la figura mediadora como creadora de significados y sentidos, la presencia del libro, los recursos externos, la interacción con el público, y la mediación como práctica significativa.

La figura mediadora como creadora de significados y sentidos

El estilo y el quehacer del mediador es fruto de su pasado, de él convergen las estrategias de mediación relacionadas con las distintas disci-

plinas, la mayoría de ellas vinculadas a las artes y/o al universo de la palabra. Por lo tanto, en el acto de mediación de la lectura confluyen varias habilidades pertenecientes a diversos ámbitos del desarrollo humano que adhieren sentidos particulares a cada encuentro: el teatro, la narración oral, el clown, la manipulación de marionetas y títeres, el teatro de objetos, el ámbito académico y el de la formación, entre otros.

Además, cada persona construye su discurso en relación con el lenguaje, ya sea en el ámbito de la cultura escrita o de la narración oral, dependiendo del modo en el que estos factores se le presentaron desde la infancia, lo que influye tanto en la manera en la que se concibe la mediación, como en la que se lleva a cabo la práctica (Liliana Moreno). En ese sentido, la experiencia personal y profesional influencia a la construcción de los recursos, los conceptos y de las formas de propiciar el encuentro con el libro.

Por ejemplo, Alicia Barberis, menciona que cuando lee usa los recursos del cuerpo, gestualidad, expresión corporal, entre otros, y consigue el mismo efecto que cuando narra, porque provienen del universo de la narración oral. Tanya Benítez y Geovanny Pangol, señalan que siguen un proceso que comienza en la narración oral de leyendas, cantos y poesías, en el que se predispone a los asistentes a la escucha, para desembocar en el libro como objeto. Además, cabe mencionar que la manera en la que se presenta y manipula al objeto libro, también responde a las experiencias particulares de cada mediador en relación con su contexto.

La presencia del libro

Aunque se utilicen otros recursos para complementar los procesos de mediación de la lectura, en el caso de la mayoría de los entrevistados, es fundamental portar y mostrar el libro. Si bien se reconoce que algunas de las técnicas utilizadas abren la posibilidad de omitir la presencia física del objeto libro, se señala su carác-

ter imprescindible y esencial como parte de la lectura compartida. En el caso de que la forma en que se aborda la historia permita la lejanía de esa presencia corpórea, nunca se pierde la asociación simbólica del contenido con respecto a su origen material, ya que el libro se percibe como un producto cultural que se origina en la mente de los autores. “...no importa cómo se cuenta la historia, si parte de un libro, al final, para reencontrarte con ella tienes que ir al libro” (Anyá Damirón).

Con respecto al libro álbum, los participantes coinciden en que aporta distintos niveles de comunicación, ya que al ser un género experimental capta el interés de un público muy amplio, de todas las edades. Además, por la convivencia de los códigos de las ilustraciones y del texto escrito, se percibe la necesidad de utilizar recursos que permitan la transmisión de los elementos propios de los lenguajes visuales, como las pantallas, los franelógrafos o las gigantografías, para permitir las asociaciones con la palabra enunciada de manera oral.

Cabe mencionar, que la manipulación intencionada de la configuración del objeto libro, responde al propósito de abarcar mayor alcance en el momento de la lectura, ya que en ciertos auditorios la cantidad de espectadores no permite compartir las imágenes de otro modo. De esta manera, se generan varias estrategias: escalar proporcionalmente un libro pequeño a un tamaño superior, generar impresiones de los personajes o realizar gigantografías de determinadas ilustraciones. Además, en algunos casos, los mediadores intervienen el libro, añadiendo de manera creativa algún recurso visual sorprendente para enfatizar parte del contenido.

También se destaca que la presencia del libro y su diversidad de formatos (troqueles, pop ups, acordeones, entre otros) generan distintas maneras de enfocar la mediación e interacción con el contenido, lo que confiere múltiples posibilidades connotativas y retóricas. Así mismo, la diversidad textual provoca maneras particu-

lares de acercamiento; por ejemplo, la lectura de la poesía no se produce de la misma manera que la de la prosa y no todos los libros funcionan para ser leídos en voz alta.

Los recursos externos

Los recursos externos añaden niveles de significación a la configuración propia del libro; en la mayoría de las ocasiones, son requeridos como una necesidad contextual provocada por la asistencia numerosa del público, lo que requiere de la construcción de alternativas de comunicación complementarias al libro como objeto. Además, la duración de la mediación va a determinar el uso de estos elementos como estímulos que ayudan a mantener la atención. La identidad de cada propuesta literaria le da posibilidades de asociación con determinados recursos específicos que le confieren significados que marcan la diferencia con el resto de los textos.

Es importante señalar, que el uso de los recursos es consecuencia de la experimentación

y de procesos de reflexión y acción ante el reto de poner un libro en escena. Por ejemplo, en el caso de *Yo amo leer*, reconocen el valor de los recursos teatrales, pero destacan la preocupación de que la presencia del libro quede relegada a un segundo plano y que la animación a la lectura se encuentre enunciada sólo a manera de discurso. En consecuencia, es ilustrativo que privilegien conceptos del teatro de objetos, que permiten realzar las facultades y atributos del libro sobre los de la figura de la actuación (Tanya Benítez y Geovanny Pangol).

De manera general, durante el transcurso de la sesión, es mencionada una amplia gama de recursos de distintos tipos, asociados a momentos y contextos diferentes de mediación de la lectura, que suman matices semióticos a aquellos que se encuentran en el libro. Con el propósito de ordenar la información y reconociendo que con probabilidad existen muchos otros que no fueron mencionados de manera específica por los participantes, se genera una tabla para ilustrar esta diversidad:

Tabla 1. Recursos utilizados para la mediación de la lectura

Tipo de recurso	Recurso
Lumínicos	Luces propias de los espacios, juegos de luz/oscuridad
Sonoros	Instrumentos musicales sencillos, ruidos ambientales, silbatos, canciones, onomatopeyas
Olfativos	Sahumerio
Instalaciones	<i>Cajas con secretos</i> , <i>Pequeños universos poéticos portátiles</i> , instalaciones lúdicas
Objetos	Marionetas, títeres, tela animada, susurradores, mesa, atriles, tarjetas, artilugios para trasladar y mostrar los libros
Obtenidos del libro	Impresiones de los personajes e ilustraciones en gigantografía, franelógrafos.
Formas de presentar el libro	Libro gigante a escala proporcionada, <i>Kamishibai</i> , el libro en pantalla, proyección del libro digitalizado

Cabe mencionar, que muchos de estos recursos habilitan la interacción con otras prácticas culturales, que enriquecen el proceso de media-

ción: el *Kamishibai*, por ejemplo, permite leer en voz alta, narrar historias, crear contenidos y poder publicarlos, lo que promueve la vivencia

literaria en toda su magnitud. En ese mismo sentido, los *Pequeños universos poéticos portátiles*, paraguas, sombrillas, parasoles de diferentes tamaños acondicionados con tules, son dispositivos escénicos que buscan modificar los espacios al generar ambientes especiales (Liliana Moreno).

Interacción con el público

Los actos de mediación se realizan en espacios muy diversos pertenecientes tanto al ámbito público como al privado, que pueden ser exteriores o interiores: aulas, patios, bibliotecas, cines, teatros, parques, áreas comerciales, entre otros, que añaden significados al encuentro entre el público y el libro. Además, son determinantes en dos aspectos, la manera en la que se plantea la mediación y la interacción con el público.

Cuando el espacio es reducido, hay menos audiencia, lo que permite un encuentro cercano entre el libro, el mediador y el espectador, lo que propicia que se atienda a las individualidades y que se genere un ambiente más íntimo. Además permite que el mediador pueda, en algunos casos, diseñar la disposición del público para facilitar el acercamiento de los asistentes hacia el libro.

Por otro lado, los espacios con mayor aforo también determinan ciertas estrategias que condicionan tanto al mediador como al espectador, por ejemplo, donde hay presencia de un mayor número de espectadores, existe una necesidad de que el lenguaje corporal adquiera una nueva dimensión y se magnifique (Tanya Benítez y Geovanny Pangol). Además, cuando el acto es multitudinario la acción mediadora se amplifica y se hace visible el disfrute comunitario por la lectura: “Es tan importante que el adulto descubra que no es tan complicado formar lectores, acercar a los chicos (a la lectura) y que también puede ser divertido” (Alicia Barberis). En ese contexto, se reconoce que la mediación de la lectura es un “acto público” (Liliana Moreno) en el que se comparten his-

torias con todos en un acontecimiento que une a la comunidad.

Independientemente del aforo, no existe un divorcio entre lo que acontece en el acto de mediación con respecto a las situaciones que aparecen como resultado de las reacciones espontáneas de la audiencia. En consecuencia, emerge una predisposición de la figura mediadora sobre tener una mirada atenta a las reacciones y emociones que confluyen del espectador y que proveen indicios que orientan el rumbo del proceso de mediación. Por lo tanto, la lectura se convierte en un acto espontáneo, compartido, dialógico e interactivo, no unidireccional. En este sentido, Anya Damirón, lo expresa de forma metafórica como un intento de invitar al público a que se involucre, atraviese y camine por la historia junto a ella.

La mediación como práctica significativa

El mediador adquiere un nivel simbólico ante la comunidad, ya que es la figura que lleva y comparte los libros y las historias, que en muchos de los casos no son accesibles o ya no se editan (Anya Damirón). Además, se encarga de seleccionar los materiales a partir de sus propios gustos o criterios estéticos que parten de su particular experiencia lectora, porque necesita sentirse identificado con lo que lee.

Existe un consenso en cuanto a considerar que no hay un único modo de compartir la lectura, ya que a la hora de generar propuestas de mediación, mientras más alternativas se produzcan, mayor será la posibilidad de generar el nexo con el libro. Por lo tanto, se manifiesta una predisposición a la investigación, experimentación y búsqueda creativa de maneras diferentes de llegar al auditorio, que toma en cuenta a lo lúdico:

En el juego, en la vida cotidiana, todos los lenguajes se cruzan, mientras se utilice una mayor diversidad de recursos en la mediación, sobre todo los senso-

riales, hay más posibilidades de llegar al otro. La lectura en voz alta está vinculada a todo lo sensorial, a todo lo lúdico (...), entonces, como mediadores, lo que hacemos es permitirnos jugar y habilitar ese juego para los chicos desde un rol adulto (Alicia Barberis).

Por último, en relación a la semántica, hay una reflexión, con disparidad de miradas, que se genera a partir de la lectura literal o de la pertinencia de añadir contenidos que no se encuentran en el libro durante la presentación de la lectura en voz alta; por ejemplo, el uso de sinónimos para aproximar la cercanía o facilitar la comprensión de los textos ante las variaciones lingüísticas contextuales del destinatario. Se menciona, que esta práctica, en el caso de la poesía, puede ser percibida como una irrupción en el ritmo, la musicalidad del texto o la rima, además de transformar las configuraciones estéticas que se encuentran en la construcción literaria. Si bien no se llega a un acuerdo explícito con respecto a este tema, de todas maneras, se expresa que el lector es libre de apropiarse del texto desde sus propias interpretaciones.

Conclusiones

Tras el análisis de los distintos ámbitos temáticos generados en torno a las prácticas de mediación de la lectura y su posterior revisión bajo el prisma de los postulados teóricos abordados al inicio del documento, emergen varias reflexiones finales a modo de conclusión.

Por un lado, la configuración del libro como objeto, se presenta como una semiosis indefinida, que origina un proceso creativo de reapropiaciones interpretativas del contenido, desde las particularidades contextuales del lector, quien asume la presencia de los autores en un pacto enunciativo, a través de la interacción con el texto. En ese sentido, si se añade a la figura encargada de la mediación de la lectura, y se reflexiona desde el postulado de Derrida (1989), en que todo signo lleva la huella de otro signo,

se podría decir que los textos que son leídos en el ámbito de la mediación de la lectura portan la huella del proceso mediador y de todos los recursos utilizados en él. Por lo tanto, el libro no sólo continúa asociado a sus niveles simbólicos como objeto sino a todos los significantes (y significados) que surgieron en el momento de la mediación en sí.

En ese sentido, el mediador es a la vez el interpretante (al leer el contenido del libro) y el intérprete (al crear nuevos niveles connotativos en la práctica de la lectura compartida), lo que conlleva a un continuo acto de elaboración de nuevos significantes y, por lo tanto, distintas dimensiones de significación por parte del público en su encuentro con el texto. Esta relación interpretativa está revestida de elementos que provienen de distintos lenguajes que pertenecen al universo contextual del mediador, como el vestuario, las instalaciones, los accesorios, los recursos sonoros, lumínicos, olfativos, el lenguaje corporal y paraverbal, entre otros, que generan un encuentro lúdico y dialógico con el contenido del libro al que se enaltece, representa, enfatiza, adorna y, en ocasiones, se discute, enfrenta o cuestiona.

Por otro lado, cabe mencionar que, si bien la razón de ser del mediador de la lectura no es la de un promotor que impulsa el negocio del libro, de todas maneras suscita el interés y el deseo por los libros que muestra. Asimismo, en la selección de los materiales impresos no existe una neutralidad, ya que siempre hay una postura ideológica, que subyace en la conformación de su corpus literario compartido, que se produce a partir de sus gustos y preferencias literarias, entre otras consideraciones. En ese sentido, se construye la figura simbólica del mediador como aquel que trae consigo los libros y legitima la oferta editorial (Rojas, 2017), pero que conjuntamente cuenta con un empoderamiento del dominio de diversas maneras de leer. Además, cabe precisar, que desde esta perspectiva, se entiende al proceso de mediación de la lectura sin estar asociado ineludiblemente con el

aspecto funcional de la enseñanza y aprendizaje del desarrollo de la lectoescritura, sino más bien vinculado con el placer, lo lúdico, la diversión, el disfrute compartido, el dominio de los lenguajes y la puesta en valor de la literatura.

Los distintos sentidos que cohabitan en torno a los procesos de mediación de la lectura provocan nuevas instancias de reflexión sobre algunos aspectos, que no han sido motivo de esta investigación y que podrían ser motores de nuevos estudios sobre el tema. Por ejemplo, si bien se ha abordado esta práctica desde la postura de la figura mediadora, cabe investigar sobre el punto de vista del receptor. Otra posible propuesta de estudio estaría relacionada con el nivel de conciencia de los distintos agentes que están involucrados en el proceso (educadores,

artistas, gestores culturales, entre otros) con respecto a todos los elementos de significado que se han enunciado durante este documento.

En definitiva, cuando se menciona a la mediación de la lectura como una orquestación de sentidos, se alude al universo de la creación literaria en relación con otros factores que provienen de las artes vivas, de las subjetividades de los participantes, de la articulación e influencia de los distintos escenarios y de todos los elementos externos, algunos de los cuales provienen de la exploración creativa de la figura mediadora. Este ensamblaje, en muchos casos, invita a la participación activa por parte del espectador que genera nuevos discursos, miradas y posicionamientos sobre el lenguaje, la lectura y el objeto libro.

Referencias

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Bajour, C. (2018). Poesía infantil contemporánea o La materia que nos toca. Cuando el cuerpo (del lector) lee el cuerpo (del poema). *Kapichúa*, (1), 25-36.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Bonel, L. (2008). *El cuerpo que narra. Tiempo y espacio*. Red Internacional de Cuentacuentos. <http://www.cuentacuentos.eu/teorica/articulos/LilianaBonelElcuerpoquenarra.htm>
- Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67.
- Bosh, E. & Durán, T. (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes. *Anuario de Investigación en literatura infantil y juvenil*. Vol. 9. <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/06/2011.pdf>
- Cedeño-Suárez, M.A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1). DOI 10.15517/AIE.V1I1.8458
- Chambers, A. (2013). Contar y leer cuentos. En Beuchat, C., Munita, F., Riquelme, E., Chambers, A., Patte, G., Trelease, J., & Edwards, A. *A viva voz. Lectura en voz alta*. (pp. 44-61) Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de curriculum y evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Santiago.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & M. C. Silva-Díaz, *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Banco del libro; GRETEL.

- Colomer, T., Potrony, M. M., Prieto, L. R., & López, L. R. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis, SA.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.
- Díaz, F. (2000). *De la imagen a la escritura: ilustración de libros para niños*. Cuatrogatos:
https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_177.pdf
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Asociación Civil Mirame Bien.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Equipo Bibliotecas Escolares CRA Mineduc (2013). Cómo preparar una lectura en voz alta. En Beuchat, C., Munita, F., Riquelme, E., Chambers, A., Patte, G., Trelease, J., & Edwards, A. *A viva voz. Lectura en voz alta*. (pp. 44-61) Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de curriculum y evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Santiago.
- García-Surrallés, C. (2018). La ilustración en el binomio texto-imagen. *AILLJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (16).
- Lartitegui, A. (2016). Cuerpo a cuerpo. *Fuera [de] Margen* (19).
<http://www.revistas culturales.com/xrevistas/PDF/164/1918.pdf>
- Mata, J. (2009). *10 Ideas clave. Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable* (Vol. 9). Grao.
- Mekis, C., & Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI: desarrollo de comunidades de lectura* (Vol. 156). Narcea Ediciones.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Agostini.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Munita, F. & Riquelme, E. (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de la literatura infantil y sus aportes al desarrollo de las competencias emocionales del niño. En Beuchat, C., Munita, F., Riquelme, E., Chambers, A., Patte, G., Trelease, J., & Edwards, A. *A viva voz. Lectura en voz alta*. (pp. 28-43) Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de curriculum y evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Santiago.
- Obiols, N. (2004). *Mirando cuentos: lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil* (Vol. 111). Laertes.
- Pérez-Gómez, Á.I. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Sacristán, G. y Pérez-Gómez, Á.I. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115 - 136). Morata.
- Ramírez-Leyva, E. (Coord.). *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología*, UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Rancière, J. (201). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.
- Rojas, S. (2017). La mediación de la lectura: Algunas consideraciones teóricas. En Ramírez-Leyva, E. (Coord.). *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología*, 59-79. UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

- Sáez-Castán, J. (2012). En Lectura Lab (1 feb. 2012). *Entrevista a Javier Sáez Castán* [video]. Youtube.
<https://youtu.be/g-suVZP-YLI>
- Sánchez-Gómez, M., Martín Cilleros, M. & Canal Bedia, R. (2017). Entrevistas grupales en investigación cualitativa. En Costa, A. P., Sánchez-Gómez, M. C., & Martín-Cilleros, M. V. *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios*. Ludomedia.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*. Universidad Nacional del Litoral.
- Scott, C. (2010). Creación y ruptura de los marcos en los libros álbum. En Colomer, T., Silva-Díaz, M. C. & Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro, Universidad Autónoma de Barcelona, Gretel.