



Libros que enseñan a leer poesía: lecciones de lectura de poemarios latinoamericanos contemporáneos^{1*}

Recibido: 01 de febrero de 2025
Evaluado: 17 de julio de 2025
Publicado: 01 de enero de 2026

Felipe Munita * 

Resumen

El presente artículo se sitúa en un cruce de caminos entre los estudios sobre literatura infantil y la investigación en didáctica de la literatura. Se desarrolla una reflexión basada en resultados de investigación, acerca de las lecciones de lectura que ciertos poemarios infantiles latinoamericanos contemporáneos ofrecen, y cómo estas podrían ayudar a niñas y niños a reconfigurar aquella visión restringida que muchas veces existe sobre el lenguaje poético. Apoyándose en los postulados de Margaret Meek acerca de cómo las obras infantiles y juveniles “enseñan a leer”, se analizan algunos poemarios infantiles con el propósito de relevar qué aportan esos textos a la formación de una competencia de lectura poética durante la niñez, observando cómo eso se manifiesta en el conocimiento interno que niños y jóvenes construyen sobre la literatura. El trabajo cierra con una reflexión en torno a las posibilidades que ofrece la mediación lectora y la intervención educativa en el desarrollo de esta competencia.

Palabras clave

poesía; literatura infantil; educación literaria; lectura; Margaret Meek

¹ Este artículo se inscribe en el proyecto Fondecyt 1241071, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

* Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
felipe.munita@uach.cl

Books That Teach How To Read Poetry: Reading Lessons from Contemporary Latin American Poetry Collections

Abstract

This article is positioned at the crossroads of children's literature studies and research in the didactics of literature. It develops a reflection, grounded in research findings, on the reading lessons that certain contemporary Latin American children's poetry collections provide, and how these may help children reconfigure the often restricted vision of poetic language. Drawing on Margaret Meek's ideas about how children's and young adult works "teach us how to read," the analysis focuses on selected poetry collections for children in order to highlight what these texts contribute to the development of poetic reading competence during childhood, examining how this is manifested in the internal knowledge children and young people construct about literature. The article concludes with a reflection on the potential of reading mediation and educational intervention in fostering this competence.

Keywords

poetry; children's literature; literary education; reading; Margaret Meek

Livros que ensinam a ler poesia: lições de leitura de poemários latino- americanos contemporâneos

Resumo

Este artigo situa-se entre os estudos sobre literatura infantil e as pesquisas em didática da literatura. Desenvolve-se uma reflexão, com base em resultados de pesquisa, sobre as lições de leitura que certos poemas infantis latino-americanos contemporâneos oferecem e como estas poderiam ajudar meninas e meninos a reconfigurar essa visão restrita que muitas vezes existe sobre a poesia. Com base nos postulados de Margaret Meek sobre como as obras infantis e juvenis "ensinam a ler", analisam-se alguns poemas infantis na perspectiva de destacar o que esses textos contribuem para a formação de uma competência poética de leitura na infância, e observar como isso se manifesta nos conhecimentos internos que as crianças e os jovens constroem sobre a literatura. O trabalho encerra com uma reflexão sobre as possibilidades que a mediação de leitura oferece no desenvolvimento desta competência.

Palavras-chave

poesia; literatura infantil; educação literária; leitura; Margaret Meek

Para citar este artículo:

Munita, F. (2026). Libros que enseñan a leer poesía: lecciones de lectura de poemarios latinoamericanos contemporáneos, *Revista Colombiana de Educación*, (98), e22670, <https://doi.org/10.17227/rce.num98-22670>

Introducción

El presente artículo dialoga tanto con los estudios sobre literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) como con la investigación en educación literaria. En general, ambos campos han seguido trayectorias académicas autónomas, avanzando en el análisis cada vez más afinado de los libros para niñas, niños y jóvenes, por una parte, y en la investigación y reflexión acerca de los procesos de formación de lectores y escritores literarios en contextos educativos, por otra. Sin embargo, también ha habido ocasiones en que estas disciplinas se han cruzado, construyendo diversas formas de diálogo para responder preguntas que atañen tanto a los estudios sobre LIJ como a la didáctica de la literatura. Tal vez una de las preguntas más relevantes en ese sentido haya sido: ¿cómo ayudan los libros infantiles y juveniles a desarrollar la competencia literaria de un lector o lectora en formación? Estas páginas se sitúan, precisamente, en esas coordenadas, proponiendo un ajuste de foco que permitirá avanzar hacia un terreno aún más específico: el análisis de poemarios infantiles desde la perspectiva de relevar qué aportan esos textos a la formación de una competencia de lectura poética durante la niñez.

Algunos poemarios de autoría latinoamericana, publicados en la última década, servirán como corpus de estudio para avanzar en ese camino. Así, el análisis de las lecciones de lectura que los propios libros de poesía ofrecen a sus lectoras y lectores ayudará a construir una reflexión en torno a los diversos modos en que la producción contemporánea de poesía para la infancia provee ayudas para la progresiva construcción de una competencia de lectura poética. Para llegar a ello, será necesario situar la discusión en la línea de investigación acerca de cómo los libros infantiles y juveniles *enseñan a leer* a sus lectores, propósito que se abordará en el primer apartado. Luego, se ofrece el análisis de algunos poemas latinoamericanos contemporáneos para la infancia, del cual surgen algunas de las lecciones de lectura que ese corpus promueve. Finalmente, en el tercer apartado se discuten las implicancias que esos análisis tienen al proyectarlos en espacios de mediación de lectura y escritura poéticas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de libros que enseñan a leer?

Habría que situar el origen de la línea de investigación en torno a cómo las obras infantiles y juveniles enseñan a leer a sus lectores en un breve ensayo publicado

por Margaret Meek en 1988: *How Texts Teach What Readers Learn?*¹ En esa obra, Meek sentó las bases para una forma de comprensión de los libros infantiles, como maestros, que ofrecen a sus lectores una serie de aprendizajes literarios. En concreto, la autora plantea la existencia de unas *lecciones de lectura* (Meek, 2011), entendidas como aquellas lecciones implícitas que cada obra ofrece sobre las convenciones literarias y que se adquieren mediante la lectura. Es decir, se trata de aprendizajes obtenidos en el contacto directo con las obras, más que en procesos formales de enseñanza explícita (de ahí que las denomine *lecciones privadas* del libro a su lector).

Para ejemplificar esto, Meek hace referencia a álbumes ilustrados de connotados autores de la época, observando cómo estos creadores introducen a niñas y niños en una diversidad de convenciones literarias mediante recursos que atraen al lector y, al mismo tiempo, complejizan su experiencia de lectura (Cremin y Hendry, 2022). Recursos como la ironía, los juegos intertextuales o las múltiples perspectivas narrativas se movilizan en esas obras y funcionan como lecciones que sus lectores van aprendiendo. Los libros, entonces, se convierten en mediadores, pues introducen de manera original a los niños y niñas en las convenciones propias de la literatura. Como la autora señala: “The most important single lesson that children learn from texts is the nature and variety of written discourse, the different ways that language lets a writer tell, and the many and different ways a readers reads” (Meek, 2011, p. 21).

Esto supone una idea clave para la formación literaria: la de un *conocimiento interno* acerca de cómo funciona un texto en particular, primero, y de un conjunto progresivamente diverso de textos que se van relacionando entre sí en la memoria del lector, después (Taylor, 2022). A su vez, el conocimiento progresivo de cómo funcionan los textos (es decir, de las convenciones que los rigen) favorece la toma de conciencia de que las y los autores también pueden romper esas reglas: “Children quickly learn the rules for ‘how things work around here’. Having done so in behaviour and language, they know that the rules can be broken, by parody for example” (Meek, 2011, p. 18). De ese modo, el encuentro con obras infantiles diversas y de calidad permite, por una parte, un proceso de descubrimiento y aprendizaje de las *reglas del juego literario* (Colomer, 2005) y, por otra, una progresiva conciencia de los modos en que la propia literatura las subvierte (Taylor, 2022).

Actualmente contamos con trabajos que han aportado ejemplos interesantes de lo anterior. Uno de ellos es la investigación de Silva-Díaz (2005) acerca de los

¹ En los más de 35 años transcurridos desde entonces, el libro ha tenido múltiples reimpressiones. Para este trabajo usamos la edición publicada en 2011, que mantiene inalterado el texto original de 1988.

álbumes metaficcionales, en la que la autora evidencia el proceso mediante el cual este tipo de obras podría colaborar en el *conocimiento interno* del niño o la niña sobre ciertas convenciones literarias:

En el caso de la narrativa metaficcional, la variación constituye lo nuevo, aquello que obliga a recomponer las representaciones de lo conocido, es decir, de las formas canónicas. Probablemente esta recomposición implique la actualización de los conocimientos sobre las convenciones (“en las historias que conozco los personajes no entran y salen de la historia”) que conduzcan a la reelaboración de reglas del juego literario más flexibles (“el personaje no suele salirse de la historia, pero en esta historia esto pasa intencionalmente”), que podrían ser cada vez más abstractas y elaboradas (“la intención es mostrar que los personajes son construcciones y no personas”). (Silva-Díaz, 2005, p. 105)

Esa reelaboración de las reglas del juego se produce, entonces, en un continuo ir y venir entre la adquisición de conocimiento sobre el funcionamiento de los textos y la ampliación de ese conocimiento cuando dichas formas de funcionamiento se rompen para provocar un determinado efecto estético.

Otro ejemplo lo ofrece, más recientemente, Taylor (2022) en su investigación acerca de las formas mediante las cuales las obras siguen enseñando a sus lectores en el contexto de la era digital y de textos hipermediales como los videojuegos:

There are rules which govern the way the world of the game works, which the child learns as they play, and the private lessons they gain through the experience of play tell them how to make progress or solve problems in the game world. (p. 226)

En ese marco, y analizando la novela que una niña de once años escribió a partir de un determinado videojuego, la autora observa cómo ese texto evidencia su conocimiento sobre el funcionamiento interno de la obra o, en otras palabras, muestra cómo el propio texto le ha enseñado maneras de construir el mundo ficcional que luego ella se apropia.

Podríamos decir, entonces, que las y los lectores aprenden cosas distintas a partir de diferentes tipos de textos (Meek, 2011; Taylor, 2022). En suma, niñas y niños van construyendo progresivamente una competencia literaria basada en el encuentro con una amplia diversidad de obras, que les muestran maneras igualmente diversas de usar las convenciones literarias y ficcionales. A su vez, esto sugiere una importante diferencia con aquellos otros niños y niñas que no han vivido esas experiencias de lectura: “Children who encounter such books learn many lessons that are hidden forever from those who move directly from the reading scheme to the worksheet” (Meek, 2011, p. 19).

Dado lo anterior, parece fundamental ofrecer experiencias de lectura que permitan ese aprendizaje progresivo y nutran las capacidades de recepción de las obras por parte de sus lectores. Esto dialoga con los trabajos de Colomer (1998, 2005), quien dirige su atención tanto a los libros infantiles como a la intervención educativa que acompaña el acceso a ellos. Retomando la idea de Meek acerca de la LIJ como un conjunto de obras “donde se aprende a leer literariamente”, así como la de Genette sobre que la literatura se basa en convenciones que los lectores inicialmente desconocen, Colomer afirma:

El problema consiste en saber en qué textos y a qué edades se aprenden estas convenciones. Sin duda, la recepción depende de las capacidades del lector [...] pero no es menos cierto que depende también de cómo están configurados los textos. (1998, p. 111)

De ahí que sea de interés el análisis de las obras desde una perspectiva que es a la vez literaria —en la medida en que observa el funcionamiento interno de la obra— y educativa —pues proyecta ese funcionamiento hacia los aprendizajes que la obra ofrece a sus lectores—. Para adentrarse en esa perspectiva, Colomer (2005) utiliza la metáfora de los libros infantiles como una *escalera con barandilla* que, en su calidad de productos culturales, permiten avanzar (*subir*) progresivamente en la adquisición de una competencia literaria que esas mismas obras ayudan a construir, ofreciendo diversas ayudas (la *barandilla*) para ello.

Esa doble perspectiva analítica, literaria y pedagógica, permite adentrarse en una dimensión fundamental para los nuevos enfoques de educación literaria: atender a los desafíos de lectura que las propias obras traen consigo, a las ayudas que ofrecen para sortearlos y a los modos en que ambos aspectos se relacionan con el aprendizaje lector. En ese punto, y más de tres décadas después de su aparición, los supuestos fundamentales del libro de Margaret Meek continúan plenamente vigentes. Tal como señaló recientemente Taylor (2022, p. 224), “her description of the ways that text teach remains fundamental to understanding what reading means, whatever the mode or medium”.

No obstante, cabe subrayar que, en las décadas posteriores a la publicación de la obra de Meek, la investigación en esta línea ha prestado atención muy dispar a unos u otros textos dentro del sistema literario infantil y juvenil. Así, mientras corpus como la narrativa o el álbum narrativo han recibido considerable atención para intentar responder a la pregunta acerca de cómo esas obras enseñan a leer a sus lectores, otros géneros han sido poco o nada estudiados desde esa perspectiva. Tal es el caso de la poesía para la infancia.

A comienzos de este siglo, y refiriéndose fundamentalmente a la narrativa infantil —así como al álbum narrativo—, Colomer advertía sobre “el traslado de la experimentación de las formas artísticas actuales a la literatura para niños”, que ya

en el cambio de siglo parecía haber incorporado muchos rasgos “que se hallan en consonancia con las formas calificadas de ‘posmodernismo’ en el arte actual” (2005, pp. 109-110). En las dos décadas transcurridas desde entonces, la poesía para la infancia ha vivido un proceso similar de experimentación con diversas formas artísticas, ampliando y reconfigurando las fronteras de lo que hasta los albores de este siglo se consideraba propio de ese corpus. La irrupción del verso libre como reacción frente a la rima facilista, la (re)apropiación de formas poéticas provenientes de las vanguardias o de otras tradiciones de literatura adulta, el giro desde mundos poéticos puramente factuales hacia otros más abstractos e interiores, o la atención metapoética hacia la propia actividad de escritura del poema han sido algunas de las formas de experimentación desarrolladas por los nuevos autores y autoras de poemarios para la infancia.

Si, como parece, en los últimos lustros la poesía para niñas y niños ha vivido un proceso tan radical de reconfiguración de sus propias fronteras, resulta interesante el estudio de las *lecciones privadas* que esos nuevos poemarios ofrecen a sus lectores infantiles. Sabemos, con Alicia Genovese, que quien escribe poesía “despliega su saber constructivo en relación con el lenguaje” (2011, p. 98). Ergo, el conocimiento de las diversas formas que adopta ese despliegue permite una comprensión más profunda de los modos de manipulación del lenguaje que utilizan las y los poetas contemporáneos para pensar sus poéticas para la infancia. A su vez, de esa comprensión pueden surgir líneas de reflexión interesantes para pensar la formación de una competencia de lectura poética a partir de lo que las propias obras contemporáneas ofrecen a sus lectores.

Breve contextualización de las obras y de las motivaciones para su selección

En la senda de la perspectiva teórica formulada en el apartado anterior, analizaremos a continuación algunos poemas contemporáneos que permitirán alimentar la reflexión acerca de los tipos de lecciones ofrecidas por la poesía actual para niñas y niños. Para ello, se emplean poemas provenientes de cuatro libros publicados en Latinoamérica en los últimos años, que podrían considerarse parte de la mejor producción de poesía para la infancia que se desarrolla actualmente en nuestra lengua.

El primero de ellos es *Esto que brilla en el aire*, de la autora argentina Cecilia Pisos. Esta obra fue publicada en 2017 en Ciudad de México por el Fondo de Cultura Económica (FCE), luego de que el manuscrito obtuviera el Premio Hispanoamericano de Poesía para la Infancia. La segunda obra es *Escribir para abajo. Poemas para gente reciente*, publicada en Santiago por Loqueleo en 2018. Su autor es Andrés Kalawski, reconocido dramaturgo chileno que también ha incursionado en la literatura infantil;

con este texto obtuvo la Medalla Colibrí de IBBY Chile al mejor libro de poesía infantil del año. Otra obra que proviene del ya mencionado Premio Hispanoamericano de Poesía para la Infancia, publicada en 2020 en Ciudad de México por el FCE, es *El mar*, de la poeta peruana Micaela Chirif, de amplia y reconocida trayectoria en el ámbito del libro para niños y jóvenes. Por último, se incluyen algunos textos del volumen *De la rama al bosque*, publicado en Santiago por la editorial Hueders en 2024. Su autora es la chilena Ángeles Quinteros, cuya escritura ha sido merecedora de los más importantes reconocimientos dentro de este sistema literario.

Además de tratarse de obras de contrastada calidad, hubo una segunda motivación en la elección de los textos: nos interesaba abordar propuestas estéticas que han buscado expresamente *desarrimarse de la rima* (Pisos, 2019) como recurso central para concebir la poética para la infancia. Es decir, poemarios que se alejan de la rima y de estructuras métricas fijas para, en cambio, aproximarse a otras musicalidades posibles que se abren con el uso del verso libre. Tal como señala Cecilia Bajour: “Para los ojos y oídos de muchos lectores se trata de una suerte de partitura nueva” (2019, p. 52). Nos interesaba, en suma, adentrarnos en ciertos compases de esas nuevas partituras para observar algunas de las lecciones de lectura que se ponen en juego en estas poéticas contemporáneas para la infancia.²

Una última precisión: si bien todos estos libros cuentan con ilustraciones, se ha optado por no analizar el lenguaje visual ni la configuración de estas obras como posibles *álbumes líricos* (Neira, 2012). El propósito aquí es observar el funcionamiento interno del texto poético, no el diálogo entre texto e imagen, objetivo que, pese a su enorme interés, rebasa ampliamente los límites de este trabajo.

Lecciones de lectura de poemarios latinoamericanos contemporáneos

Lección I: Esto que brilla en el aire

Comenzaremos con dos poemas de Cecilia Pisos que remiten a situaciones centradas en el movimiento: uno recrea el salpicar del agua de lluvia cuando cae y el salto de los sapos en ese escenario; el otro evoca el movimiento de un tren y cómo este influye en la percepción de quien viaja en él.

² Sobra decir que esta selección no quiere ser exhaustiva: no se trata, en ningún caso, de que estas sean las únicas lecciones de lectura que está ofreciendo la nueva poesía para la infancia; tampoco, que estas sean las mejores obras o las más representativas del actual panorama poético (aun cuando todas ellas nos parecen excelentes poemarios). Las elegimos simplemente porque nos parecieron buenos ejemplos de algunos de los muchos caminos de exploración que actualmente están recorriendo las y los poetas que escriben para la infancia.

Figura 1.
Poema “Canta la lluvia”, de Esto que brilla en el aire



Fuente: Pisos (2017, s. p.).

En “Canta la lluvia” resalta el juego con la forma del poema y su disposición en la página. Se construye así un interesante cruce entre lo dicho —centrado, como se señaló, en el movimiento de las gotas que salpican y de los sapos que saltan— y la materialidad misma del poema, que constituye un correlato visual de esos saltos y de ese movimiento. En otras palabras, la disposición del texto da la sensación de que las estrofas *saltan* del mismo modo que lo hacen los sapos y las gotas que constituyen el objeto lírico.

A su vez, esto se acompaña de otras formas en que el poema *se mueve* internamente. Por ejemplo, mediante una alteración sintáctica como “los sapos llueven”, donde *llover* se convierte en un curioso verbo de acción cuya agencia recae en los propios sapos. Así, mediante una construcción lingüística totalmente inesperada (“los sapos llueven verde”), la autora disloca las expectativas del lector, produciendo una particular forma de movimiento en la experiencia de lectura. O bien, con la formulación de la estrofa “sapos gotas/ caen cantan/ llueven saltan”, en la que se abre la posibilidad de que todos esos verbos se correlacionen indistintamente tanto con los sapos como con las gotas, y donde la ausencia de pausas gráficas (comas, puntos, etc.) acentúa la musicalidad y el movimiento de unos versos que podrían leerse como tres cadenas fónicas dialogantes entre sí: /saposgotas/, /caencantan/, /lluevensaltan/. De esta manera, el quiebre con lo

esperable —pues, según nuestro conocimiento del mundo, las gotas son las que caen y llueven, mientras los sapos son quienes cantan y saltan— produce nuevos sentidos poéticos en diálogo con la musicalidad de la estrofa y con el propio movimiento de los versos.

Algo similar ocurre en “Cuando yo viajo”, poema que recrea los viajes en tren del hablante lírico y, concretamente, un descubrimiento que realiza en ese contexto: “las vacas vuelan”.

Figura 2.
Poema “Cuando yo viajo”, de Esto que brilla en el aire



Fuente: Pisos (2017, s. p.).

Aquí, el foco en la percepción visual mediada por la velocidad del viaje constituye el elemento detonante de la imagen poética central: las vacas, lejos de estar quietas, vuelan en el paisaje. El énfasis en el tren y su movimiento está dado, nuevamente, por la disposición del poema en el espacio y su forma alargada, que, al ocupar toda la doble página hacia el costado, evoca en su materialidad la imagen de un ferrocarril. A su vez, la disposición de la primera y la tercera estrofa más arriba que la segunda y la cuarta acentúa visualmente la idea del traqueteo del tren y su ligero pero inconfundible movimiento ascendente y descendente.

Nuevamente, el juego con lo que podríamos llamar una *materialidad móvil* se refuerza con recursos internos del verso. Es el caso de la evocación de los minutos que giran en el reloj, imagen acompañada de una repetición sin marcas gráficas de pausa (“uno detrás de otro uno detrás de otro uno detrás de otro”), que acentúa el carácter recursivo y potencialmente infinito del movimiento al que se alude. También se mueve el propio punto de vista desde el cual se mira: el vidrio de la ventanilla del tren, en la segunda estrofa, se transforma finalmente en “el vidrio de los ojos”, lo que

sugiere que la imagen poética central —las vacas volando— se construye no solo por un efecto óptico, sino también por la manera particular de mirar del hablante.

Son, pues, ejemplos de una poesía atenta al juego con la materialidad, al diálogo entre lo escrito y el soporte que constituye la página. Una poética que se piensa a sí misma desde el juego con la forma y con los puentes posibles entre esta y lo dicho en el poema (lo que comúnmente denominamos *el fondo*). Una poética, en suma, abierta a la experimentación con la materialidad misma de la palabra, del verso, de la estrofa y del poema.

Lección II: *Escribir para abajo*. Poemas para gente reciente

Presentamos a continuación dos poemas de Andrés Kalawski:

Orden

Yo dejé aquí el polerón,
exactamente debajo de la chaqueta.
Cerca de esta planta.
Aquí, aquí, estoy seguro.
No me digas que no sé dónde dejo las cosas,
eso es falso, es ofensivo.
Yo dejé el polerón aquí, estoy seguro.
No es culpa mía que ahora no esté,
que las cosas no se queden donde deben no es mi culpa.
Acaso tú nunca has perdido nada.

No puedo andar vigilando polerones todo el día,
tengo cosas más importantes que hacer.
Si voy a vigilar algo tengo unos recuerdos
que no quiero que se pierdan.

Siento una cosa que me gusta,
si voy a preocuparme de algo es de eso.
Qué sé yo quién se entretiene
cambiando de lugar los polerones.
Busqué bien y no aparece.

Sí, ese es.
Yo lo había dejado aquí.
No, no tengo frío ahora.
Lo voy a dejar cerca de esta planta.
No quiero abrigarme.
Por favor, no me muevan las cosas. (Kalawski, 2018, pp. 12-13)

Para un concurso de declamación

No me pidas que recite de memoria,
ya se me olvidó ese poema.
No me cabe todo en la cabeza.
Tengo que guardar unas tardes de sol y otras de frío.
El sonido de unas baldosas sueltas y el de mi gato.
También un libro que me gustó.
Y una canción que no me gusta pero se me quedó pegada
y se repite.
Así que si quieres que recite,
si no hay vuelta,
si necesitas que recite,
anda soplándome de a poco.
Algo que se parezca a recordar y olvidarse. (Kalawski, 2018, p. 36)

Ambos textos remiten a situaciones dialógicas entre un hablante lírico infantil (una niña o un niño) y una otredad presumiblemente adulta. La voz infantil articula el poema, aludiendo a situaciones cotidianas propias de la experiencia de la niñez, ya sea en el hogar o en la escuela. Se trata, concretamente, de la conversación sobre un polerón o suéter que no aparece donde la niña o el niño lo había dejado, en un caso, y del diálogo sobre el recitado de un poema para un concurso —probablemente escolar— de declamación, en el otro. Para ello se emplea un lenguaje sencillo, que refuerza el carácter conversacional de los poemas, y una voz poética con actitud apelativa, que se dirige explícitamente al adulto con quien se dialoga.

Sin embargo, aunque sabemos que se trata de un diálogo, la segunda voz (la adulta) permanece siempre elidida en los poemas. La elisión es tan evidente que se da incluso cuando sabemos que la persona adulta acaba de hablar, como sucede entre los versos “Aquí, aquí, estoy seguro./ No me digas que no sé dónde dejo las cosas”, espacio en el que está implícita la intervención del otro en la conversación. Con este recurso se crea un atractivo efecto humorístico, ya que el poema sitúa al lector únicamente en la perspectiva infantil del mundo, que matiza o incluso subvierte las lógicas adultas. Esto ocurre reiteradamente en “Orden”, por ejemplo, en los versos: “que las cosas no se queden donde deben no es mi culpa”, “no puedo andar vigilando polerones todo el día/ tengo cosas más importantes que hacer” o “qué sé yo quién se entretiene/ cambiando de lugar los polerones”, que divierten porque responden ingeniosamente a las lógicas de la racionalidad adulta.

Ahora bien, aunque el tono humorístico es un elemento clave en estos textos, también lo es la posibilidad de construir imágenes poéticas profundas surgidas de esa mirada infantil del mundo. Desde esa perspectiva puede leerse el sencillo pero significativo listado de cosas que el hablante prefiere guardar en su cabeza en vez de memorizar poemas, donde incluye, entre otros elementos, “unas tardes de sol y otras

de frío”, “el sonido de unas baldosas sueltas y el de mi gato” o “una canción que no me gusta pero se me quedó pegada y se repite”. Ese mismo vaivén entre profundidad e ingenuidad aparece en los versos que constituyen una curiosa respuesta a la reprimenda adulta por no haber vigilado bien dónde dejaba el polerón: “Si voy a vigilar algo tengo unos recuerdos/ que no quiero que se pierdan”. Algo similar sucede en el final del poema sobre la declamación, cuando el hablante dice al adulto: “anda soplándome de a poco/ algo que se parezca a recordar y olvidarse”, imagen que, si bien alude a la situación misma del recitado, también se abre hacia otros planos de significado, cercanos a una reflexión sobre la experiencia humana del recuerdo y el olvido.

Estos poemas son, entonces, buenos ejemplos de una poesía construida a partir del juego con la voz y, concretamente, con la actitud apelativa que puede adoptar un hablante lírico con diversos propósitos; en este caso, acentuar la distancia entre las perspectivas infantil y adulta del mundo, empatizando con la primera y distanciándose irónicamente de la segunda.

Lección III: *El mar*

Observemos ahora los siguientes poemas de Micaela Chirif:

El pescador

¿En qué piensa el pescador?
No se sabe
El pescador mira al cielo
El cielo no mira al pescador ni piensa en él
El cielo no tiene ni ojos ni voz ni cabeza
El cielo tiene un poco de color y unas cuantas nubes
Las nubes se reflejan sobre el agua
El reflejo tiembla
El pescador recuerda el olor de su madre
El pescador canta una canción de cuna
El pescador no puede dormir sobre las nubes
Las nubes no son almohadas
Las nubes no tienen plumas
Los pelícanos tienen plumas, pero no son almohadas
Las plumas flotan sobre el reflejo de las nubes
Los pelícanos flotan
El pescador flota
El pescador no puede dormir
El pescador no tiene plumas ni almohadas ni nube
El pescador está solo en medio del mar
El mar duerme en el corazón del pescador. (Chirif, 2020, s. p.)

El río

El río nace pequeñito en las montañas
El río mide dos mil kilómetros en el mapa,
Tres horas y media de un pueblo a otro
 (si tienes motor y gasolina)
Y un montón de días caminando
 (si solo tienes pies)
El río no tiene pies ni motor ni gasolina
El río corre sin pies
El río no sabe nadar
Raquel sabe nadar
Raquel cruza el río nadando
El puente cruza el río sin moverse
Raquel y el puente cruzan el río sin pasaporte
El río corre bajo el puente
El río corre entre los pies de Raquel
El río corre de un pueblo a otro
El río cambia de nombre
El nombre se queda sin río
El río llega al mar
Y cuando llega al mar
Allá arriba en las montañas
El río vuelve a empezar. (Chirif, 2020, s. p.)

Uno de los aspectos que llama la atención en un primer acercamiento a estos textos es el uso de la anáfora como disparador del juego poético. Así, la reiteración de palabras como *el pescador* y *el río* —aunque también *el cielo*, *las nubes*, *los pelícanos* o *Raquel*— se utiliza para abrir los versos de textos que funcionan como verdaderos *poemas-lista*, en la medida en que parecen listados de elementos que se superponen entre sí para crear un efecto poético a partir de la acumulación. En efecto, todos los poemas del libro tienen una arquitectura similar: emplean la anáfora y una lista de elementos reiterados como base del juego poético.

Ahora bien, conviene detenerse en otro detalle compositivo que comparten estos textos: el delicado juego de desplazamientos entre *tema* y *rema* (o *tópico* y *comentario*), para usar nociones propias de la lingüística que aquí resultan particularmente pertinentes. Así, en el par de versos “El pescador mira al cielo/ el cielo no mira al pescador ni piensa en él”, nos situamos ante un texto en el que el tema inicial es *el pescador* y *el cielo* forma parte de lo que se dice sobre ese tema (es decir, constituye el rema o información nueva). Sin embargo, de inmediato, *el cielo* —rema del primer verso— pasa a ocupar la posición de tema en el siguiente, desplazamiento que se repite a lo largo del poema. Por su parte, en “El río”, aunque el uso de este recurso es más acotado, también lo encontramos: “El río cambia de nombre/ El nombre se queda sin río”.

Lo anterior propone una lectura basada en la continua incorporación de información nueva que luego se tematiza para ocupar el lugar de tópico, lo que lleva a cuestionarse una y otra vez acerca del referente del que se habla. Pues, si bien hay un elemento que se mantiene como referente central en cada poema (*el pescador* y *el río*, respectivamente), también es cierto que nuevos elementos —las nubes, los pelícanos, el puente...— devienen referentes efímeros sobre los cuales el texto invita a detenerse.

A partir de ese juego de desplazamientos se crea un interesante efecto acumulativo en el que lo poético surge, también, de la interrelación entre elementos que aparecen y reaparecen, cada vez con nuevos predicados sobre ellos, en el transcurso del poema. Léase, a modo de ejemplo, el siguiente fragmento basado en la continua interacción entre *río*, *Raquel* y *punto*, que funcionan indistintamente como tema o rema, según su posición en el verso:

El río no sabe nadar
Raquel sabe nadar
Raquel cruza el río nadando
El puente cruza el río sin moverse
Raquel y el puente cruzan el río sin pasaporte
El río corre bajo el puente
El río corre entre los pies de Raquel. (Chirif, 2020, s. p.)

Asimismo, una variación de lo anterior se observa en el extrañamiento que producen ciertas negaciones intercaladas en esa lógica acumulativa:

El pescador no puede dormir sobre las nubes
Las nubes no son almohadas
Las nubes no tienen plumas
Los pelícanos tienen plumas pero no son almohadas. (Chirif, 2020, s. p.)

Finalmente, toda esa acumulación y reiteración de elementos confluye en una potente imagen que funciona como cierre de cada poema. Así, imágenes como la del mar durmiendo en el corazón del pescador o la del río recomenzando en la montaña cada vez que llega al mar parecen decantar esas interminables listas en una visión única, despojada ya del artificio retórico, desde la cual se construye una mirada nueva sobre la realidad evocada.

Lección IV: De la rama al bosque

Ya en la primera doble página del libro de Ángeles Quinteros, integrada por dos poemas, la autora sitúa al lector en el que será el juego fundamental de esta obra: crear un efecto poético a partir de la sumatoria de ciertos elementos:

Una rama.
Seis ramas.
Un árbol. (Quinteros, 2024, s. p.)

Y luego:

Un árbol.
Seis árboles.
Un bosque. (Quinteros, 2024, s. p.)

No hay aquí descripciones de ningún tipo. Tampoco hay espacio para la expresión de sentimientos, emociones o para la exploración del universo íntimo y subjetivo del hablante lírico, que tan comúnmente se asocia con lo poético. Pareciera incluso que el hablante mismo ha desaparecido: el discurso se construye desde la mera presentación y combinación de elementos dispuestos uno tras otro, sin nadie que los interprete ni los califique. Aquí una zapatilla, allí un techo, más allá dos ovejas; nada se agrega a la simple enumeración. Dicho de otro modo, cualquier artificio retórico sobra en este libro, al punto de que la frase más extensa de toda la obra es el sintagma nominal “Un paseo por la playa”.

Aparte de los numerosos cuantificadores empleados (una, cinco, cuarenta y ocho...), no hay un solo adjetivo en todo el libro; ninguna palabra que caracterice o atribuya propiedades a los nombres incluidos. Tampoco hay verbos que expresen acciones o condiciones de esos mismos nombres. Lo que hay es solo un largo listado de sustantivos cuantificados y sumados:

Tres pasos. Diez pasos. Una caminata.
Dos vueltas. Diez vueltas. Un baile.
Un baile. Diez bailes. ¡Una fiesta! (Quinteros, 2024, s. p.)

Precisamente en esa rareza radica el interés de este proyecto estético, en el que lo poético emerge del cruce entre el juego matemático y la definición de una realidad a partir de sus propiedades combinatorias. Cabe señalar que, en algunas ocasiones, la sumatoria se realiza con base en nuestro conocimiento objetivo del mundo. Según este, y para retomar los ejemplos de los poemas citados, un árbol se define siempre como un conjunto de ramas, del mismo modo que un bosque es, objetivamente, un conjunto de árboles.

No obstante, hay momentos en que el juego poético disloca ese supuesto, construyendo imágenes que sorprenden por lo divergente de sus asociaciones:

Una brisa. Un diente de león. Nevazón.
Una brisa. Un cerezo en flor. Nevazón. (Quinteros, 2024, s. p.)

O bien:

Siete caballos.
Una canción.
Un carrusel. (Quinteros, 2024, s. p.)

O aún más:

Un papel.
Cinco dobleces.
Un barco. (Quinteros, 2024, s. p.)

En estos casos no es posible desandar el camino del mismo modo que con el árbol o el bosque: aunque las imágenes de los tres poemas se relacionan con nuestro conocimiento del mundo, una *nevazón* no se define necesariamente como la suma de una brisa y un cerezo en flor, del mismo modo que, denotativamente, no sería aceptable definir un barco como un papel y cinco dobleces, ni caracterizar un carrusel como un conjunto de siete caballos y una canción. Lo poético, aquí, se sitúa justo en ese leve apartamiento de lo esperado, como si en ese intento de definición anidara una manera nueva de ver —y de resignificar— las pequeñas y cotidianas realidades observadas.

El diálogo entre las lecciones de lectura de las obras y el *conocimiento interno* que niñas y niños construyen sobre ellas

Las discusiones de niñas y niños sobre libros infantiles nos muestran, en muchos casos, el profundo nivel de conocimiento que tienen acerca de las lecciones de lectura ofrecidas por las obras y las maneras en que incorporan dicho conocimiento para hablar de literatura.

Ese es, precisamente, el caso de un grupo de estudiantes de primaria que, durante varios años, tuvo un contacto extensivo e intensivo con la LIJ en general, y con los álbumes en particular. Esos niños y niñas han construido un conocimiento específico sobre el funcionamiento del álbum como género, lo que les permite reflexionar acerca de cómo el uso de ciertas convenciones —como las formas de relación entre texto e imagen— aporta a la experiencia de lectura. Lo anterior puede observarse cuando, hablando del libro *Las lavanderas locas*, de John Yeoman y Quentin Blake, un niño dice: “el humor se crea a partir de las ilustraciones porque el texto te explica lo que pasa y las cosas que van haciendo, pero [...] la ilustración te lo explica más; lo puedes visualizar y así es más divertido aún”, mientras otro agrega: “el texto lo explica, pero la ilustración lo exagera” (Colomer *et al.*, 2018, p. 183).

Es decir, esos niños reconocen un tipo particular de relación entre texto e imagen, concretamente aquella que van der Linden (2015) denomina

complementariedad: en esta obra, la imagen aporta una dimensión suplementaria al texto, agregando información nueva que amplía la contenida a nivel verbal. Resulta especialmente interesante su reflexión acerca de que ese es, precisamente, uno de los recursos utilizados por los autores para crear el efecto humorístico de la obra. Algo similar ocurre con uno de sus compañeros que, al referirse a *Mi gatito es el más bestia*, de Gilles Bachelet, señala: “es de un humor parecido a esos que tienen... que pasan cosas bastante diferentes a lo que se explica” (Colomer *et al.*, 2018, p. 19). En este caso, el niño muestra una clara conciencia de la relación de *disyunción* (para retomar otro concepto de van der Linden) entre texto e imagen, y de cómo ese recurso se utiliza para crear un efecto humorístico que, en esta obra, surge de la distancia entre lo que cuenta el texto y lo que muestra la ilustración.

A su vez, esa capacidad para comprender el funcionamiento de una obra concreta puede extrapolarse hacia otras, generando un tipo de conocimiento construido en diversas situaciones de lectura que se recicla en nuevas experiencias literarias. Esto es lo que sucede con una niña del mismo grupo quien, en plena discusión sobre *Voces en el parque*, de Anthony Browne, se apoya en el conocimiento adquirido previamente sobre el autor para construir su reflexión. Su intervención comienza al mencionar que la trama del libro es, en realidad, bastante simple: “van al parque y la madre no deja que juegue con aquella niña”. Pero luego añade que lo interesante de la obra está en la atención del lector a los detalles, y agrega: “de Anthony Browne todos son así misteriosos [...], te has de fijar en las formas y todo” (Munita *et al.*, 2021, p. 175). Se trata, por tanto, de una lectora que tiene plena conciencia de las lecciones de lectura que la obra de Browne, cargada de metáforas visuales y juegos intertextuales, ofrece. Una lectora, en suma, que utiliza esa conciencia para construir un discurso progresivamente más profundo sobre los textos que lee.

Ahora bien, esa construcción progresiva de un discurso cada vez más sofisticado sobre lo literario se desarrolla en el marco de una amplia diversidad de situaciones de lectura (compartida, autónoma, en discusiones literarias, etc.), que muchas veces confrontan al lector con convenciones hasta entonces desconocidas. Esto supone momentos de incertidumbre, en los cuales un lector o lectora puede manifestar desconcierto ante ciertos recursos literarios que aún no conoce y, por tanto, no ha asimilado como parte de las posibilidades constructivas de la literatura. Eso es lo que sucede con un niño de cuarto de primaria que, en una discusión sobre *Qué bonito es Panamá*, de Janosch —libro cuyo narrador intercala apelaciones puntuales dirigidas a los personajes—, afirma: “de todos los libros que he leído, yo creo que el narrador no puede hablar con un personaje” (Munita *et al.*, 2021, p. 185).

Su intervención muestra cómo, en determinadas ocasiones, niñas y niños se enfrentan a obras cuya experimentación literaria rebasa lo concebible. Lo que emerge allí son nuevas reglas del juego frente a las cuales comienzan procesos de

reflexión que pueden llevar a asumirlas —o no— como parte de las reglas generales de la literatura³. A su vez, si se trata de lectoras y lectores que frecuentan una amplia diversidad de obras, es muy probable que ese proceso de reconfiguración de sus concepciones sobre lo literario ocurra de manera habitual y pase a ser parte natural de su experiencia lectora. Pues, al fin y al cabo, como señala Meek, “experimental authors are constantly changing the genres” (2011, p. 39). Así, si hay autores que experimentan con las convenciones de un género determinado para expandir sus fronteras, lo natural es que quienes se enfrentan de modo continuado a esas obras sigan procesos de reflexión que también amplían sus propias representaciones sobre dicho género.

Volvamos, en este punto, a la poesía. ¿Cuáles son las representaciones que, habitualmente, tienen niñas y niños acerca del género? Dicho de otro modo, ¿cuáles son las “reglas del juego poético” que han internalizado y que delimitan su acercamiento a estos textos?

Para responder a ello, daremos un breve paseo por una escuela pública de un pequeño municipio de la Región de Los Ríos, en el sur de Chile. Cuando se les preguntó “¿qué es la poesía para ti?”, algunas de las respuestas obtenidas en un octavo básico (es decir, de estudiantes de entre 13 y 14 años) fueron las siguientes: “Es un tipo de texto que tiene rima y que tiene versos y estrofas, también tiene figuras literarias”; “Para mí es un texto que tiene que rimar con palabras lindas”; “Es un texto literario que está conformado por versos y estrofas, y al final de cada verso tiene que rimar”; “Es un texto que debe rimar y que está inspirado en cualquier cosa que quiera el autor”; “Es una forma de expresar nuestros sentimientos rimando”.⁴

Las voces de estos cinco estudiantes ofrecen pistas acerca de una creencia muy extendida entre niñas, niños y adolescentes: la poesía es, fundamentalmente, aquel texto que rima. En efecto, lo anterior se confirma en otros estudios (Veas *et al.*, 2020), que muestran patrones de pensamiento muy restringidos de lo poético, entendido como aquel texto escrito en versos y estrofas fijas, con rimas.

Sin embargo, si confrontamos esas concepciones con los textos aquí analizados —y, más ampliamente, con las diversas derivas de la poesía contemporánea—, observamos una gran distancia entre lo que muchos niños creen sobre la poesía y la poesía que hoy se produce para ellos. En otras palabras, las lecciones de lectura que ofrecen muchos poemarios actuales pueden contribuir a desarrollar procesos de

³ Recordemos, aquí, las palabras de Silva Díaz anteriormente citadas, que precisamente ejemplifican ese proceso que va desde el desconcierto inicial (“en las historias que conozco los personajes no entran y salen de la historia”) hacia la progresiva apropiación de nuevas reglas del juego literario (“pero en esta historia esto pasa intencionalmente” para “mostrar que los personajes son construcciones y no personas”).

⁴ Las voces de niñas y niños citadas a partir de aquí corresponden a registros escritos recogidos en el marco del proyecto de investigación citado al inicio de este artículo.

reconfiguración de esas concepciones restringidas, mostrando a sus lectoras y lectores que existen otros modos posibles de concebir lo poético.

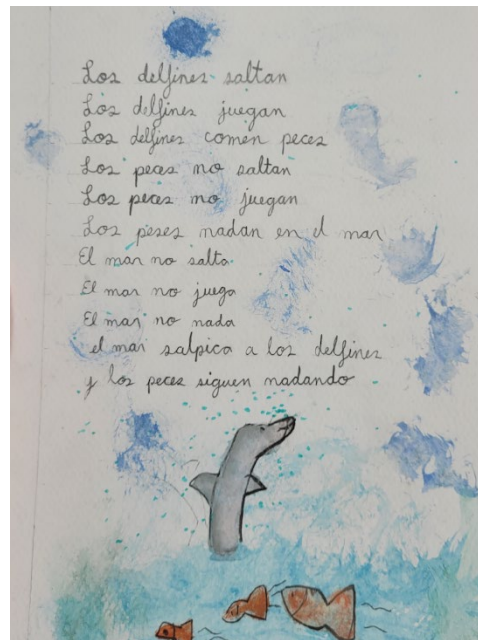
Parafraseando a uno de los niños citados, podríamos decir que los cuatro libros mencionados más arriba ofrecen una primera y muy relevante lección de lectura: “de todos los libros que había leído, yo no sabía que podía haber poesía sin rima”. Ahora bien, con el fin de precisar un poco más las lecciones específicas que cada uno de esos textos ofrece, podríamos visualizar esos procesos de reconfiguración del siguiente modo:

- Lección I: “De todos los libros que he leído, yo creo que la poesía no puede moverse en la página... pero aquí eso sucede para acentuar la relación entre lo que el poema está diciendo y la forma en la que lo dice”.
- Lección II: “De todos los libros que he leído, yo creo que la poesía no puede escribirse con palabras comunes y corrientes, ni tampoco hablar con alguien que está fuera del poema... pero aquí eso sucede para reforzar el carácter humorístico del texto”.
- Lección III: “De todos los libros que he leído, yo creo que la poesía no puede repetir tanto las mismas palabras... pero aquí eso sucede para adentrarme en una muy particular exploración rítmica de la que surgen nuevos sentidos poéticos”.
- Lección IV: “De todos los libros que he leído, yo creo que la poesía no puede ser solo sumatoria de objetos, sin que haya sentimientos o emociones... pero aquí esto sucede para crear un nuevo y muy curioso efecto poético a partir de operaciones matemáticas”.

Visto así, resulta evidente que el encuentro continuado con obras como estas puede ayudar a niñas y niños a ampliar su visión de la poesía, de modo que esta no permanezca anclada únicamente en un territorio tan restringido como el que reflejan las palabras de esos estudiantes del sur de Chile. En el contacto con estas y otras muchas lecciones de lectura se forma, precisamente, el lector o la lectora de poesía.

Cabe señalar, para concluir este apartado, que además de observar las discusiones que niñas y niños mantienen sobre la literatura, otra forma de conocer su saber interno acerca de las reglas del juego literario consiste en atender a lo que sus escritos revelan sobre ello. En palabras de Margaret Meek: “If we want to see what lessons have been learned from the texts children read, we have to look for them in what they write” (2011, p. 38). Desde esta perspectiva puede leerse el siguiente poema de Emilia, una niña colombiana de nueve años, escrito a partir de la lectura de uno de los libros aquí abordados: *El mar*, de Chirif. Dice Emilia:

Figura 3.
Poema "Los delfines"



Fuente: cedido por la profesora Iris Gutiérrez.

Las *lecciones privadas* que la obra de Chirif ha ofrecido a su lectora saltan a la vista. El poema muestra un profundo *conocimiento interno* y una clara conciencia de *cómo funciona el texto* (Meek, 2011), observables tanto en el uso de la anáfora o en la idea de un listado de elementos reiterados, como en la inclusión de negaciones que alteran ligeramente el ritmo, los desplazamientos entre tema y rema, o la traslación de sentidos que produce la asociación del mar con acciones humanas. Podría decirse, entonces, que la producción de Emilia constituye una suerte de *trabajo conjunto* (Taylor, 2022) entre la niña y la autora del libro, pues la obra de Chirif se convierte aquí en un *texto mentor* del que se aprenden diversas formas mediante las cuales el poema *se mueve* (Certo, 2017) para construir su efecto poético.

Cierre: una nota sobre los espacios de mediación

Las lecciones privadas que las obras ofrecen a sus lectores se adquieren mediante la lectura, señala Meek, y no necesariamente coinciden con aquellas que se enseñan oficialmente en los espacios educativos (Cremin y Hendry, 2022). En sus propias y elocuentes palabras: "What texts teach is a process of discovery for readers, not a programme of instruction for teachers" (Meek, 2011, pp. 19-20). Y es cierto: el contacto natural con una amplia diversidad de obras, entendido como un proceso de progresivo descubrimiento de la literatura, tiende a generar

en niñas y niños un conocimiento interno cada vez más amplio sobre las reglas del juego literario.

Pero también es cierto que, sobre todo en contextos como el latinoamericano, una gran mayoría de los niños no accede de manera habitual a esos encuentros intensivos con lo literario en sus entornos familiares y sociales, y a veces ni siquiera en la escuela. Buen ejemplo de ello es el grupo de niñas y niños cuyas voces escuchamos más arriba, quienes, luego de ocho años de escolaridad primaria, continúan pensando que la poesía es, única y exclusivamente, aquel texto que rima.

No obstante, Emilia y su profundo conocimiento interno de las lecciones de lectura de *El mar*, adquirido en el marco de una experiencia de mediación lectora desarrollada por su profesora, muestran que la escuela también puede colaborar en ese proceso de descubrimiento del que habla Meek. En efecto, desde esa misma perspectiva puede leerse el avance en las concepciones de aquellos estudiantes chilenos que, tras participar en una secuencia didáctica centrada en la exploración mediada de diversos álbumes líricos contemporáneos, escribieron sobre su propia visión de la poesía cosas como: “ahora sé que puede escribirse de muchas formas” o “aprendí que no necesita rimar para entregar algo lindo a sus lectores”. Son, pues, palabras que invitan a pensar en el potencial de los espacios de mediación para favorecer procesos de descubrimiento y de progresiva reconfiguración de las reglas de ese hermoso juego que llamamos literatura.

Las historias de vida lectora, como dijo Meek en otro lugar, “are not tales of solitary journeys” (citada en Cremin y Hendry, 2022, p. 217). Son, más bien, viajes en los que aparecen una y otra vez encuentros intersubjetivos en torno a lo leído. Tal vez ese *trabajo conjunto* del que hablábamos no se dé solo entre los libros y los niños, sino que también convoque a quienes median ese encuentro.

Referencias

- Bajour, C. (2019). Nadar en aguas inquietas: aproximación a la poesía infantil de hoy (1998-2011). En A. Córdova (coord.), *Renovar el asombro* (pp. 47-72). Ediciones UCLM.
- Certo, J. (2017). Poems That “Move”: Children Writing Poetry beyond Popularized Poetic Forms. *Language Arts*, 94(6), 382-393. <https://www.jstor.org/stable/44809924>
- Chirif, M. (2020). *El mar*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Cremin, T. y Hendry, H. (2022). Literacy Histories as Opportunities for Learning: Reflecting, Connecting, and Learning from Margaret Meek Spencer. *English in Education*, 56(3), 209-221. <https://doi.org/10.1080/04250494.2022.2090335>
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Fondo de Cultura Económica.
- Kalawski, A. (2018). *Escribir para abajo*. Loqueleo.
- Linden, S. van der. (2015). *Álbum(es)*. Ekaré.
- Meek, M. (2011 [1988]). *How Texts Teach What Readers Learn*. Thimble Press.
- Munita, F., Manresa, M. y Reyes, L. (2021). El mediador y la discusión literaria. En F. Munita (ed.), *Yo mediador(a): mediación y formación de lectores* (pp. 165-190). Octaedro.
- Neira, M. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, (35), 131-138. <http://hdl.handle.net/10651/17308>
- Pisos, C. (2017). *Esto que brilla en el aire*. Fondo de Cultura Económica.
- Pisos, C. (2019). De rimar a mirar: apuntes sobre la emergencia de un género LII más inclusivo. En A. Córdova (coord.), *Renovar el asombro* (pp. 221-241). Ediciones UCLM.
- Quinteros, Á. (2024). *De la rama al bosque*. Hueders.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/4667#page=1>
- Taylor, L. (2022). How Texts Teach What Readers Learn in a Digital Age. *English in Education*, 56(3), 222-234. <https://doi.org/10.1080/04250494.2022.2089014>
- Veas, G., Castillo, G., Ow, M. y Acevedo, A. (2020). *Patrones de pensamiento en la enseñanza de Lengua y Literatura. Del concepto a la respuesta pedagógica*. Santiago: Ediciones UC.