

# ¿Cómo responden niños y niñas a libros acerca de la muerte?

## Análisis de respuestas lectoras de alumnos de kínder a 4° año básico al libro álbum *Sapo y la canción del Mirlo*\*

How do boys and girls respond to books about death?  
Analysis of reading responses of kindergarten to 4th grade students to the picture book *Frog and the birdsong*

Maili Ow\*\*, Bárbara Gálvez\*\*\*, Francisca Gutiérrez\*\*\*\* y  
Alexandra Israel\*\*\*\*\*

### RESUMEN

En los últimos años se han incorporado en la producción literaria infantil temas complejos y hasta hace poco vedados por el mundo adulto que selecciona lo que los niños y las niñas han de leer; temas como la muerte, la separación de los padres o la diversidad sexual, entre otros. Este estudio tiene por finalidad reportar el análisis de respuestas lectoras de escolares de kínder a 4° año básico al libro álbum *Sapo y la Canción del Mirlo* (1992). Los participantes fueron 20 estudiantes de dos establecimientos educativos de la Región Metropolitana de Santiago, Chile, a los que se les aplicó una tarea de recuento y preguntas de interpretación a partir de la obra. Desde una aproximación metodológica cualitativa, se realizó un análisis del contenido textual de las respuestas lectoras. Los resultados permiten afirmar que a mayor edad los

Palabras clave:  
literatura infantil,  
representación  
de la muerte,  
respuestas  
lectoras.

\* Artículo inserto en la línea de investigación Educación para la muerte. Proyecto ¿A dónde van los que mueren?

\*\* Chilena. Doctora en Didáctica de las lenguas y la literatura. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. [mow@uc.cl](mailto:mow@uc.cl)

\*\*\* Chilena. Licenciada en Educación. Profesora de Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación. Colegio San Alberto, Santiago, Chile. [btgalvez@uc.cl](mailto:btgalvez@uc.cl)

\*\*\*\* Chilena. Licenciada en Educación. Profesora de Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación. Colegio Chile, Santiago, Chile. [fagutierrez@uc.cl](mailto:fagutierrez@uc.cl)

\*\*\*\*\* Chilena. Licenciada en Educación. Profesora de Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación. Colegio San Juan, Santiago, Chile. [atisrael@uc.cl](mailto:atisrael@uc.cl)

escolares cuentan con más distinciones para referir la muerte; se detectan, al menos, dos etapas en la comprensión del fenómeno: la muerte como proceso reversible (en los más pequeños) y la muerte como suceso irreversible (en los más grandes). A su vez, la comprensión del texto está mediada por las imágenes de carácter empático y en colores cálidos, lo que contribuye a que las y los lectores refieran como tema de la obra ideas más vinculadas al amor, la familia, los amigos y menos a situaciones que rodean la muerte como la enfermedad, los accidentes y el entierro.

## SUMMARY

In recent years, complex themes have been incorporated into children's literature. Topics such as death, parental separation or sexual diversity, to name a few, were, until recently, forbidden by adults, who select what boys and girls should read. The purpose of this study is to analyze the reading responses to the picture book *Frog and the birdsong* (1992). Twenty students from two educational establishments in the Metropolitan Region of Santiago, Chile, participated. They were asked to retell the story and to answer questions on their interpretation of the book. An analysis of the textual content of the reading responses was carried out from a qualitative methodological approach. The results showed that the older the schoolchildren, the greater capacity to refer to death. At least two stages were detected in the understanding of the phenomenon: death as a reversible process (in the youngest) and death as an irreversible event (in the oldest). At the same time, the children's understanding of the text is mediated by images of an empathic nature with warm colors. This helped readers refer to the subject of the text with ideas that are more related to love, family, friends and less to situations surrounding death such as illness, accidents, and burial.

**Keywords:**  
children's literature, representation of death, reading responses.

## Introducción

El presente estudio aborda cómo niños y niñas responden a libros álbum acerca de la muerte. Las respuestas lectoras relevan la actividad de las y los lectores, sin desconocer que estas se producen a partir de la interacción con un texto y en un determinado contexto. Dado que los libros álbum son un género literario, su lectura puede propiciar experiencias estéticas que introducen a quien lee en un espacio ficcional en el que puede empatizar con experiencias y emociones difíciles (Nikolajeva, "Did you feel..." 95-107). Entrar en la lógica de la ficcionalidad literaria, sitúa la lectura en el polo estético donde la interacción con el texto cobra valor en sí misma, es decir, no se busca la extracción de información del texto, sino la experiencia misma de leer (Rosenblatt s/p). Es a esta experiencia con el texto a la que se accede a través del estudio de las respuestas lectoras.

El tema de la muerte en la literatura infantil se ha ido posicionando ya no solo como espacio de producción de un creciente número de obras, particularmente multimodales (Ow et al. 281-290), sino también como objeto de investigación (Arnal et al. 7-17; Véliz y García-González, "Becoming abject..." 1-15). En este trabajo se indaga en las respuestas lectoras de niños y niñas entre cinco y diez años al libro álbum *Sapo y la Canción del Mirlo*, de Max Velthuijs (1992). La investigación se realiza en el contexto escolar, dada la importancia que tiene el tema de la muerte para el desarrollo integral de la infancia. La escuela es un espacio propicio para abordar temas complejos como la muerte. Por una parte, niños y niñas desarrollan gran parte de su infancia en las aulas escolares y, probablemente, se verán enfrentados a experiencias vinculadas con la muerte y, por otra, la lectura literaria es parte de las propuestas curriculares en todos los niveles educativos. No obstante, el tratamiento del tema de la muerte en la escuela no es habitual. La relevancia de este estudio radica, entonces, en indagar en un tema poco abordado en la escuela: la muerte; y hacerlo desde las respuestas de niños y niñas a una obra literaria. Siguiendo a Petit (18-21), la literatura puede concebirse como un espacio seguro en el que se puede empatizar con experiencias difíciles; la muerte es una de estas experiencias.

## Marco teórico

### Lectura literaria y afectividad

Existe consenso respecto de la lectura como un proceso de construcción de significados en el que interactúan tres elementos: el lector, el texto y la actividad de lectura, situados todos en un contexto sociocultural (Snow 11). Así, en el acto de leer, cada lector desplegará sus capacidades y habilidades y se aproximará a textos con diferentes complejidades para desarrollar actividades con uno o más propósitos, los que pueden cambiar a medida que se lee.

Aunque el modelo para la comprensión de textos de Snow (12) se ha resignificado y ha incorporado elementos subjetivos más específicos vinculados con el lector —tales como las motivaciones y disposiciones hacia la lectura, las creencias y el involucramiento con el proceso lector (Coiro, “Toward a multifaceted...” 23)—, no da cuenta de forma específica acerca del proceso de lectura literaria ni considera la experiencia emocional de las y los lectores al interactuar con la ficcionalidad.

Como una forma de considerar las experiencias y emocionalidad del lector, el análisis de este trabajo se adscribe a teorías que conciben al lector como protagonista durante el acto de lectura. Es a través de sus experiencias, que va construyendo los significados de la obra a partir de la interacción con la misma. Desde una perspectiva formativa, el componente afectivo es un generador de hábitos de lectura y del placer de leer. Como plantea Sanjuán, “es difícil establecer vinculaciones significativas con el texto literario sin esa aportación personal del lector al proceso de lectura, en la que entran en juego aspectos emocionales, vitales y socioculturales” (“Leer para sentir...” 176).

En esta misma línea Rosenblatt (s/p) postula que entre lector y texto se da una relación interdependiente que permite la construcción de significados mediante la transacción que se produce al momento de leer, dado que el lector recurre a sus experiencias lingüísticas para interpretar el texto, focalizando su atención en algunos elementos por sobre otros. Esto lleva al lector a tomar una postura, en palabras de la autora, “predominantemente eferente” o “predominantemente estética” dentro del continuo que conforman ambas posturas. Cuando prima la postura *eferente*, la construcción de significados se centra en

lo que se extrae y se debe hacer al terminar la lectura, por ejemplo, responder preguntas de comprensión lectora. En cambio, la postura *estética*, apela a las experiencias que surgen durante la lectura, es decir, a las sensaciones, sentimientos, ideas, etc., que se evocan a partir de la obra.

Desde el criticismo cognitivo, si bien el foco se pone en los elementos y estrategias textuales que permiten a las y los lectores entrar en la lógica de la ficcionalidad, también se releva el potencial que tiene la literatura para desarrollar la dimensión afectiva de las y los lectores, al punto de afirmar que la literacidad emocional se puede mejorar a través de la lectura ficcional (Nikolajeva, "Did you feel..." 95-107). Esta teoría plantea que en la ficción literaria la empatía funciona de manera vicaria, segura, sin riesgos ni vergüenza; permite comprender los sentimientos propios (y de los demás), los pensamientos, creencias, motivaciones y decisiones, lo que puede ser un aporte a la formación de nuevos lectores ya que estos aún no tienen un rango amplio de experiencias emocionales, dada su corta experiencia vital. En palabras de Petit, la literatura es un apoyo para revivir la capacidad de ensueño, la creatividad, la activación de símbolos y la construcción de significado, que permite a las y los lectores reconectar su mundo con el mundo que las y los rodea al abrir otra dimensión, la dimensión de la ficcionalidad (18-21).

### Respuestas lectoras

Considerando la postura estética que se puede adoptar en la lectura de un texto, diversos estudios (Arizpe y Styles 155-172; Dean y Grierson, "Re-envisioning reading..." 456-468; Maturana et al. 941-960; Comellas 18-44) han recogido las respuestas de niños y niñas frente a la lectura de libros álbum. Estos, en tanto géneros híbridos que articulan los modos verbal y visual, suponen un lector que aplica un concepto amplio de texto, que no se limita solo a la palabra (Meneses et al. 201-216). Siguiendo a Kress y Van Leeuwen (*Multimodal discourse...* 1-5), las imágenes constituyen en sí mismas un lenguaje y tienen una "gramática" (elementos organizados según convenciones) que es posible analizar. Para leer imágenes se requiere tiempo y atención, a la observación se añade el pensamiento, pues leerlas no es solo percepción, incluye cognición y, sin duda, afectividad.

El estudio de las respuestas lectoras abarca tanto las respuestas mismas que los lectores dan a los textos como las reacciones que estas gatillan (Arizpe s/p), incluso cuando aún no se ha abierto el libro y solo se lee su portada. Las diversas interacciones que se pueden producir a partir de la lectura de un libro en la infancia han llevado a autores a proponer tipologías de respuestas lectoras. Sipe (s/p), por ejemplo, propone cinco tipos de respuestas a los libros álbum: analíticas, intertextuales, personales, transparentes y performativas. No es el propósito de este trabajo dar cuenta de todas ellas, pero sí relevar el componente afectivo que se presenta en las respuestas de tipo “personal”, ya que el libro álbum seleccionado trata acerca de la muerte. Una respuesta de tipo personal es aquella en la que el lector o lectora vincula su vida y experiencias con la trama, personajes y conflictos del libro que lee. En el caso de la infancia, las respuestas personales están cruzadas de afectividad, ya que “Normalmente los niños suelen ser más expresivos y creativos en sus respuestas; seguramente todos hemos visto niños que acarician, abrazan y hasta besan un libro” (Arizpe s/p).

Las investigaciones respecto de respuestas lectoras —en su mayoría del mundo anglosajón—, se han interesado en los primeros lectores (cinco, seis años) y en la relación que estos establecen con los textos y adultos de referencia. Dean y Grierson (“Re-envisioning reading...” 456-468) postulan que algunos géneros multimodales, como los libros álbum, pueden ser problemáticos por la cantidad de conceptos desviantes y los variados tipos de géneros que combinan. Sin embargo, otras investigaciones como las de Ching-Yuan (“Enhancing children’s artistic...” 143-152) sugieren que el trabajo con los álbumes potencia el pensamiento creativo y la expresividad de los niños. Adicionalmente, estudios acerca del cerebro han sugerido importantes roles de los lóbulos frontales en procesos cognitivos tales como ejecución de funciones, atención, memoria, desarrollo socioemocional y lenguaje (Ohgi et al., “Frontal brain activation...” 225-229).

La lectura de libros que usan imágenes es importante para el desarrollo infantil porque promueve el lenguaje y las habilidades vinculadas con la comunicación literaria. Corrigan y Surber (“The reading level...” 35-54) señalan que las imágenes en muchos textos infantiles juegan un rol decisivo, llenan los vacíos de cohesión en el texto verbal e, incluso, pueden reemplazarlo.

Por su parte, Arizpe y Styles (155-172) estudian las respuestas de niños y niñas de entre cuatro y once años ante libros álbum logrando determinar que los lectores infantiles tienen notables capacidades de lectura de textos visuales y pueden establecer diversidad de relaciones entre la palabra y la imagen.

A nivel nacional, Maturana et al. (941-960) analizaron las respuestas lectoras de niños y niñas de primero básico al libro álbum *Willy el campeón*. El estudio demostró que los lectores infantiles no realizan inferencias a partir del modo verbal exclusivamente, sino más bien tienden a construir los significados a partir del modo visual y de la conjunción de ambos lenguajes: imagen y palabra. En este sentido, la visualidad se constituye en un elemento crucial para estimular asociaciones, consecuencias o deducciones en las y los lectores.

Véliz y García-González (“Becoming abject...” 1-15) reportan procesos de mediación de lectura de libros álbum desafiantes que tensionan las prácticas habituales de lectura. En su estudio dan cuenta de cómo los adultos mediadores pueden crear espacios seguros para construir en conjunto interpretaciones literarias basadas en libros con imágenes que representan situaciones complejas. Aun cuando reconocen la limitación y carácter temporal de estas mediaciones de temas difíciles, abren un espacio de discusión respecto de cómo la mediación puede o no cuestionar la normatividad que se impone a las y los nuevos lectores.

### Libro álbum como género multimodal

El álbum se ha caracterizado por abordar temas antes silenciados por el mundo de los adultos: multiculturalidad, diversidad sexual, muerte, entre otros (Colomer 107-158). Esta osadía se podría explicar, por una parte, porque corresponde a un género nacido bajo la posmodernidad que busca romper con lo establecido. Por otra parte, por su gran capacidad expresiva que permite comunicar, por medio de las ilustraciones, lo que resulta difícil de expresar a través de las palabras.

El potencial comunicativo del libro álbum radica en la integración de dos códigos distintos: texto e imagen, en una relación de necesidad a la hora de construir el sentido de la narración en la que lo verbal está al servicio de lo plástico y viceversa. En un álbum “las palabras no se sostienen por sí solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia

se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras” (Shulevitz 14). Como señalan Arnal et al. (7-17) en ocasiones la ilustración será la principal comunicadora, representando lo que se quiere comunicar visualmente y no por medio de palabras; en otras, la imagen arrojará luces sobre lo que dice el texto verbal, lo reforzará, lo interpretará o ayudará en su comprensión y recepción.

La doble codificación presente en el libro álbum da cuenta de su carácter multimodal, es decir, de la utilización de dos códigos, modos semióticos o lenguajes para la construcción de significado. Otro concepto para referir a esta relación necesaria de dos modos semióticos es el de ensamble multimodal, que propone la configuración de significados a partir del modo verbal y visual en conjunto y de manera integrada, no por separado, más aún cuando se trata de un libro álbum (Maturana 115-117).

Kress y Van Leeuwen (*Reading Images...* 41-44) plantean que un texto multimodal puede ser estudiado a partir de tres focos, o tres metafunciones: análisis ideacional (representación del mundo), interpersonal (interacciones entre personajes y/o lector) y textual (composición del texto). Además de lo anterior, plantean que la creación de textos multimodales subyace a la cultura, es decir, el sistema de significados depende del contexto social en el cual fue creado dicho texto.

Dado que este trabajo analiza respuestas lectoras a un libro álbum, desde una perspectiva multimodal se vuelve relevante considerar las relaciones entre la narrativa visual-textual y la temática abordada: la muerte, y cómo es representado el tema a partir del uso de diferentes recursos visuales. De particular interés es la distinción de tipos de imágenes que presentan los libros álbum. Si bien existen diferentes clasificaciones, en este estudio se considerará la propuesta de Barra et al. (20) que integra las propuestas de Durán (“Ilustración, comunicación...” 239-253) y Painter et al. (35). Esta propuesta distingue cuatro categorías contiguas que van desde un polo muy cercano al mundo, de casi reflejo del mismo, donde se sitúan las fotografías, pasando por imágenes naturalistas o realistas, imágenes genérico-empáticas, hasta un polo en el que la subjetividad del autor, pero también del lector, cobran más protagonismo por medio de imágenes de extrañamiento. Esta perspectiva de análisis del tipo de imáge-



nes será considerada de forma global en el estudio de las respuestas de niños y niñas.

### La muerte en literatura infantil

Nuevas tendencias en literatura infantil y juvenil han promovido cambios en el formato y formas, en las perspectivas tradicionales de la literatura y en los límites de lo que tradicionalmente se ha concebido como adecuado para los lectores en formación. Estos cambios definen una literatura “radical” (Dresang, “Radical Change Theory...” 41-54) que incorpora el tratamiento de temas cada vez más complejos; ejemplo de esta situación son los libros álbum que han surgido en las últimas décadas cuyas denominaciones son múltiples: libros posmodernos, escatológicos, desafiantes, perturbadores y crossover. En estas obras, las temáticas dan el protagonismo a niños y jóvenes que se enfrentan a situaciones y circunstancias altamente desafiantes y muchas veces, políticamente incorrectas. Este es el caso, entre otros, de la muerte.

Asimismo, como consecuencia de la incorporación de la temática de la muerte en obras infantiles y juveniles, se ha observado un aumento de investigaciones que intentan establecer cómo se representa la muerte, cuál es el nivel de comprensión y cuáles son las respuestas que los niños tienen frente a esta. Arnal et al. (7-17) señalan que los autores (particularmente de álbumes y libros ilustrados), utilizan diversas estrategias para desmitificar el final de la vida, tales como presentar optimismo frente a la muerte, la muerte como una renovación de la vida o como un acontecimiento necesario para la vida, la muerte en segundo plano o sin implicación afectiva que permiten “aligerar el peso emocional derivado de la desaparición de algún ser querido, o la toma de conciencia de la finitud de todo ser vivo” (14).

En otro contexto, Corr (“Spirituality in death-related...” 365-381) estudia obras literarias infantiles que abordan la muerte desde una perspectiva espiritual, estableciendo tres categorías: *significación*, *conexión* y *trascendencia*. Las obras de *significación* presentan formas de encontrar sentido y continuidad tras la muerte. Las pertenecientes a la categoría *conexión* muestran cómo se vinculan las personas gracias a la muerte (a través de rituales, memoriales o apoyo emocional). Finalmente, las obras de *trascendencia* enfatizan que vida y muerte son

partes de una misma realidad, por lo tanto, la muerte no es más que el inicio de una nueva vida en otro lugar.

En un estudio realizado en Chile, Ow et al. (281-290) analizaron un corpus de obras literarias chilenas producidas desde el año 2010 a 2017 que abordan la muerte. Esta indagación permitió configurar cuatro grupos temáticos:

- a) muerte como parte del ciclo vital;
- b) muerte en un mundo personificado por animales;
- c) experiencia íntima de la muerte; y
- d) procesos políticos y muerte.

Las obras agrupadas bajo la temática *muerte como parte del ciclo vital* la presentan con naturalidad señalando su carácter universal, inevitable e irreversible. Las que abordan la *muerte en un mundo personificado por animales* dan cuenta de una narración protagonizada por animales con características y reacciones humanas. Las obras que presentan la muerte como *experiencia íntima* revelan un alto protagonismo infantil caracterizado por el desarrollo de personajes complejos y dinámicos que cuestionan y reflexionan en torno a la muerte, la vida y su sentido. Por último, las obras agrupadas en *procesos políticos* y *muerte* evidencian la muerte producida en un escenario de crisis sociopolítica instaurado por la dictadura.

En un reciente estudio (Osvath, "Uncovering death..." 68-87), por su parte, analiza la representación de la muerte a través del análisis de las portadas de 41 libros álbum que abordan la temática. El autor concluye que las obras analizadas suelen representar la muerte de forma ambigua, no directa, haciendo uso de metáforas o representaciones abstractas. Del mismo modo que el estudio realizado en Chile, este autor constata la presencia de personajes animales como protagonistas de libros sobre muerte dirigidos a la infancia.

### Comprensión de la muerte

Cox et al. ("Death in Disney films..." 267-280) y Arnal et al. (7-17) indican que el nivel de comprensión y evolución respecto del concepto de la muerte que tienen los niños y niñas dependerá de su edad y crecimiento biológico, emocional e intelectual, pudiéndose establecer tres etapas que van desde los dos años hasta la adolescencia.

En esta misma línea, Zañartu et al. (“La muerte y...” 393-397) señalan que el pensamiento preoperacional de la primera infancia permite que los niños expliquen la muerte con mecanismos de causa-efecto. De esta forma, es entendida como un fenómeno reversible o temporal con atribuciones mágicas y hasta tenebrosas. Adicionalmente, Kübler-Ross (71) manifiesta que inicialmente los niños “personalizan la muerte”, determinados por la cultura en la que están insertos. Así, mientras en Latinoamérica es posible asociar la muerte al cuco, en países europeos, como Suecia, se la representa como un esqueleto con guadaña.

Entre los siete y doce años, el desarrollo del pensamiento operacional posibilitará que los niños adquieran conceptos como irreversibilidad, universalidad, cese de funciones biológicas e inevitabilidad, contribuyendo así en la comprensión de la muerte como un hecho permanente (Zañartu et al., “La muerte y...” 393-397; Kübler-Ross 71; Poling y Hupp, “Death sentences...” 165-176; Comellas 18-44).

Por su parte, Quiles y Quiles (5-30) describen las etapas de evolución del concepto de muerte señalando sus respectivos avances:

Tabla 1  
*Evolución del concepto de muerte (Quiles y Quiles)*

| Evolución del concepto de muerte |   |
|----------------------------------|---|
| Hasta los 2 años                 | Incomprensión e indiferencia por el tema.   |
| De 2 a 5 años                    | La muerte adopta un significado de interrupción y desaparición, pero de modo reversible y transitorio. No se logra comprender sus causas. |
| De 6 a 9 años                    | Al final de esta etapa los niños entienden la muerte como natural e irreversible. Se pierde la carga moral de la muerte como castigo.     |
| De 9 a 12 años                   | Se accede a la simbolización de la muerte, al proceso biológico que supone y al temor a que suceda.                                       |

Fuente: Elaboración propia.

A modo de síntesis, un niño habrá comprendido el significado de la muerte si logra visualizar que cuando una persona muere no vuelve a estar viva (irreversibilidad), que todos mueren (universalidad), que implica dejar de respirar, moverse o sentir (cese de funciones biológicas) y que no se puede evitar (inevitabilidad).

Es importante señalar que otras investigaciones cuestionan el análisis de la comprensión de la muerte en función de las categorías señaladas y proponen una aproximación más compleja que considere las sutilezas e implicancias culturales, así como experiencias individuales y sociales involucradas en la muerte (Poling y Hupp, "Death sentences..." 165-176). Con todo, a pesar de que hay consenso respecto de que a los diez años los niños y las niñas comprenden los componentes ya indicados, autores como Kenyon ("Current research in..." 63-91) argumentan que es necesario considerar elementos individuales, así como experiencias culturales y religiosas.

## Metodología

En términos metodológicos para abordar las respuestas lectoras, Margallo ("Cuestiones metodológicas..." 467-468) ha dado cuenta de distintas perspectivas de análisis que es posible adoptar en investigaciones en este reciente campo, señalando dos enfoques: uno centrado en el lector y otro en el texto. Las investigaciones que parten de los lectores se focalizan en las estrategias que estos utilizan para construir el sentido del texto. En cambio, los estudios centrados en el texto se enfocan en cómo las interacciones entre los lectores les permiten elaborar interpretaciones y conocimientos literarios. Este estudio adopta la perspectiva de análisis de respuestas lectoras centrada en el texto (Margallo, "Cuestiones metodológicas..." 470). Particularmente, se realiza un análisis de contenido semántico de las respuestas verbales 20 niñas y niños pertenecientes a dos colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana. El criterio de selección de los establecimientos obedece a la factibilidad de llevar adelante el estudio considerando que el libro seleccionado es de temática compleja: la muerte. Asimismo, dos integrantes del equipo de investigación se desempeñan como docentes en estos centros. Este criterio es relevante dado que el tratamiento del tema de la muerte en la escuela sigue siendo un tema tabú y no son pocas las instituciones educativas que se niegan a ser parte de investigaciones en torno a esta temática (Stevenson, "Where have we..." 231-238; McGovern y Barry, "Death education..." 325-333; Wass, "A perspective on..." 289-308). La edad de los participantes fluctuó entre los cinco y los diez años, pues se consideraron cinco niveles escolares, desde kínder a 4° año básico. Según las investigaciones (Quiles y Quiles 5-30; Zañartu et al., "La

muerte y..." 393-397), los niños y las niñas entre seis y doce años consolidan la comprensión de la muerte como un proceso complejo. La siguiente tabla muestra la distribución de los participantes por curso.

Tabla 2  
*Distribución de participantes*

| Cursos             | Niñas | Niños |
|--------------------|-------|-------|
| Kínder             | 2     | 2     |
| Primer año básico  | 4     | 0     |
| Segundo año básico | 2     | 2     |
| Tercer año básico  | 3     | 1     |
| Cuarto año básico  | 3     | 1     |
| Total              | 14    | 6     |

Fuente: Elaboración propia.

### Tarea aplicada

Para elicitar respuestas lectoras se elaboró una tarea de recontado a partir del libro álbum *Sapo y la Canción del Mirlo*, de Max Velthuijs (1992). Este libro está construido multimodalmente, es decir, combina los modos verbal escrito y visual. Es una historia lineal protagonizada por animales en contexto de naturaleza. El protagonista, Sapo, encuentra a Mirlo y no sabe qué le pasa. Otros animales se incorporan a la trama proponiendo explicaciones: está dormido, está enfermo, tuvo un accidente. Será Liebre quien afirme que Mirlo está muerto. Los animales deciden enterrarlo. La historia finaliza con un nuevo Mirlo que canta y con los demás animales que regresan a sus casas luego de haber jugado hasta el atardecer.

Los niños y niñas leyeron el libro álbum y luego recontaron su contenido, con excepción de los estudiantes de kínder que oyeron la lectura y observaron las ilustraciones. La tarea también consideró algunas preguntas y la observación de ilustraciones que pudieran ser usadas como portadas alternativas. El instrumento utilizado solicitaba lo siguiente:

Tabla 3  
*Tarea aplicada*

1. ¿Por qué crees que el libro se llama *Sapo y la canción del Mirlo*?
2. De los siguientes temas, ¿cuál dirías tú que es el tema principal del libro? ¿por qué?
  - a) El amor
  - b) La muerte
  - c) La familia
3. Si tuvieras que escoger una de estas dos imágenes para ser la portada del libro, ¿cuál escogerías? ¿por qué?



Imagen 1



Imagen 2

Fuente: Elaboración propia.

## Análisis de las respuestas lectoras

Las respuestas lectoras de los participantes obedecen a dos tipos de tareas: responder preguntas vinculadas con la obra y recontar la obra. En primer lugar, se presenta el análisis de los resultados de las respuestas a preguntas en torno a las temáticas y portada del libro. Luego, se despliega el análisis de cómo se representa la muerte en los recontados, a partir de los conceptos de irreversibilidad, universalidad, cese de funciones biológicas e inevitabilidad, asociados con la comprensión de la muerte.

## Análisis de respuestas a preguntas

Al realizar las entrevistas se propusieron tres temas (el amor, la muerte y la familia). Se les solicitó a los participantes escoger uno de estos como tema principal del libro y explicar el porqué de su elección. Al analizar las respuestas, se evidenció que el tema más común era la muerte, ya que un 50% de los niños y niñas hizo alusión a ella. Al ex-

plicar porqué, la mayoría menciona que “el pájaro había muerto” (2° año básico). Asimismo, cabe destacar que un 30% señaló que el tema principal era la familia. Algunos escogieron la familia desde la perspectiva de la protección argumentando que “si tú necesitas algo, ellos te pueden ayudar” (3° año básico), mientras que otros se enfocaron en la familia como un espacio de unión mencionando que “la familia siempre está junta” (1° año básico). En la entrevista realizada, también se les solicitó que recontaran el libro álbum con sus propias palabras y cabe destacar que hubo niños y niñas que no escogieron la muerte como tema central, sin embargo, sí la mencionaron en el recontado.

Las portadas son un elemento clave en la lectura del libro álbum y por esta razón se incluyó una pregunta alusiva a esta en la tarea aplicada. Los estudiantes debían seleccionar una de dos imágenes para que fuera la portada del libro. Una de ellas (imagen 1), muestra el rito del entierro reflejando una visión más pesimista, mientras que la otra (imagen 2), muestra a los animales contentos, representando una visión optimista. Tras analizar los resultados de la elección de la portada para el libro álbum, un 60% de los niños eligió la portada “La vida sigue” u optimista, expresando que los personajes “ahí están felices” (kínder), o argumentando que “ahí están como felices todos juntos” (1° año básico). Un 40% de la muestra escogió la imagen “Entierro” o más pesimista como portada para el libro. Al explicar el porqué de su elección, se enfocaron en los personajes y en el entierro como idea central señalando que “ahí se murió el pajarito” (Kínder), o que “todos los personajes están despidiéndose de... Mirlo... porque él se había muerto” (3° año básico).

El ambiente físico de un libro álbum es otro elemento importante que considerar. Al revisar los recontados de los niños se observó que un 30% mencionó la palabra “colina”, concepto que se encuentra presente tanto en el texto visual como verbal, y es el lugar donde Mirlo fue enterrado. Los ritos son “costumbre[s] o ceremonia[s]” (RAE) y el entierro es parte de nuestra cultura y se hace presente en este libro álbum. Se evidenció que un 80% de los niños mencionó el entierro en sus recontados, describiendo por ejemplo que “fueron a una colina a enterrarlo y todos tristes fueron caminando en silencio” (4° año básico). Dos de los participantes de kínder mencionaron la palabra “entierro”, mientras que en los otros cursos tres o cuatro niños la nombraron. Esto

se puede deber a que los niños pertenecientes a cursos más altos poseen un mayor vocabulario y conocimiento del mundo.

## Análisis del recontado

### Representación de la muerte

La representación de la muerte se evidencia con mayor fuerza en la actividad de recontado en la que participaron los 20 niños y niñas. Es posible identificar en estos discursos orales cómo avanza la conceptualización de la muerte a partir de la mención que los participantes hacen de esta, es decir, si la refieren y cómo. Las respuestas de los niños reflejan que un 75% nombró la palabra “muerte”. Asimismo, se observa que la frecuencia con que se mencionó el concepto se relaciona directamente con la edad de los niños, pues a mayor edad, mayor frecuencia. Por otra parte, los participantes que hicieron alusión a la muerte utilizaron un lenguaje directo y sin eufemismos para referirse a ella. En algunos casos, incluso, la referencia a la muerte se realizó en un lenguaje más coloquial:

Quando llegaron, Cochinito temblaba de miedo. Y Sapo miró al suelo y vio a Mirlo de patas pa' arriba (3° año básico).

Como señalan Quiles y Quiles (2016) un niño o niña entenderá la muerte si logra visualizar que cuando una persona muere no vuelve a estar viva (irreversibilidad), que todos mueren, los humanos, los animales, las plantas y nosotros mismos (universalidad), que la muerte llega cuando se deja de respirar, moverse o sentir (cese de funciones biológicas) y que no se puede evitar (inevitabilidad). A continuación, se presentan los resultados en función de estos conceptos asociados con la muerte.

En esta obra la irreversibilidad de la muerte se expresa en el entierro, pues con esto queda en evidencia que Mirlo ya no puede volver a volar ni cantar. En los recontados se aprecia una evolución de este concepto, tal como lo señala la siguiente tabla:



Tabla 4  
*La muerte como proceso irreversible*

| Curso         | Irreversibilidad | Reversibilidad | No la refieren |
|---------------|------------------|----------------|----------------|
| Kínder        | 1                | 1              | 2              |
| 1° año básico | 3                | 1              | 0              |
| 2° año básico | 4                | 0              | 0              |
| 3° año básico | 4                | 0              | 0              |
| 4° año básico | 4                | 0              | 0              |
| Total         | 16               | 2              | 2              |

Fuente: Elaboración propia.

En kínder y 1° año básico se detectan respuestas lectoras en las que los niños y niñas aún no conceptualizan la muerte como un proceso irreversible, y a medida que avanzan en escolaridad, este rasgo de la muerte ya se ha adquirido. Como se aprecia en la cita de un participante de kínder, Mirlo “sale” del hoyo en el que fue enterrado, denotando no solo una comprensión no ajustada a la obra, sino además la posibilidad de que el personaje vuelva a la vida, es decir, que la muerte es algo reversible. En cambio, en el reconto del estudiante de 4° año básico se evidencia la evolución del concepto de irreversibilidad, dado que es capaz de reconocer que los personajes escucharon el canto de *otro* Mirlo y, por lo tanto, comprende que el anterior fue enterrado en la colina.

... Y creían que el pajarito estaba muerto y estaba enfermo. Y lo llevaron en una camilla y lo enterraron y después se salió y escucharon un canto...

**Kínder**

... El cuento se trataba de un Mirlo que se había muerto y fueron a una colina a enterrarlo... todos [estaban] felices corriendo y riendo y escucharon un canto de otro Mirlo con una linda canción...

**4° año básico**

Las diferencias entre el reconto de estudiantes de kínder y 4° año básico reafirman lo planteado por investigaciones previas (Quiles y Quiles 5-30; Zañartu et al., “La muerte y...” 393-397) que señalan que el concepto de la muerte se complejiza a medida que avanza la edad.

La universalidad de la muerte se hace presente en la obra a partir de una reflexión de los personajes cuando constatan que Mirlo está muerto. Como se aprecia en la siguiente cita, es Liebre quien gatilla este cuestionamiento y reflexión del protagonista:

—Muerto— dijo Sapo. ¿Qué es eso?  
Liebre señaló al cielo azul.  
—Todo muere— dijo.  
—¿Nosotros también?— preguntó Sapo.  
Liebre tenía dudas.  
—Quizás cuando seamos viejos— dijo.

En el recontado, se aprecia que los niños y las niñas no muestran diferencias entre niveles escolares, no pudiéndose observar una evolución del concepto de universalidad de la muerte. Tanto los de mayor como de menor edad son capaces de referir, con sus palabras, la reflexión que está en el fragmento señalado.

Y apareció la liebre  
le dijo que él sabía  
qué estaba pasando  
y estaba muerto y lo  
enterraron encima de  
la montaña  
**Kínder**

Y después el Sapo  
dijo ¿qué es muerto?  
Y le dijo que alguna  
vez de nuestra vida  
vamos a morir. Y  
después se fue... y,  
cavaron un gran hoyo  
**3º año básico**

Dijo que se había  
muerto y el Sapo  
preguntó que qué  
significaba que se  
había muerto y la  
Liebre apuntó hacia  
arriba  
**4º año básico**

Las investigaciones revisadas no distinguen la adquisición de los distintos conceptos asociados con la muerte, por lo que no es factible determinar si el que no se produzcan diferencias por edad en relación con el concepto de universalidad puede o no estar relacionado con la edad de las y los lectores.

En relación con el cese de funciones biológicas, el texto menciona dos causas antes de resolver la situación de la muerte de Mirlo: está enfermo, tuvo un accidente; sin embargo, no se menciona cuál es la causa exacta de la muerte del pájaro. En las respuestas lectoras, un 25% de los niños menciona que la causa de la muerte es la enfermedad, narrando que “creían que el pajarito estaba muerto y estaba enfermo” (Kínder). De esta forma, se evidencia que los niños y las niñas solo asocian la enfermedad como un estado previo a la muerte, no considerando otras posibilidades. El hecho de atribuir la causa de la muerte a la enfermedad no es algo que se evidencia en una edad en particular, sino que fue mencionado en los distintos cursos.

... el Sapo y le dijo. Mira, ven, conmigo. Y creían que el pajarito estaba muerto y estaba enfermo

**Kínder**

... y la Pata decía que estaba enfermo y después llegó una Liebre y la Liebre decía que estaba muerto y se lo llevaron y lo enterraron y después se fueron todos tristes...

**4° año básico**

El carácter inevitable de la muerte se evidencia en la obra cuando los personajes sostienen el siguiente diálogo:

Liebre: —Todos mueren.—

Sapo preguntó: —¿Nosotros también?—

Liebre: —Quizás cuando seamos viejos.—

Los recontados de los niños y las niñas de distintos niveles evidencian la inevitabilidad de la muerte, señalando que en algún momento de nuestra vida todos vamos a morir y que no se puede hacer nada al respecto.

Después vieron a una liebre y la Liebre dijo no está muerto y el Sapo dijo y ¿qué es eso? Y entonces le dijeron, la Liebre apuntó al cielo y dijo el cielo azul, el cielo azul y Sapo le preguntó **¿nosotros igual nos vamos a allá? Y la Liebre dijo que sí.**

1° año básico

Y el amigo preguntó qué era que estaba muerto y le preguntaron, y él le respondió que era, que **todo se tenía que ir al cielo y apuntó el cielo azul**

3° año básico

Y después el sapo dijo ¿qué es muerto? Y le dijo que **alguna vez de nuestra vida vamos a morir.** Y después se fue... eh, cavaron un gran hoyo, eh... pusieron al cuerno, al cuervo

3° año básico

## Lectura de imágenes

Al analizar el recontado se evidencia que el 70% de los niños no solo realiza una lectura del texto verbal, sino también del texto visual. La lectura de imágenes se da en todos los niveles en los que se aplicó la tarea y es importante, ya que permite que los lectores realicen asociaciones o deducciones incrementando así su comprensión de la obra.

... después vieron a una liebre y la Liebre dijo no está muerto y el Sapo dijo y ¿qué es eso? Y entonces le dijeron, la Liebre **apuntó al cielo** y dijo el cielo azul, el cielo azul y Sapo le preguntó **¿nosotros igual nos vamos a allá?**

1° año básico

... y entonces después llegó el Sapo a decirle que... que pasaba algo extraño y después le... le... lo llevó hasta a donde pasaba algo extraño y vio a... a... un pájaro botado con las **patas arriba...**

3° año básico

Como se aprecia en las citas de recontado, en ambos casos se observa la capacidad que tienen los niños de leer los textos visuales y relacionarlos con el conocimiento del mundo que poseen, es así como el estudiante de 1º año básico asocia el cielo con el lugar de destino al que se dirigen los seres vivos al morir. Y el estudiante de 4º año básico, asocia “las patas arriba” del Mirlo o de “estirar la pata” con la idea de estar muerto.

## Conclusiones

Este trabajo tuvo por finalidad reportar el análisis de respuestas lectoras de niños y niñas de kínder a 4º año básico al libro álbum *Sapo y la canción del Mirlo*. El análisis de estas respuestas evidencia que a mayor edad los niños cuentan con más distinciones para referir la muerte; si bien en todos los niveles los participantes la mencionan, son las y los participantes de 3º año básico y 4º año básico los que logran dar cuenta de una conceptualización y discurso más complejo respecto de la muerte. Este resultado confirma estudios anteriores que dan cuenta de etapas de desarrollo en la apropiación del concepto, como señalan Quiles y Quiles (5-30), es al final de la etapa que va de los seis a nueve años que los niños y niñas entienden la muerte como natural e irreversible, perdiendo la carga moral de la muerte como castigo.

Asimismo, la mayoría de los niños y niñas reconoce la muerte como temática del libro, aun cuando varios de los y las participantes estiman que el libro también trata acerca de la familia y el amor. Estas respuestas dan cuenta del componente afectivo presente en las interpretaciones al libro álbum; siguiendo a Sipe (s/p), las y los niños construyen respuestas personales en las que los temas con los que vinculan el libro son parte de su mundo cotidiano: la familia, el amor, los amigos, siendo estas preocupaciones propias de la edad de los participantes.

Del mismo modo, la selección de una portada alternativa también refleja el componente afectivo de la lectura, ya que un número importante de participantes escogió una imagen optimista, alusiva a la continuidad de la vida tras la muerte de Mirlo. Esta selección, por una parte, muestra una comprensión no trágica de la muerte, probablemente explicable por la edad de los niños y niñas quienes han sido menos afectados por la visión negativa que tienen los adultos en occidente respecto de la muerte. Por otra parte, reafirman los resultados del es-

tudio de Osvath (“Uncovering death...” 68-87) acerca de portadas de libros álbum que abordan la muerte, ya que estas frecuentemente no la representan de forma explícita.

En relación con la comprensión del concepto de muerte expresada en los recontados del libro álbum, se detectó que la característica de irreversibilidad es la de más tardía adquisición. Se apreciaron dos etapas: la muerte como proceso reversible en alumnos de kínder y 1º año básico y la muerte como un suceso irreversible en los cursos más grandes. En cuanto a la universalidad de la muerte, el libro ofrece una reflexión de los personajes que solo aparece en los recontados de los niños y niñas de mayor edad. El protagonista de la obra, Sapo, se pregunta si todos vamos a morir (universalidad), no obstante, este aspecto relevante del libro no es considerado por todos los lectores, aun cuando se aprecia en los distintos niveles escolares. En este sentido, por una parte, pareciera que la comprensión de la universalidad es más accesible que la de la irreversibilidad. Y, por otra parte, que no es posible asociar la comprensión de todos los componentes de la muerte a la edad de los y las participantes. Como señalan Poling y Hupp (“Death sentences...” 165-176) es relevante tener presente factores individuales, sociales, contextuales y culturales para dar cuenta de cómo los niños y las niñas comprenden la muerte.

El análisis también permite constatar la relevancia de las imágenes en la construcción de los significados que los estudiantes dan al libro. En las respuestas se aprecia cómo son capaces de leer las imágenes e interpretar, por ejemplo, sentimientos de los personajes, lugares y sucesos. El compromiso afectivo con el texto se expresa en el recontado verbal de las emociones de los personajes que son retratadas visualmente en el libro álbum. Es decir, niños y niñas no solo leen emociones expresadas a través de las imágenes, sino que son capaces de nombrarlas verbalmente en sus recontados.

En términos multimodales, el libro provee recursos para construir una interpretación distanciada respecto de la muerte. Imágenes de oferta, planos lejanos, enmarcado de las imágenes, distinciones propias del análisis del discurso multimodal, son elementos que contribuyen a presentar la muerte desde una perspectiva más objetiva, coincidiendo de esta forma con el estudio de Osvath (“Uncovering death...” 68-87). En esta misma línea, el que los personajes sean ani-

males también aporta a una comprensión de la muerte más racional que emocional. De hecho, en pocas ocasiones se aprecia a los personajes en situaciones de tristeza o llanto. Este distanciamiento permite una identificación limitada de los lectores con el conflicto que se presenta. Esta distancia se expresa, por ejemplo, en el hecho de que varios de los niños escogieran como tema del libro la familia o el amor. La lógica de la ficcionalidad literaria, por lo tanto, permite a las y los lectores empatizar con la situación de la muerte del personaje Mirlo, pero desde una distancia que transforma la experiencia lectora en una experiencia segura (Nikolajeva, “Did you feel...” 95-107; Arizpe s/p; Petit 18-21).

Si bien la muerte es un tema complejo de abordar con los lectores en formación, es habitual que los libros álbum que la tratan utilicen estrategias de mitigación para disminuir su impacto emocional (Arnal et al. 7-17; Osvath, “Uncovering death...” 68-87). Como se ha intentado demostrar, el libro *Sapo y la canción del Mirlo* utiliza estrategias de este tipo, a las ya señaladas se pueden agregar el uso de imágenes empáticas (Durán, “Ilustración, comunicación...” 239-253; Barra et al. 20) colores cálidos, personajes sin nombre (los personajes tienen el nombre del animal que representan), un narrador distanciado en tercera persona que no interpela a los lectores, la no mención de la causa de muerte y la elipsis del momento mismo en que Mirlo muere. Todas estas estrategias facilitan que el tratamiento de la muerte adquiera un carácter natural, no traumático y que dé paso a la idea de que la vida continúa. En el proceso de lectura, estas estrategias facilitan que los lectores construyan interpretaciones optimistas de la muerte como las que se presentan en este estudio.

Finalmente, este trabajo ha permitido reafirmar el potencial del libro álbum, en particular de las imágenes, para abordar temáticas complejas, pero necesarias en la formación de las y los lectores infantiles.

## Referencias bibliográficas

Arnal, Javier, Xabier Etxaniz y José Manuel López. “Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil tratamiento de la muerte en el álbum infantil”. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*. Vigo, Ed. Universidad de Vigo, 2014, pp. 7-17. Impreso.

- Arizpe, Evelyn. “¿De qué hablamos cuando hablamos de recepción de la LIJ?”. III *Congreso Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil de Ciudad de México*, Fundación SM, México, 15, oct., 2016, ponencia.
- Arizpe, Evelyn y Morag Styles. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2004. Impreso.
- Barra, Gabriela, Susana Mendive y Maili Ow. “Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la educación parvularia”. Plan de lectura, 2018. Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/Seleccio%C3%ACn-y-uso-de-libros-para-lectores-iniciales.pdf>
- Ching-Yuan, Hsiao. “Enhancing children’s artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books”. *International Journal of Art & Design Education*, no. 20, 2010, pp. 143-152.
- Coiro, Julie. “Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy”. *Reading Research Quarterly*, vol. 56, no. 1, 2021, pp. 9-31.
- Colomer, Teresa. “La literatura infantil y juvenil actual”. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, Síntesis, 1999, pp. 107-158. Impreso.
- Comellas, Kathryn. “A less than perfect world: representation of death in award-winning picture books”. Tesis. Florida State University, 2014.
- Corrigan, Roberta y John Surber. “The reading level paradox: why children’s picture book are less cohesive than adult books”. *Discourse Processes*, vol. 47, no. 1, 2010, pp. 32-54.
- Corr, Charles. “Spirituality in death-related literature for children”. *Omega: The Journal of Death and Dying*, vol. 48, no. 4, 2004, pp. 365-381.
- Cox, Meredith, Erin Garret y James A. Graham. “Death in Disney films: Implications for children’s understanding of death”. *Omega: The Journal of Death and Dying*, vol. 50, no. 4, 2005, pp. 267-280.
- Dean, Deborah y Sirpa Grierson. “Re-envisioning reading and writing through combined text picture book’s”. *Journal of Adolescent & Adult Literary*, vol. 48, no. 6, 2005, pp. 456-468.

- Dresang, Eliza. "Radical Change Theory, Postmodernism and Contemporary Picture books". *Postmodern Picture books: Play, parody, and self-referentiality*. Eds. L. Sipe y S. Pantaleo, Routledge, New York and London, 2008, pp. 41-54. Impreso.
- Durán, Teresa. "Ilustración, comunicación, aprendizaje". *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 2005, pp. 239-253.
- Kenyon, Brenda. "Current research in children's conceptions of death: A critical review". *Omega: Journal of Death and Dying*, no. 43, 2001, pp. 63-91.
- Kress, Gunther y Theo van Leeuwen. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres, Arnold, 2001. Impreso.
- . *Reading Images. Introduction: A social semiotic theory of representation*. New York, Routledge, 2006. Impreso.
- Kübler-Ross, Elizabeth. *Los niños y la muerte*. Barcelona, Luciérnaga, 2014. Impreso.
- Maturana, Carmen, Maili Ow y Guillermo Castillo. "Lectura multimodal de álbumes ilustrados en primeros lectores". *II Jornadas internacionales de investigación y prácticas en didácticas de las lenguas y la literatura, GEISE, Bariloche, 02, nov, 2012*, ponencia.
- Maturana, Carmen. "Intersemiosis verbal-visual en seis libros álbum chilenos (2010-2015): análisis de ensambles multimodales desde una perspectiva sociosemiótica". Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017.
- Margallo, Ana. "Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados". *Cultura y Educación*, vol. 25, no. 4, 2013, pp. 467-478.
- Meneses, Alejandra, Maili Ow y Len Unsworth. "Alfabetización multimodal: múltiples textos, lectores y contextos". *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2013, pp. 201-216. Impreso.
- McGovern, Marguerita y Margaret Barry. "Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers". *Death Studies*, no. 24, 2000, pp. 325-333.
- Nikolajeva, Maria. "Did you feel as if you hated people?". *Emotional Literacy Through Fiction, New Review of Children's Literature and Librarianship*, vol. 19, no. 2, 2013, pp. 95-107.



- Ohgi, Shohei, K. K. Loo y Chihiro Mizuike. "Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers". *Acta Pediátrica*, vol. 99, no. 2, 2009, pp. 225-229.
- Osvath, Csaba. "Uncovering death: A dialogic, aesthetic engagement with the covers of death-themed picture books". *Children's Literature in Education*, vol. 52, no. 1, 2021, pp. 68-87.
- Ow, Maili, Bárbara Gálvez y Francisca Gutiérrez. "Muertes en literatura infantil chilena actual: naturaleza, experiencias íntimas y hechos sociopolíticos". *III Seminario internacional ¿qué leer? ¿cómo leer? lectura e inclusión*, 5 de agosto, 2017. Santiago de Chile, pp. 281-290.
- Painter, Clare, J. R. Martin y Len Unsworth. *Reading visual narratives: Image analysis in children's picture book*, UK, USA, Equinox, 2013. Impreso.
- Petit, Michèle. "Transfigurar el horror en belleza". *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. México, D. F., Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultura, 2018, pp. 15-22. Impreso.
- Poling, Devereaux y Julie Hupp. "Death sentences: A content analysis of children's death literature". *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 169, no. 2, 2008, pp. 165-176.
- Quiles, María y Yolanda Quiles. *El niño en duelo*. Madrid, Ediciones Pirámide, 2016. Impreso.
- Rosenblatt, Louise. "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". *Textos en contexto*. Buenos Aires, Asociación internacional de lectura y vida, 1996. Impreso.
- Sanjuán, Marta. "Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria". *Impossibilia*, no. 8, 2014, pp. 155-178.
- Shulevitz, Uri. "¿Qué es un libro álbum?". *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. Caracas, Banco del Libro, 2005, pp. 8-13. Impreso.
- Sipe, Lawrence. *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Barcelona, Gretel, 2010. Impreso.
- Snow, Catherine. *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, RAND Corporation, 2002. Impreso.

Stevenson, R. G. "Where have we come from? Where do we go from here? Thirty years of death education in schools". *Illness, Crisis & Loss*, vol. 12, no. 3, 2004, pp. 231-238.

Véliz, Soledad y Macarena García-González. "Becoming abject: Testing the limits and borders of reading mediation". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 41, 2020, pp. 1-15.

Velthuijs, Max. *Sapo y la Canción del Mirlo*. Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré, 2012.

Wass, Hannelore. "A perspective on the current state of death education". *Death Studies*, vol. 28, no. 4, 2004, pp. 289-308.

Zañartu, Cristian, Christiane Krämer y María Angélica Wietstruck. "La muerte y los niños". *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 79, no. 4, 2008, pp. 393-397.