



**Universidad  
Zaragoza**

# **Trabajo Fin de Grado**

El libro álbum en el aula de Infantil: Análisis de  
las respuestas lectoras en dos contextos educativos  
diferentes

Autor/es

Ana Pilar López Marín

Director/es

José Domingo Dueñas Lorente

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017

## Índice

1. Introducción .....	6
2. Estado de la cuestión.....	9
3. Presupuestos de partida, preguntas de investigación y objetivos .....	11
3.1 Presupuestos de partida.....	11
3.2 Preguntas de investigación.....	12
3.3 Objetivos .....	12
4. Marco teórico .....	13
4.1 Acercamiento a la literatura .....	13
4.2 Libro álbum.....	15
4.2.1 Definición y características del libro álbum .....	15
4.2.2 Lectura de textos visuales.....	18
4.2.3 Acercamiento del libro álbum en el aula de infantil.....	19
4.2.4 Metodología sobre el uso del libro álbum .....	21
4.3 Respuestas lectoras.....	22
5. Parte práctica.....	25
5.1 Propuesta didáctica en Glasgow (Escocia) .....	25
5.1.1 Aproximación a la experiencia de aula.....	26
5.1.2 Objetivos.....	26
5.1.3 Criterios de selección de libros.....	27
5.1.4 Sesiones y metodología .....	27
5.1.5 Análisis de las respuestas lectoras .....	29
5.2. Propuesta didáctica en Zaragoza (España).....	33
5.2.1 Aproximación a la experiencia de aula.....	34
5.2.2 Objetivos.....	35
5.2.3 Criterios de selección de libros.....	35
5.2.4 Sesiones y metodología .....	35
5.2.5 Análisis de las respuestas lectoras .....	37
6. Discusión de los datos: Análisis comparativo .....	45
7. Conclusiones y trabajo futuro .....	48
8. Bibliografía .....	53
8.1 Referencias bibliográficas primarias- .....	53
8.2 Referencias bibliográficas secundarias .....	55

9. Anexos .....	58
9.1 Dotación de libros en Glasgow .....	58
9.2 Dotación de libros en La Almunia (Zaragoza).....	60
9.3 Dibujos realizados por los niños .....	61

## **Índice de figuras**

Figura 1. Reproducción de dos lecturas.....	41
Figura 2. Varias reproducciones .....	42
Figura 3. Reproducción significativa.....	42
Figura 4. Reproducciones representativas .....	44

**El libro álbum en el aula de infantil: análisis de las respuestas lectoras en dos contextos educativos diferentes**

**The picture book in the children's classroom: analysis of reading responses in two different educational contexts**

- Elaborado por Ana Pilar López Marín.
- Dirigido por José Domingo Dueñas Lorente.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Febrero del año 2017
- Número de palabras (sin anexos): 16127

**Resumen**

La teoría y metodología de la educación literaria y del libro álbum brindan una plataforma pedagógica ideal para diseñar propuestas curriculares de calidad en la infancia.

Uno de los géneros más destacados de la literatura infantil y juvenil contemporánea es el libro álbum, género conocido como un híbrido porque combina palabra e imagen.

Este trabajo consiste en el estudio del libro álbum en la escuela infantil y el análisis de las respuestas lectoras en dos contextos educativos diferentes: España y Escocia. Tiene como objetivo conocer y explorar la construcción del sentido comprensivo de los lectores en educación infantil. Se proponen criterios para la justificación de este tipo de texto y la experiencia práctica de dos grupos de alumnos.

En él se resaltan los beneficios que tiene el libro álbum para el desarrollo integral de los individuos, así como el potencial y el papel que desempeñan dentro del contexto escolar.

**Palabras clave**

Libro álbum, literatura infantil, respuestas lectoras, primeros lectores.

## **Abstract**

The theory and methodology of the literary education and the picture book offer a pedagogic ideal platform to design curricular proposals of quality in the early ages.

One of the most outstanding genres of contemporary children's and youth literature is the picture book, genre known as a hybrid because it combines word and image.

This work consists of the study of the picture book of the pre-school education and the analysis of the reading responses in two different educational contexts: Spain and Scotland. It aims to know and explore the construction of a comprehensive sense of readership in early education. Criteria are proposed for the justification of this type of text and the practical experience of two groups of students.

It highlights the benefits of the picture book for the integral development of individuals, as well as the potential and role they play within the school context.

## **Keywords**

Picture book, children's literature, reading responses, first readers.

## 1. INTRODUCCIÓN

Según Chambers (2006) la lectura de libros, deja buena parte del acto de interpretación al yo interno del lector. Se produce un acercamiento muy íntimo a la conciencia de otra persona y también nuestra propia conciencia se involucra de manera más intrincada y activa.

Esa forma de relación hace especial el acto de la lectura, se produce un acercamiento entre las intenciones y mensajes que ofrece el autor y la participación de la persona que lo interpreta y siente. El libro es uno de los mejores caminos de acceso al alma humana, uno de los más importantes.

El hábito de la lectura favorece un desarrollo comprensivo y crítico sobre el pensamiento. Escritores y autores con sus obras permiten que se lleve a cabo, como dice Chambers (2006), una “relectura” del razonamiento, en la que se ven afectados, juicio, criterio, intención o posicionamiento. La lectura continuada desarrolla competencias expresivas y comunicativas esenciales para la vida lo que supone alcanzar competencias en otras áreas. (Cerrillo, 2007).

Sin duda, este desarrollo es lento y se va configurando dentro de las personas de una forma global y paulatina que va creciendo dentro del individuo desde que es muy pequeño.

La literatura brinda un mundo de posibilidades, lleno de creatividad y arte, aporta valor en sí misma y se sirve del elemento comunicativo, siendo capaz de conectar y fusionar códigos distintos (abstractos y concretos). Además de poseer elementos como el creativo y estético, ofrece el crítico, invitando a descifrar puntos contrapuestos.

Para Mendoza, la literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee”, pero sería muy impreciso decir que la Literatura se “enseña”, se “aprende” o se “estudia” ya que se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias. (Citado en Cerrillo, 2007, p. 23).

Bien es cierto que los niños en edad infantil necesitan de estímulos lectores, orientaciones y acompañamiento en sus primeras relaciones con el libro. Esto no puede

hacer creer a los adultos que los niños en edades tempranas no puedan sentirse lectores, ni que sean incapaces de disfrutar de la lectura, como explica Chambers (2007b), el éxito en el proceso de lectura comienza desde el momento en que los niños escogen un libro y le prestan atención. Y que el niño disfruta del libro aún sin conocer todo el significado de las palabras y que además lo comparte. Está teniendo tanto éxito en ese momento como lector, como lo tiene un crítico académico ocupado o resolviendo rompecabezas verbales.

En el proceso de acercamiento de la literatura en edades tempranas, tal y como dice Cerrillo (2007), los hábitos lectores deben fomentarse lo antes posible porque, en el periodo de la infancia es cuando, por motivos escolares, el individuo tiene una práctica cotidiana con la lectura.

Sin embargo, la literatura infantil y el sistema educativo no siempre han ido de la mano en cuanto a la forma de llevar a cabo un efectivo acercamiento de la literatura a los niños en infantil. Según Cerrillo (2007), con las lecturas obligadas, aunque necesarias, no siempre se obtenía el resultado esperado, a veces hacían caer en el aburrimiento dejando en un segundo plano, e incluso sin ser tenidos en cuenta el disfrute y goce por la lectura.

Hoy en día la literatura infantil tiene su espacio en el currículo oficial de enseñanzas mínimas de la *Ley Orgánica para la mejora de calidad educativa (LOMCE)*. Aunque a estos efectos sigue vigente la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Área de Lenguaje: Comunicación y representación.

Acercamiento a la literatura:

Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje. Recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen.

Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender. Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

Así pues, existe una realidad en la que el niño es poseedor de su derecho a ser expuesto a situaciones de lectura donde se dediquen tiempos suficientes y espacios adecuados. Además de propiciarle encuentros con los libros es preciso que en esos encuentros el niño descubra que detrás de su esfuerzo se advierte el deleite de una buena obra.

La base de este trabajo se asienta en las aportaciones de obras de diferentes autores como Cerrillo (2007), Colomer (2005), Chambers (2007 a y b) y Tabernero (2009), entre otros.

Sus trabajos contribuyen a una nueva visión sobre la literatura en las aulas infantiles en la actualidad. En rasgos generales aspectos sobre cómo acercar al niño a la lectura, el desarrollo de la competencia literaria y la importancia de las primeras lecturas.

En este trabajo se definen algunos aspectos de la literatura infantil, y se analiza el libro álbum como elemento motivador, de acercamiento a la lectura, descubridor del placer que puede generar en el niño/a el contacto con el libro en dos contextos educativos diferentes: Reino Unido y España.

Se pretende comprobar así, cómo “viven” los niños de infantil su acercamiento a la Literatura, cómo se lleva a cabo el uso del libro álbum en las aulas de infantil y qué respuestas lectoras se desprenden de él.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El libro álbum es un género literario que hoy por hoy continúa en auge e inunda las librerías actuales. Tiene unas características muy particulares que permite trabajar con los distintos lenguajes en infantil. Puntos que se desgranarán más adelante.

La idea de realizar un trabajo de campo sobre el libro álbum en el aula de infantil surge de la necesidad de dar su espacio a la literatura y ofrecer una herramienta en la que los niños se muevan a gusto, sientan confianza en sus posibilidades como lectores, puedan disfrutar de los libros, además de compartir ideas, gustos y opiniones.

Las respuestas lectoras de los niños ante los libros es uno de los puntos más interesantes sobre los que tratar, ya que ese será el punto de partida para actuar en lo que supondría para Aidan Chambers el círculo de lectura. (Chambers, 2007b).

Para este cometido se ha utilizado una metodología cualitativa-interpretativa. (McMillan y Shumacher, 2005). Optando por usar estrategias cualitativas de recogida de datos: diario de observación de las maestras, entrevistas semiestructuradas a las maestras colaboradoras, transcripciones de las conversaciones orales de las sesiones de lectura y producciones de los niños.

Con el análisis y observación de las respuestas de los niños en infantil se captura la información, y se conoce la evolución de los niños en cuanto a aprendizajes, comprensión lectora Sipe (s. a.), pero también se obtiene información sobre los gustos e intereses de los niños sobre los libros a los que se les ha expuesto. Sus reacciones ante las lecturas y la forma en la que participan en conversaciones sobre los libros, marcan indicios de si la forma de acercarlos a la literatura y los libros que se ofrecen proporcionan su placer y les aumenta el gusto por la lectura o de lo contrario, causa rechazo o aburrimiento. (Chambers, 2006).

Cerrillo y Chambers (2007), en sus obras arrojan luz sobre cómo acercar la literatura en edades tempranas, el libro álbum casa en este cometido por su formato, calidad, grandes ilustraciones y contenido. Este recurso ofrece un primer acercamiento en el que el niño sea descubridor del libro y aprenda a valorarlo por sí mismo y no como una herramienta de uso exclusivamente didáctico. Un libro puede ser de gran valor para un niño, pero dependerá del interés que éste le haya suscitado.

Juan Carlos Merlo (1976), rechaza tajantemente que las obras calificadas como infantiles "deban servir para instruir, educar o moralizar. Ni tampoco que deban funcionar para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura. La literatura infantil, tal como la concebimos, no es literatura didáctica." Y al defender "la independencia de la literatura infantil dentro del ámbito de la literatura contemporánea", no duda en afirmar que ha nacido para "goce exclusivo de los niños lectores. Nunca para catarsis de adultos escritores." (Citado en Cervera, 1989, p. 162).

Para Teresa Colomer (2010), los niños son lectores que saben leer muy poco. La capacidad de los niños entre 5, 6 y 7 años de edad para entender una historia es muy superior a la capacidad de leerla por sí mismos. Con la nueva pedagogía, en la que uno aprende a leer leyendo, el libro álbum es una propuesta muy interesante.

El álbum toma una visión de la literatura como medio para el conocimiento de uno mismo y de otro. El sentido metafórico del lenguaje literario a través de las obras literarias, ofrece alimento para el lector y deja que éste se apropie de las palabras a la vez que es afectado por ellas. (Taberner, 2007).

Así pues diversos autores se decantan por este género ya consolidado en nuestros días, ofreciendo sus múltiples facetas en el acercamiento de la literatura a primeros lectores poco experimentados. Por otro lado autores como Chambers, Cerrillo, Arizpe y Styles con sus aportaciones sobre la alfabetización visual, entre otros, y las investigaciones realizadas sobre las respuestas lectoras de Sipe, han aportado conocimiento sobre cómo y qué comprenden los niños de un texto. El averiguar qué hace que un libro sea de interés para un niño, el conocer cómo puede influir el tiempo y el ambiente en la lectura, la responsabilidad que conlleva el realizar una buena selección de obras o la forma de acercar los libros en un aula de infantil, es fundamental para conseguir que un niño conecte positivamente con un libro.

### **3. PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS**

Los niños en su etapa de lecto-escritura aprenden a leer y a discernir entre letras, palabras, sílabas y empiezan a descubrir el valor semántico de las palabras. Se ayudan de una sucesión de secuencias, dibujos e imágenes para comprender el texto.

Pero los niños pueden disfrutar del éxito del placer por el libro, a la par que realizan sus lecturas. Los niños tienen derecho a disfrutar de una obra, compartirla y admirarla e introducirse así en el gusto por la literatura infantil.

#### **3.1 Presupuestos de partida**

Gracias a la literatura el niño aprende a convertir las palabras en ideas, pues imagina lo que no ha visto, consigue comprender la situación emocional del personaje provocando en él sensaciones como el peligro, el misterio, la aventura... A través de los cuentos disfrutan de un mundo lleno de posibilidades que les permite jugar con el lenguaje, descubrir la magia de las palabras y al mismo tiempo consolidar la relación afectiva entre el niño y el narrador. (Cervera, 1991. p.35).

Los álbumes ilustrados ofrecen un gran atractivo visual al instante, por su diseño, color y otras múltiples características. Las obras son de una gran calidad y variedad. Los artistas de la ilustración reflejan su talento en la elaboración de las mismas. Además los maestros disfrutan mucho las lecturas de este tipo de libro con sus alumnos. (Arizpe y Styles, 2004).

Se considera que los álbumes ilustrados son los textos principales para niños menores de 6-7 años. Y aprender a leer imágenes supone la alfabetización visual, igual o más importante que la alfabetización escrita debido a la era en la que vivimos. (Durán, 2009)

El gusto por lo bello, la estética de las palabras, las increíbles ilustraciones que completan el significado de la historia son algunas de las aportaciones que los niños asimilarán con este recurso.

### **3.2 Preguntas de investigación**

En este trabajo se formulan las siguientes preguntas de investigación:

¿El libro Álbum, despierta interés y aporta placer a los alumnos en diferentes contextos educativos? ¿Será capaz el libro álbum, de ser vehículo para atraer a los pequeños lectores en su hábito a la lectura?

Y una última cuestión, ¿qué papel jugará la ilustración para los niños, la interpretarán como código sin problema o la mirarán como decoración del texto?

Estas preguntas se intentan resolver a lo largo del trabajo, en dos contextos diferentes, pero en niños de la misma edad. Más adelante se detallan las experiencias, aportes y análisis del acercamiento a la literatura en aulas de infantil.

### **3.3 Objetivos**

Tras establecer los presupuestos de partida y las preguntas de investigación de este trabajo, a continuación se definen los siguientes objetivos:

1. Indagar sobre el libro álbum como recurso para las aulas de Infantil. Su uso como acercamiento a la literatura en el segundo ciclo de Educación Infantil en diferentes contextos.

Una de las características fundamentales del libro álbum es su valor comunicativo, que sirviéndose de la lectura oral, pondrá en contacto al niño con los distintos componentes culturales que observa y que existen en su entorno.

2. Realizar un análisis de las respuestas lectoras obtenidas de las distintas intervenciones llevadas a cabo en las ciudades de Glasgow y Zaragoza. Así como calibrar el uso de metodologías y demás aspectos que engloban el proceso lector.

Este planteamiento permite reflexionar sobre cómo se llevan a cabo distintas intervenciones hoy en las aulas de infantil. Además de conocer la efectividad de los métodos de trabajo. Las observaciones obtenidas en los diferentes contextos orientarán en un futuro las líneas de intervención.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1 Acercamiento a la literatura**

Una de las consecuencias generadas por la autonomía del discurso artístico es la posibilidad de experimentar el placer de las formas, el placer de jugar con las formas del lenguaje más que con sus contenidos, como sucede cuando la palabra queda a merced del niño y éste la usa, la maneja sin tener en cuenta los significados referenciales, con la sola finalidad de crear un clima propicio para que se desarrolle el juego en el que se dispone a participar. (Sánchez Corral, citado en Cerrillo, 2007, p. 50).

La literatura utiliza un lenguaje estético diferente del lenguaje cotidiano, utiliza frases extraordinarias que aparecen como familiares y corrientes pero no lo son. Usa la interconexión y fusión de códigos diferentes en lo que se refiere a lo comunicativo. Es entonces, cuando ocurre esta interconexión de las palabras, que éstas dejan su significado de lado para proveerse de otro con vida propia. La literatura dispone de lenguaje literario utilizándolo de una manera específica y se caracteriza por sus elementos comunicativo, creativo o estético.

Para Cervera existe una visión en alza de la literatura infantil que se caracteriza por su afán de globalización. Y denomina la Literatura infantil como todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor el niño. (Cervera, 1989).

A través de poemas, narraciones, novelas, comedias, cuentos, textos periodísticos, imágenes o televisión, se transmiten mensajes. Estos mensajes, aparentemente distintos entre sí, están sometidos a una formalización, esto lleva al uso de unas normas y técnicas que facilitará su comprensión.

Pero la literatura va más allá, como dice Teresa Colomer (2005), nos sitúa en el tiempo y nos cuenta la historia, además de ofrecernos unos soportes y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas y también modelos para representar nuestro pasado, el de los pueblos y sus gentes.

“La literatura infantil ha de ser, sobre todo, respuesta a las necesidades íntimas del niño. Y su acción se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización”. (Cervera, 1989, p. 161).

Esta definición aboga por el proceso creativo de los autores y la creatividad que sugieren las obras a los niños, y así abogar por la libertad de creación y el arte en la literatura. Si se impone la literatura instrumentalizada, la literatura de creación para niños entrará en declive, aumentando el número de obras didácticas e intereses de producción, hecho que ocurre ya en algunas editoriales, donde a veces priman intereses económicos. (Cervera, 1989).

Para Sipe (s. a.) el conocimiento literario es importante en sí mismo, lleva al crecimiento intelectual y emocional. La discusión literaria alimenta habilidades cognitivas de nivel más alto, como las inferencias, la predicción y la confirmación, la integración de detalles para ver la historia en su conjunto y la abstracción a alto nivel de la historia, como por ejemplo, comprender el mensaje o tema subyacente de la historia.

Para Cerrillo (2007), la literatura aporta abundantes apoyos para favorecer el uso creativo de la lengua y dota al alumno de un conocimiento sociocultural necesario para su propio reconocimiento. Es un triángulo en el que se conjugan lenguaje, libertad e imaginación partiendo de la realidad.

Debería de entenderse la formación lingüística y literaria como un derecho personal en el que se integren modelos de intervención, contenidos, procedimientos, actitudes, habilidades y conocimientos con fines comunicativos, relacionado con el aprendizaje significativo (Coll y otros, 1993) que nos enseña que trabajamos con personas a las que hay que formar de manera íntegra y a la vez tener en cuenta que esas personas piensan y sienten.

Una de las características de la literatura es que utiliza una determinada comunicación, concreta, declinándose por una forma determinada, utilizando el lenguaje de una forma específica. Es trabajo del mediador el seleccionar libros que aporten este lenguaje. Esto dará valor en sí mismo. También es labor del mediador, orientar los libros según criterios mínimos relacionados con la edad de sus destinatarios, apropiados a sus gustos y necesidades o con el proceso de maduración intelectual (estadios de

Piaget) y es que un adulto es capaz de acabar lecturas aunque no le gusten pero un niño no lo hace, las rechaza. Otra característica es el valor de cómo utilizar las obras y cómo son narradas, porque determinará el que los más jóvenes lectores puedan saborear y valorar sus lecturas. (Cerrillo, 2007).

Para (Rodari, 2005:132), en la estructuración del cuento, el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y las abastece, construyendo su propio instrumento indispensable para el conocimiento y el dominio de la realidad. (Sousa, 2008).

Los libros de imágenes se convierten para los niños de segundo ciclo de infantil en excelentes auxiliares en cuanto al fomento de la lectura en tan temprana edad. Provistos de seres inanimados que cobran vida, ayudan al niño a discernir entre el mundo interno del externo. Sin dejar a un lado el valor artístico, que enseña a fijarse en la estética como valor en sí mismo. (Arizpe, 2007). El libro álbum trata la fantasía y la imaginación como elemento extralingüístico de una forma trascendente, descubre a los primeros lectores que se puede interpretar el libro de varias formas, favoreciendo la aparición de las primeras conversaciones literarias entre los niños. (Chambers, 2007a).

Sin duda el uso de este recurso servirá de acercamiento a la literatura, desarrollando las bases para ir adquiriendo competencia literaria en los alumnos. Este proceso requiere de una metodología, una estructuración e implementación que queda aclarado en los puntos siguientes referidos al marco teórico, metodología, y propuestas didácticas de aula.

## **4.2 Libro álbum**

### *4.2.1 Definición y características del libro álbum*

Para Nodelman (2010), el ritmo único de las imágenes y las palabras funcionando juntas es lo que distingue a los libros ilustrados de otras formas de arte visual y verbal. Las historias de los álbumes ilustrados plantean retos al niño y por ello, éste contribuye de forma positiva en su desarrollo cognitivo, intelectual, estético y emocional.

El libro álbum tiene un formato donde la brevedad y la intensidad expresivas son determinantes y el texto entra en una estrecha cooperación con la ilustración en el proceso de construcción del sentido. (Dueñas, 2013a).

Como señala Durán, “El libro álbum es un género característico de la postmodernidad, que excede parámetros artísticos tradicionales, busca terrenos de indefinición expresiva y se sostiene en la colaboración de códigos y lenguajes distintos, palabra e imagen”. (Durán, 2009, p. 202).

Teresa Durán destaca que la gran virtud de la lectura visual que ofrecen los libros ilustrados es la de que permiten adquirir unas competencias, experiencias y emociones que resultan básicas para el desarrollo cultural y social de las personas. (Durán, 2005, p. 253).

La manera en que se entrelazan las ilustraciones y el texto, eleva al álbum ilustrado a una nueva forma de lenguaje, un lenguaje creativo por su carácter artístico. Esto ha impulsado a ilustradores y editores a experimentar el potencial expresivo de diversas técnicas, utilizándolas en el diseño de los álbumes.

En un libro álbum, el texto e imagen no sólo son interdependientes sino que en la dinámica de su relación existen vacíos que invitan al lector a usar su imaginación. Los mejores autores dejan espacios vacíos a través de los cuáles retan a los lectores a pensar, a ir de lo esperado a lo inesperado, de lo literal a lo metafórico. Estos libros álbumes reflejan el respeto del autor e ilustrador hacia su lector, y se distinguen de aquellos que los infantilizan a través de historias sentimentales y moralizantes y con dibujos simplistas. (Arizpe, 2007).

Los críticos expertos en Literatura Infantil y Juvenil que más han aportado a dilucidar esta definición, explicando cómo funciona el libro álbum son Nodelman (1988), Nikolajeva y Scott (2001) y Lewis (2001). Para Nodelman los mejores libros álbumes son los que enseñan al lector a través del placer y la interacción lúdica. Lewis apunta su naturaleza lúdica, alusiva y a veces irónica entre texto e imagen y su capacidad para crear significados en un lenguaje alternativo. (Arizpe, 2007).

Su auge es tal que se habla de la existencia de álbumes ilustrados adaptados para tabletas o el formato electrónico interactivo. Puede así considerarse que gracias a la era digital, este tipo de producto editorial, es una nueva forma creativa de presentar el mundo a los niños y animarles así en la lectura.

Los álbumes ilustrados están hechos para ser contados por un adulto. Posteriormente se iniciarán los propios niños en una lectura en solitario, una lectura ligada al placer por descubrir sus múltiples formas y lenguajes. Estos libros suelen cautivar a primera vista y aportan un gran valor estético de la palabra y la imagen.

A pesar de que no hay una terminología que describa los libros álbumes, los niños aprenden rápidamente cómo funcionan. Para Teresa Colomer, el libro álbum tiene su origen en cómo hacer libros que estén a la altura mental de los niños y en cambio se tengan en cuenta sus escasos recursos de lectura. La imagen ayuda a simplificar, puede describir personajes y acciones porque toma y aligera la historia. También sirve para alterar el tiempo, la imagen ayuda a hablar de historias pasadas o futuras, dando claves para entender el salto. (Colomer, 2010).

Sobre algunas de las características del libro álbum se pueden aplicar las características simples de enunciación de un cuento infantil, (Colomer 2010) condiciones simples de enunciación, secuencias bien organizadas, uso de pareados, repeticiones y variables, ahorro de texto y uso de diálogo cediendo la palabra a los personajes y una última, entrar en colaboración con la imagen. Pero el libro álbum además tiene otras características aparte de lo ya mencionado que lo distinguen. Como es el tratamiento del texto e imagen, el tratamiento del lenguaje, su estética y carácter artístico, el uso de ironía y trato de temas que son difíciles de abordar en Infantil, su aporte de elementos fantásticos, su intertextualidad y la doble recepción, creados para un público infantil y adulto a la vez.

Así pues Taberero (iBby, 2016) explica que una de las aportaciones del libro álbum en el desarrollo de la competencia lectora en el niño, ha sido la presencia de la metáfora en la aproximación al discurso literario y artístico. También expone que el libro álbum en el siglo XXI implica en el proceso de interpretación, la colaboración de un lector modelo activo que vaya llenando los espacios vacíos generados por la conjunción de lenguajes que por su manera de significar, son irreconciliables. La linealidad del texto se contradice con la globalidad de la imagen en su forma de construir sentidos. Por este motivo el libro álbum para ser disfrutado, requiere de un tiempo de contemplación distinto de los mensajes verbales visuales que conlleva el día a día.

Para Colomer, (2005), el libro álbum o libro ilustrado no busca ni tiene intención pedagógica ni moralizante. El libro álbum es una premisa donde se ejerce y se transforma la experiencia lectora y estética. Utiliza una forma de decir otra cosa que decir, también evoca a una implicación del lector sobre lo que se entiende y se concluye más allá de lo dicho.

Teresa Durán hace referencia a la teoría de la gestalt, en la forma de lectura de un álbum como un todo.

Lo que permite la lectura de un álbum sería, pues, el descubrimiento de la propia alteridad, que en el acto de concretización nos envía, a través de la combinatoria de los valores narrativos de la ilustración y el texto, una imagen refractada y metaficcional de nuestra realidad, la verídica y la posible. Es el juego de identificaciones metaficcionales el que permite el desarrollo progresivo del lector de álbumes, que a edades tempranas encontrará la satisfacción de ver completadas sus expectativas emocionales y lógicas, y que a edades maduras encontrará la satisfacción de verse sobrepasado por el ingenio del autor. (Durán, 2009, p. 219)

#### *4.2.2 Lectura de textos visuales*

Para Arizpe (2007), la competencia visual es el potencial de entender una imagen con profundidad y apreciarla de forma más consciente y más crítica a través de un compromiso activo con un proceso interpretativo que a su vez incrementa y enriquece esta competencia. La palabra escrita se considera de más peso y autoridad que la imagen por razones históricas que tienen que ver con el aprendizaje y las formas de poder que tienden a reproducirse en la escuela. Es por esto que se considera a la imagen como un constructo de apoyo a un texto y es difícil concebir que se pueda leer de igual forma un álbum con texto y uno sin él. Los álbumes sin palabras también se leen, si se entiende la lectura como una forma de decodificación e interpretación de signos.

Según Obiols (2004, p. 35), las ilustraciones tienen esencialmente cinco funciones: mostrar lo que no expresan las palabras, redundar en el contenido del texto, decorar y embellecer el texto, captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea y enriquecer a quien lo observa. (Citado en Senís, 2014)

El autor de un álbum sin texto invita al lector a apoyarse en recursos visuales como colores, la línea, la perspectiva y el diseño de la página, además de aportarle algunas pistas que sirvan de ayuda en la construcción de la historia.

El libro álbum sin texto es una narración donde la imagen visual carga el peso del significado y dónde la ausencia de palabras no es un simple artificio, sino que es relevante porque concuerda con la historia y la temática. El hecho de no haber texto, hace que el lector tenga que asumir el proceso de mirar, leer y crear significados de una forma más impactante que en un álbum con texto. En este sentido el libro exige toda la atención del lector, quien afronta enigmas, construye hipótesis sobre la relación entre las imágenes y acepta que no puede comprenderlo todo. También para el autor la creación de un libro sin texto es más difícil que la creación de un libro con texto porque no se apoyan en él para comunicar los pensamientos y emociones de los personajes. (Arizpe, 2007).

Leer imágenes conlleva a una alfabetización visual, es un proceso que implica poner más atención a los elementos gráficos, buscar indicios y distinguir los vínculos que sean más significativos, supone hacer conexiones entre las secuencias de las páginas y requiere identificar relaciones entre personajes e inferir estados emocionales. (Arizpe, 2007). *La bruja y el espantapájaros* de Pacheco y *Trapo y rata* de Armstrong Olea son dos ejemplos de libros sin texto para niños.

#### 4.2.3 Acercamiento del libro álbum en el aula de infantil

El álbum no tiene preponderancia del texto sobre la ilustración, o viceversa, sino que la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes, la cual crea niveles de significados abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en los lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer. (Arizpe y Styles, 2004, pp. 47-48).

Los niños son sujetos activos en lo que implica la lectura del libro álbum, y aunque el mediador suele leer en voz alta, son ellos los que aprenden a observar, valorar e interpretar los textos visuales.

El libro álbum puede ser un libro formativo desde tres puntos de vista diferentes:

El literario, si consigue originalidad en el uso de la lengua. El artístico, si ofrece una propuesta estética basada en referentes distanciados de la estética infantil dominante sin por ello dejar de ser un libro infantil, que sea adecuado para primeros lectores. Y el imaginario, si es capaz de ofrecer visiones originales de temas conocidos por los niños, con los que puedan identificarse, existiendo equilibrio entre lo simbólico y lo concreto.

Por ejemplo las obras de Sendak, empatizan con el mundo del niño, Sendak definió la dualidad de la infancia, con sus lados claros y oscuros, con sus contradicciones emocionales, con el amor y el odio como sentimientos que conviven en la imaginación infantil y que tienen como punto de partida su propia experiencia. (Taberner, 2014).

Así pues, como se definía en el punto anterior sobre el acercamiento a la Literatura Infantil, la competencia lectora para Mendoza, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. (Senís, 2014). Estos saberes se van construyendo en las aulas de infantil poco a poco. Debe existir una concienciación del uso de las lecturas no solo como fin didáctico. Es preciso que se le de espacio a la literatura por sí misma.

Y ¿qué rasgos literarios se deberían observar en un buen álbum destinado a los niños? La literatura refleja un mensaje comunicativo, no una enseñanza o moraleja. Algunos de los rasgos literarios es que se pueda apreciar en el libro la concesión de una mayor importancia a la sucesión de hechos que a la construcción de una trama. (Cerrillo, 1997). También tiene que centrarse en temas conocidos por el niño, tener mucha ilustración y poco texto y debe haber una desautomatización del lenguaje, por ejemplo, que confluyan versos, rima y metáfora, la metáfora hacen ver la realidad de otra manera.

Debe existir una coherencia entre las opciones estéticas elegidas para el texto y la imagen, y la visión del mundo que se refleje. El texto puede mantenerse en lenguaje literario y el uso de la imagen conllevará a una educación artística o alfabetización visual. (Arizpe y Styles, 2004).

#### *4.2.4 Metodología sobre el uso del libro álbum*

Tras definir algunos rasgos importantes que debe tener un buen libro álbum para ser considerado como recurso literario que ayude a desarrollar en los niños su competencia literaria, es necesario conocer la forma de llevar a cabo dicho acercamiento.

Para ello es necesario tener en cuenta a autores como Chambers (2007a), Arizpe y Styles (2004), que muestran en sus propuestas cómo los niños pueden tener un acercamiento a los libros placentero, y que resulte de un aprendizaje metódico de estrategias de conversación y de comprensión lectora.

La selección de libros es uno de los aspectos más importantes en el proceso lector. (Chambers, 2007b), que dependerá de la disponibilidad de éstos. A este particular se añaden los libros que sean del agrado del mediador. Otro de los puntos que interviene en el proceso, es la accesibilidad, entendida no solo como el poder fácilmente acceder al libro, sino que esté bajo llave o similar, sino que el uso de la biblioteca sea real o que el hecho de coger un libro no encierre una recompensa por haber realizado bien una tarea.

Al hilo de lo comentado anteriormente, el tiempo que requiere la lectura de una obra literaria, se debe tener en cuenta, ya que estas obras demandan una atención muy concentrada y el proceso de construcción de experiencias placenteras conlleva su espacio (Chambers, 2007b). El hecho de extender la duración de concentración depende de una práctica con los libros que compensa el esfuerzo. En cuanto al lugar donde se realiza la lectura tiene que ser un lugar donde se propicie la concentración.

Para Chambers, al igual que otros autores, el placer de un libro de literatura proviene de descubrir patrones de sucesos, personajes, ideas, imágenes y de lenguaje intercalados en el texto. Así pues, los libros para primeros lectores están diseñados con imágenes y palabras que permiten que se dé este descubrimiento en una lectura de pocos minutos de duración, pues para los niños, mantener la concentración durante unos minutos es muy difícil, una vez que han disfrutado de la experiencia varias veces, gradualmente, éstos van aprendiendo cuánto tiempo y esfuerzo deben invertir para poder recibir a cambio el placer que hace que leer valga la pena. (Chambers, 2007b).

El tiempo de lectura, el propiciar un buen ambiente, el momento para hojear libros y permitir que los niños se ayuden y hablen de sus preferencias, las existencias bien

elegidas de libros, la lectura en voz alta y la conversación sobre las lecturas de los niños guiadas por el maestro son los elementos más indispensables que para Chambers (2007a) crearán un vínculo entre los niños y los libros. Se debe ayudar a los niños en su aprendizaje como lector reflexivo. Así pues, las lecturas de buenas obras marcarán los itinerarios de lectura de los niños, por ello es tan importante y conlleva responsabilidad el realizar una buena selección.

Por ende, el mediador debe considerar los aspectos expuestos en las líneas superiores y dar tiempo para la lectura y ayudar a los niños a que aprendan a observar cada detalle de la obra. Los niños poco a poco aprenderán a poner atención en los libros valiosos por periodos de tiempo cada vez más largos.

### **4.3 Respuestas lectoras**

Las respuestas lectoras sirven para conocer los aspectos que los niños han interiorizado de los libros. Proporcionan información de su interés por el libro, la lectura en general, y todo lo relacionado con el círculo de lectura.

Los siguientes aspectos implican respuestas que vuelven a llevar al lector al círculo de lectura, como el querer volver a leer un libro o más títulos del mismo autor, el disfrutar mucho de un libro hasta el punto de hablar de él a otro compañero o desear que los demás experimenten este hecho. (Chambers, 2007a).

La comprensión lectora en los niños ha sido estudiada por numerosos investigadores. Lawrence R. Sipe, de la Universidad de Pensilvania tras 14 años de investigación ha aportado la idea de la categorización de la comprensión lectora.

Sipe concluye que existen cinco categorías conceptuales sobre la comprensión lectora:

#### **1. La analítica:**

En la que los niños usan información del texto y de las ilustraciones del libro que se lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama y el tema. La secuencia de las ilustraciones y otros elementos del álbum, como las guardas, la página del título, la portada y la contraportada, también son analizados por los niños. Hay cinco subcategorías, y dos de ellas son análisis de texto y análisis de ilustraciones.

## 2. La intertextual:

Refleja la capacidad de los niños de relacionar la historia que se lee en voz alta con otros textos y productos culturales: otros libros, películas, vídeos, anuncios, programas de la tele, o la obra de otros ilustradores y artistas. Las respuestas de esta categoría reflejan el aspecto de la comprensión lectora que implica la comprensión del texto desde la perspectiva de otros textos, los cuentos. Un aspecto de la comprensión lectora es colocar dentro de una gran matriz de narración literaria.

## 3. La personal:

Es la forma en que se dibuja una historia por uno mismo, el hacer conexiones entre la vida y la trama, las situaciones y los personajes de los cuentos. Se trata de la conciencia del lector de sus propias reacciones, sentimientos y asociaciones personales con el texto.

## 4. La transparente:

Se trata de la entrada de los niños en lo que Benton llama “el mundo secundario” del texto. El mundo de los niños y el mundo del cuento se hacen momentáneamente transparentes para el otro, conlleva una implicación profunda y silenciosa de la historia). Las respuestas de esta categoría representan la capacidad para posicionarse en la dinámica de una narrativa hasta el punto que la historia y la vida propia, por un momento fugaz, confluyen y son transparentes mutuamente.

## 5. La performativa:

Esta categoría representa un aspecto de la comprensión lectora que ve el texto como un receptáculo de asociaciones abierto a la habilidad de nuestras respuestas, un juego de significados maleables, o sea tratar el texto como si fuera su sala de juegos, como un juego libre y anárquico de significantes deconstruyendo el texto. Así se permite el uso del texto como plataforma o sala de juegos para su propia creatividad.

La investigación analizó la relación de los aspectos mencionados sobre la comprensión lectora según la posición que toman los niños en relación con los textos, las acciones que emprendieron los niños respecto a los libros y cómo funcionan los textos para los niños. Hecho que permitirá elaborar registros de observación sistemática sobre las respuestas lectoras en los niños en estos aspectos, la información permitirá

conocer de forma más exacta la comprensión sobre los libros infantiles en estos conceptos mencionados.

Sipe (s. a.) concluye que los cuentos ofrecen a los niños una forma de experimentar la realidad a través de la experiencia ajena y les ofrece experiencias nuevas que no tendrían en su vida diaria. Los cuentos y la comprensión Literaria que aportan los niños a esos cuentos potencian, profundizan y amplían sus concepciones de quiénes son y cómo forma parte de su familia, su comunidad y un mundo más amplio.

Otra forma de percibir una respuesta de un niño tras la lectura oral del libro es a través de las ilustraciones. Las imágenes aportan información, que tras ser analizada servirá para conocer sus respuestas ante un libro. (Arizpe y Styles, 2007).

## **5. PARTE PRÁCTICA**

### **5.1 Propuesta didáctica en Glasgow (Escocia)**

Mi experiencia tuvo lugar durante el periodo de prácticas III y IV del año 2016. Fueron prácticas Erasmus, y se realizaron en el colegio ST. Patrick School en la ciudad de Glasgow, Escocia.

La contextualización del centro responde a una multiculturalidad y diversidad recogida en el aula con un total de 11 nacionalidades distintas y más de 16 lenguas maternas diferentes. Los niños tenían entre seis y siete años de edad, la lengua patrón usada en las aulas era el inglés, lengua que hablaban casi todos los integrantes de mi aula. Los niños estaban aprendiendo a leer, ya casi dominaban las relaciones entre las letras para formar las palabras. A excepción de los tres últimos niños llegados al centro, los cuales se integraban con los demás en el aula, además de recibir apoyo escolar en el aprendizaje y uso de la lengua Inglesa.

Tras participar con los niños en sus lecturas en clase de lengua, consulté con mi mentora si podía realizar un primer acercamiento y contacto con otro tipo de libros, además de los que tenían en su biblioteca de aula.

A mi mentora le pareció una propuesta muy interesante y así comenzó mi experiencia con los niños y sus primeros contactos con lecturas placenteras y no obligatorias, más que lecturas decodificadoras de significado puramente semántico.

La mayoría de los libros escogidos los saqué del fondo público de la biblioteca de la ciudad, otros de la biblioteca del propio centro y otros los llevé a clase tras haberlos adquirido en alguna de las librerías de allí.

Los libros seleccionados fueron en su mayoría libro álbum e ilustrados de autores relevantes de la Literatura infantil de Reino Unido. Pensé que estos libros eran un recurso muy útil que les proporcionaría a los niños disfrute, descubrimientos y sensaciones placenteras con ellos.

### *5.1.1 Aproximación a la experiencia de aula*

Debido a que el colegio tenía establecidas sus rutinas diarias, era difícil introducir unas sesiones de un tiempo determinado, así que tuve la oportunidad de poder disponer de dos sesiones de unos 35 minutos, en viernes. Y unas cuatro sesiones más cortas de unos 15 minutos, dentro de las clases de lengua.

Las sesiones se llevaron a cabo a lo largo de dos semanas, comenzando en viernes, sesión global, continuando martes y jueves de la semana siguiente, con grupos reducidos, continuando la siguiente semana martes y jueves, con grupos reducidos y finalizando el viernes de la siguiente semana de manera conjunta. La experiencia duró unas tres semanas, llevándose a cabo según las estrategias de Chambers (2007 a y b).

Realicé el acercamiento de los libros a los niños del aula de la siguiente manera: tuve la primera sesión, en viernes, y el acercamiento se produjo hacia toda la clase, se comenzó con una lectura de uno de los libros, tras una breve presentación del mismo. Y se continuó con la lectura de varios libros de entre los más de 18 libros que había seleccionado.

En las sesiones cortas, al disponer sólo de cuatro, dividimos la clase en grupos entre 6/7 niños y realicé las lecturas por grupo, cada sesión pudo participar un grupo. De tal manera que al final todos los niños habían disfrutado de las lecturas.

### *5.1.2 Objetivos*

Uno de los objetivos predominantes en mi propuesta, era que los niños disfrutasen de los libros, que su contacto con ellos les transmitiera placer. Además de acercarlos al mundo lector, un segundo objetivo era averiguar qué les enganchaba y cómo aceptaban los niños ese tipo de libro, el álbum.

Mi objetivo principal era que los niños descubrieran significados en las ilustraciones además del texto escrito, que aprendieran a detenerse en las imágenes para entender ideas, captar sensaciones. Todo ello se enriquece con el libro álbum ya que ofrece unos elementos extralingüísticos que fomentan la imaginación y fantasía del lector así como una gran calidad artística en su diseño, que hace que los niños puedan disfrutar de estas pequeñas/grandes obras de arte.

### 5.1.3 *Criterios de selección de libros*

Los libros fueron seleccionados teniendo en cuenta la riqueza de las ilustraciones y el significado que aportaban al texto, teniendo en cuenta la etapa evolutiva del alumnado y la calidad literaria de las obras.

Por otro lado, tuvieron mucha influencia mis gustos hacia este libro, colores, impresiones, contenido, estética.

Y finalmente, seleccioné libros que aunque dentro de que la mayoría eran álbumes, fuesen variados, de distintos autores e ilustradores, con diferentes líneas de trabajo. Aporté libros de rimas, de fonética, y libros con contenidos diferentes para que pudieran despertar el mayor interés posible en los niños, que cada niño pudiese elegir algo que fuese de su interés.

### 5.1.4 *Sesiones y metodología*

Las sesiones y metodología están basadas en las aportaciones de Chambers (2007 a y b).

El procedimiento tuvo lugar de la siguiente forma: llevé a clase en una bolsa mi selección de libros, ya les había comentado que íbamos a disponer de unos libros diferentes y que estarían en clase para hojearlos, leerlos y manipularlos.

Los libros los coloqué extendidos debajo de la pizarra interactiva, sobre la alfombra, y así los niños podían tener acceso a ellos, observarlos y manipularlos.

En la primera sesión de toda la clase, comencé a leerles algunos de ellos. Primero hice referencia al título, autor e ilustrador del libro y después comencé advirtiendo de lo importantes que son las ilustraciones para poder descubrir significados de la lectura, al igual que el texto escrito, las ilustraciones nos aportan información privilegiada para disfrutar del sentido del libro. La historia la leí pausadamente y haciendo énfasis en la misma, hecho que a los niños les encantó. Escogí para leer *The day at crayons* quit de Drew Daywalt y Oliver Jeffers, *The hare and tortoise*, the favourite aesop's fable de Alison Murray, *The Gruffalo* de Julia Donalson y Axel Scheffler y *The rhyming rabbit* de Julia Donalson y Lydia Monks.

Durante la segunda y última sesión de toda la clase, seguí con la misma dinámica de presentación de los libros. Leí algunos libros que eligieron los niños y también leí algunos libros que yo escogí. Los niños eligieron; por un lado Ernest, the Moose who doesn't fit de Catherine Rayner. Y por otro lado; Meerkat Mail de Emily Gravett. Los libros que yo escogí fueron; The bear and the piano de David Litchfield y The story machine de Tom McLaughlin y Oliver Jeffers.

Una vez realizadas las presentaciones de los libros y terminada la sesión de lectura en voz alta, el tiempo disponible los niños podían escoger un libro para leer, observar y disfrutar de él.

En las siguientes sesiones de grupo reducido, primero los niños hojeaban los libros y elegían el libro que querían que fuese leído en alto. Y participaban leyendo en voz alta, y haciendo comentarios al terminar la lectura. Algunos de los libros que eligieron los niños fueron los siguientes:

*The day at crayons quit* de Drew Daywalt y Oliver Jeffers (este libro gustó a todos los niños muchísimo, entendían las quejas de las pinturas y se sorprendían de que lo hicieran).

*The Meerkat Mail* de Emily Gravett (este libro, les encantaba manipularlo y observaban detalles de las ilustraciones que podían pasar desapercibidos para un adulto).

*The cow who climbed a tree* de Gemma Merino (las ilustraciones, portada y guardas de este libro, gustó mucho a los alumnos, por su colorido y diseño además de seguir el texto con atención, y a sus personajes tan divertidos).

*The hare and tortoise* de Alison Murria: los niños querían que volviese a leerlo, mostrando los detalles, el cuento descubre características de los animales y confronta la amistad y la competitividad de una forma distinta a la acostumbrada.

Algunos de los libros que elegí para las sesiones grupales fueron: *Where the wild things are* de Maurice Sendak, *My Dady* de Anthony Brown, *Dirty Bertie* de David Reberts y *The day the crayons came home* de Oliver Jeffers.

### 5.1.5 Análisis de las respuestas lectoras

Para analizar las respuestas lectoras de los niños he utilizado el sistema de categorías conceptuales de Sipe (s. a.). Además de observar la forma en que las ilustraciones han irrumpido en los niños.

Categorías de Sipe:

En la categoría analítica, los niños han analizado las secuencias del libro, y también las secuencias de las historias, han hecho interpretaciones de los hechos que han ido ocurriendo y se han detenido en algunos aspectos de las ilustraciones para interpretar la historia.

Estos son algunos fragmentos sobre las respuestas de los niños:

Respuestas de *Were the wild things are*:

Niños:

- Niño 1: Max se ha portado mal, ha hecho cosas malas y por eso le han castigado sin cenar.
- Niño 2: Se ha ido de casa por la ventana.
- Niño 3: Le gusta hacer lo que quiere y se aburre.
- Niño 4: Se ha ido a vivir con los monstruos para siempre.

Profesora:

- ¿Cómo sabes eso?

Niños:

- Niño 3: No se ha ido para siempre, al final estaba en su casa.
- Niño 4: Sí y tenía la cena caliente

En la íntertextual los niños han realizado conexiones con otros cuentos, por ejemplo han conectado los personajes de los monstruos de Sendak con el grufalo, advirtiendo características físicas y emocionales comparativas como: “son monstruos buenos como

el grúfalo” o “a veces dan miedo pero son monstruos buenos”. Los niños también conectaron las cartas del personaje *The Meerkat mail* con las cartas de las pinturas de *The day the crayons quit*, de Daywalt y Jeffers. En el libro *The bear and the piano* los niños conectaron la música del piano con la ópera y teatro, también relacionaron el piano con otros instrumentos musicales como el violín.

Referente a la categoría personal, las respuestas de los niños indicaron las diversas formas en que los niños veían y sentían las historias. También las asociaciones personales con el texto. Por ejemplo en *My daddy is a giant* cada niño expresaba sus emociones comentando peculiaridades de sus vivencias familiares como; “mi papá es muy grande también”, “mi papá puede hacerlo todo” o “un día fui con mi papá a ver “the kelpies” y eran enormes como el papá del cuento”.

La categoría conceptual transparente, permite que los niños entren en la historia y por un momento desconecten de la realidad hasta el punto de confluir dentro de ella. Estos son algunos de los comentarios sobre la lectura de *Hug*: “¡oh qué abrazo!” (Sonrientes), “¡abrazoooo!” (Ensimismados). En la lectura de *The bear and the piano*: “¡vuelve, vuelve, te echan de menos tus amigos en el bosque!” (Cuando el oso ya había actuado en infinitos lugares y ganado todos los galardones).

##### 5. La performativa:

Esta categoría representa un aspecto de la comprensión lectora que ve el texto como un receptáculo de asociaciones abierto a la habilidad de nuestras respuestas, un juego de significados maleables, o sea tratar el texto como si fuera su sala de juegos, como un juego libre y anárquico de significantes deconstruyendo el texto. Así se permite el uso del texto como plataforma o sala de juegos para su propia creatividad.

Sobre la comprensión de la categoría performativa, los niños emitían comentarios como; “ahora el papá no cabe en casa”, “es muy alto y tendrá que vivir en el jardín” (bromeando) en *My dady is a giant* o “las pinturas se van a ir de vacaciones juntas a la playa”, “sí, van a hacer una fiesta de cumpleaños” en *The day at crayons quit*.

Tras observar las respuestas de los niños en las sesiones de lectura, a los niños les gustó la iniciativa de proporcionarles nuevos libros y la libertad de poder elegirlos.

- Clase: mostraban sus rostros de alegría y felicidad, cuando llegué con las bolsas llenas de libros.

- Grupo: ¿Vas a leerlos todos?, ¿qué bien?

- Macy: ¿Puedo coger uno de los libros?

- Sophye: ¿Me gustaría hojearlos, puedo?

- Grupo: ¡Son muy bonitos!

En cuanto a qué motivo les lleva a elegir un libro, es impredecible, cada niño elegía un libro según su interés en ese momento, bien por la portada llamativa, bien porque le había gustado la historia que había escuchado, bien porque le intriga más un contenido específico... cada libro elegido era de valor para el niño que lo escogía.

Por otro lado en cuanto al grado de implicación con los libros en clase, los niños respondieron muy bien. Eran capaces de hojear un libro, pararse y detenerse en él y disfrutar su lectura. Algunas veces elegían una obra y tras hojearla un poco la cambiaban rápidamente por otra que admiraban más detenidamente.

Los niños se detenían en las imágenes que completaban las frases textuales. En *The day at crayons quit* los niños formularon los siguientes comentarios: “mira la pintura amarilla tiene razón es ella el color del sol, por eso tiene cara de enfado”. (El niño señaló la ilustración en la que Duncan, protagonista de la historia, la había utilizado para pintar el sol). “¡Los dragones pueden ser rosa!” (Señalando la última página, donde Duncan había encontrado solución para las protestas de las pinturas).

Las dos respuestas se corresponden con la categoría analítica de (Sipe, s. a.) ya que se realiza un análisis visual de las ilustraciones. En la primera el niño es capaz de comparar el color de la pintura con el sol. Además piensa que la pintura está enfadada porque demuestra que es ella el color del sol. En la segunda respuesta el niño se sorprende de que el color de los dragones pueda ser rosa. Se ha dado cuenta de que no hay una manera determinada de hacer las cosas. El niño podría extrapolar el significado de que los colores puedan usarse de distintas maneras, lo que sería una reflexión personal para su vida diaria.

La categoría que sale más reforzada de las respuestas lectoras es la analítica. El libro álbum con sus imágenes, permite a los niños adquirir percepciones y conexiones de forma natural y directa. La categoría personal también aparece de forma constante en las respuestas de los niños, ya que estos tienden a llevar al ámbito cotidiano las historias seleccionadas.

Los niños se involucraron con los libros, cuando disponían de tiempo libre, se acercaban tímidamente a pedirme un libro y preguntaban si podían cogerlo. Otros niños elegían un libro y lo leían a un compañero, porque había niños que leían más fluido y otros que les costaba más. Se mostraban a gusto y señalaban imágenes.

Otro niño me dijo que quería leerle un cuento a su hermanito, que le había gustado mucho.

Tras las últimas sesiones, el modo de lectura era distinto, pude comprobar cómo se interesaban en las palabras y en las ilustraciones, cómo comprendían el texto y disfrutaban de esa lectura. Además de que algunos niños escogían un libro y lo leían a sus compañeros en voz alta, de una forma parecida a la mía. Este hecho me causó gran satisfacción.

Pero sentí que no era suficiente. No disponía de más tiempo y aunque parecía que mi táctica había calado en los niños, creí que tenía que profundizar más en mi intervención. Mis libros eran distintos a los que ellos tenían en el aula. Les creó curiosidad mi forma de llevarlos a clase, les interesó lo que yo les traía, y les gustó mi forma de leerlos. Creyeron en mí. Les expuse los libros como algo muy valioso para mí y que iba a compartir con ellos. Los niños iban a ser partícipes de todas esas obras de arte que esperaban a ser descubiertas, hojeadas, narradas, leídas y manipuladas por todos y cada uno de los alumnos del aula.

Y que luego iban a ser compartidas. El acercamiento no se llevó de forma completa, ya que faltaron conversaciones sobre los libros y el hecho de poder concluir con el proceso lector. Tuve que llevar mis libros conmigo de vuelta a la biblioteca, aunque les obsequié con un par de ellos para su biblioteca de aula: *The day at crayons quit* de Drew Daywalt y Oliver Jeffers y *The bear and the piano* de David Litchfield. Escribí unas

recomendaciones sobre aspectos que no deben pasarse por alto en una obra, como las ilustraciones, que nos cuentan una historia a la par que el texto escrito.

Tras mi intervención, mi mentora junto con otra profesora de Infantil, decidieron comprar unos libros nuevos y ponerlos a la disposición de los niños. Les motivaron insistiendo en que ellos iban a ser los primeros niños en leerlos porque eran totalmente nuevos. Estos libros los podían elegir y llevar a casa para leerlos. En un folio, los niños apuntaban el título y autor y la fecha en que lo habían cogido. Así se creaba su primer diario de lecturas con el que comenzaría así su itinerario de lectura.

## **5.2. Propuesta didáctica en Zaragoza (España)**

Mi propuesta de Zaragoza se llevó a cabo en el CEIP Florian Rey de mi pueblo, La Almunia de doña Godina. Es un pueblo en el que hay un alto índice de inmigración. Desde hace años, numerosas familias de distintos lugares se han ido instalando en esta villa, lo que implica una mezcla de culturas diferentes.

Hay un alto índice de niños inmigrantes en las aulas de Infantil, hecho que supone el aprendizaje de una nueva lengua para el niño que se escolariza, unas nuevas costumbres y que se ve inmerso en una cultura distinta a la propia.

El colegio ha colaborado positivamente en las intervenciones que se han llevado a cabo, favoreciendo mi entrada al centro y ofreciendo sus recursos y apoyo en el aula.

Mi propuesta consistió en llevar a cabo unas sesiones de lectura como descubrimiento del placer y disfrute en sí mismo. La idea era acercar la literatura infantil a través del libro álbum en las aulas de infantil y observar las respuestas de los niños, para contrastar ambas experiencias, mi experiencia anterior en Glasgow y mi experiencia en La Almunia de Doña Godina (Zaragoza). Y así observar qué aspectos significativos son influyentes en los procedimientos de lectura para jóvenes lectores.

Las educadoras comentaron, en la entrevista previa, que el año pasado hicieron unos talleres de cuentos infantiles y que este año, estaban trabajando las emociones a través de unos cuentos. Y que en este momento, los niños estaban inmersos en la lecto-escritura.

Mi propuesta consistía en poner a disposición de los niños libros suficientes y acercar el libro álbum, para el disfrute de la lectura en sí misma, sin ningún otro objetivo didáctico. Mi interés era conocer cómo se llevaba a cabo el acercamiento de los libros en el aula y proponer unas sesiones en las que poder observar las reacciones y respuestas de los niños sobre el libro álbum. Ya que en Escocia, no había podido indagar lo suficiente en este tema.

Enseguida pregunté si podía disponer de libros álbum de la biblioteca del centro, y las educadoras me proporcionaron entre 15 o 17 ejemplares. Por otro lado pude contar con otros 12 libros de la biblioteca municipal de Zaragoza.

### *5.2.1 Aproximación a la experiencia de aula*

La experiencia de aula se llevó a cabo en 3 sesiones, durante 2 semanas, los días, lunes, martes y viernes. La hora que se estableció fue de 13,15h a 14h, porque era la que mejor encajaba en el horario de las educadoras y el mío.

El primer día coloqué los libros de una forma accesible para los niños, encima de unas mesas a la altura de los niños en un lado de la clase, debajo de una gran ventana, con mucha luz. Después me presenté y tuvimos la primera sesión de lectura para toda la clase en la asamblea. Los niños se mostraron muy entusiasmados y participativos, escucharon la historia y conversaron del libro. La segunda sesión, decidí dividir la clase, la mitad de los niños participaron de la lectura de *Gorila*, de Anthony Browne, mientras que los demás sentados en sus correspondientes sitios, disfrutaban de la lectura en silencio de los libros que había puesto a su disposición.

Al terminar, se invirtieron los papeles de tal forma que todos los niños disfrutaron de la lectura oral, y la lectura en silencio.

Para terminar, reuní a todos los niños en la asamblea y leí *Ferocísimos perros* de Fernando Lalana. Esta lectura encantó a los niños, y comentaban que ellos no tenían miedo. Fue curiosa la forma en que todos los niños se manifestaban como valientes.

Y en la tercera sesión, recordamos los libros que habíamos leído anteriormente, y leí *Atrapados*, de Oliver Jeffers. Después de conversar sobre el libro, propuse a los niños que realizaran un dibujo sobre el libro que más les había gustado de los que habíamos

leído en clase, pero que si les había gustado más otro libro de los que habían leído ellos en silencio, también podían dibujar sobre él. Debían escribir, el título y autor del libro en el dibujo y su nombre.

### *5.2.2 Objetivos*

Los objetivos previstos eran los mismos que propuse para Glasgow, con la particularidad de hacer más hincapié y profundizar más sobre las respuestas lectoras de los niños. Para ello utilicé unos registros para conocer la comprensión lectora de los niños según las categorías de Sipe.

### *5.2.3 Criterios de selección de libros*

Los libros fueron seleccionados teniendo en cuenta la calidad de las obras literarias, los nombres de autores relevantes en este género y teniendo en cuenta la etapa evolutiva del alumnado que nos ocupa.

Por otro lado, tuvieron mucha influencia la disponibilidad de los libros, eligiendo obras entre las que disponía el propio colegio y las obras que pude elegir de la biblioteca municipal. También seleccioné algunos ilustradores como Oliver Jeffers, ya que su obra en Glasgow, fue la que más gustó a los niños.

Y finalmente, seleccioné libros que aunque dentro de que la mayoría eran álbumes, fuesen variados, de distintos autores e ilustradores, pero no pude seleccionar todos los títulos o autores que me hubiesen gustado, ya que en la biblioteca hay un cupo muy bajo para préstamo de libros infantiles y en las librerías, los precios no eran lo suficientemente asequibles para mí,

### *5.2.4 Sesiones y metodología*

La metodología utilizada ha sido considerada a partir de las premisas de las que parte la educación literaria en estos momentos según Cerrillo y Durán (2002) y las aportaciones de Aidam Chambers sobre las conversaciones y ambiente de la lectura Chambers (2007). Las profesoras de aula observaban la práctica y la recogida de datos se llevó a cabo tras terminar las sesiones.

La primera sesión fue de contacto con toda la clase, los niños y yo no nos conocíamos, así que la sesión se dispuso de la siguiente manera:

Presentación y lectura del primer libro, *¡Achís!* de Victoria Pérez Escribá y Claudia Ranucci.

Primero mostré el libro y lo presenté, indicando el título, autor e ilustrador del libro, después comentamos la portada infiriendo en qué podía pasar en esta historia, también observamos los elementos de los paratextos y los niños nombraban algunos de los objetos que reconocían en ellos.

En segundo lugar, leí en voz alta el libro, de tal forma que los niños podían seguir la historia y visualizar las ilustraciones a la vez.

Tras la lectura, inicié una conversación sobre el libro, comenzando por qué les había gustado y qué no. Se continuó la conversación y se intentó seguir la historia para averiguar qué había ocurrido y qué pasaba con los personajes que aparecen en las ilustraciones y el texto no menciona.

Los niños eran los descubridores y protagonistas de la historia, yo hacía de guía en sus descubrimientos. Así que los niños iban rehaciendo la historia con sus participaciones y construyendo significados.

En la segunda sesión, la mitad de los niños, eligieron y leyeron libros en voz baja. Mientras que la otra mitad leíamos de la misma forma que en la primera sesión el libro de Anthony Brown, *Gorila*.

Los niños anticiparon algunos hechos, tras observar la portada, y luego observaron aspectos en las ilustraciones en las que se fueron confeccionando hipótesis de lo que había ocurrido realmente en la historia.

El hecho de estar menos niños en la lectura hizo que todos los niños participaran en la conversación y dieran sus opiniones de una forma más relajada. Y mientras los demás niños, podían elegir lecturas según sus intereses.

Para terminar la sesión, elegí una lectura en rima *Ferocísimos perros* de Fernando Lalana, para observar cómo los niños respondían a ella.

En la tercera y última sesión, se hizo un recordatorio de las lecturas anteriores, y se continuó con la lectura de *Atrapados* de Oliver Jeffers. Después propuse que hicieran un dibujo para el autor del libro que más les había gustado, bien de los leídos de forma oral, o bien de los leídos en silencio por ellos. Tenían que anotar, el título y el autor e ilustrador, además de su nombre.

Antes de terminar la última sesión, una vez los niños iban entregando los dibujos, terminé con la lectura de *La casa más grande del mundo* de Leo Lionni después de que una niña pidiera su lectura con mucho entusiasmo.

### 5.2.5 Análisis de las respuestas lectoras

Para analizar las respuestas lectoras de los niños he utilizado el sistema de categorías conceptuales de Sipe (s. a.). Además de observar la forma en que las ilustraciones han irrumpido en los niños.

Categorías de Sipe:

De la categoría conceptual de analítica, los niños han analizado el texto y las ilustraciones y las secuencias de la historia siguiendo las ilustraciones. Han realizado inferencias sobre el contenido de la historia y el contenido de las ilustraciones, también han ido creando significados a partir de imágenes.

Estas son algunas respuestas sobre los libros:

Respuestas sobre *¡Achís!* (niños):

- La escoba estornuda sin parar.
- La señora tira la escoba a la calle.
- La señora recoge la escoba.
- Sí, pero la tira otra vez.
- La escoba está malita, lo sé porque tiene un termómetro muy muy rojo.
- Mira, ¡un gato!
- La escoba está en la basura.

- Profesora: pero yo no la veo.
- Niños:
- Está ahí, mira (aunque solo se ve el mango).
- El gato es del jardinero.
- No, vive en la calle.
- Vive con él, está en su casa porque lo he visto.
- El gato es amigo de la escoba
- Le ha dicho al jardinero que está malita.

Respuestas sobre *Gorila*:

- La ropa olerá a mono.
- No me gusta esta imagen. (la niña en la mesa de desayuno frente a su padre ausente).
- Los monos no son verdes como el césped.
- Los monos no bailan.
- El papá lleva un plátano en el bolsillo.
- Creo que es un sueño, porque la niña está en la cama y gorila está pequeño.
- Igual se ha disfrazado el papá.
- Que no, que se ha dormido.
- Que no, que era el papá.

Respuestas de *Atrapados*:

- Está tirando todo, pero todo.
- Va a tirar eso.
- La ballena la ha tirado.

- Ese niño está loco.
- Ya tiene la cometa.
- Mira, donde están todos,

De la categoría conceptual sobre la intertextualidad los niños relacionaron una ilustración de *Gorila* de Anthony Brown con la película de *Superman*. En esta secuencia los niños escuchaban la historia pero a la vez, veían otra cosa en la ilustración, les costaba ver que era una pantalla de cine y muchos pensaban que era Superman de verdad, que el personaje que concede todos los deseos de la protagonista era el héroe Superman. Sin darse cuenta de que los protagonistas habían ido al cine.

Y hubo otras ilustraciones de gorilas que las relacionaron con King-kong.

En la categoría sobre lo personal, los niños comprendían los sentimientos de los personajes, y se reflejaban en algunos de ellos. Estos son algunos ejemplos:

En *¡Achís!*:

(Niños):

- Yo una vez estuve así de malito.
- Pues mi preferido es el jardinero, es que no me gusta que la gente lo pase mal.
- Yo tengo un gato muy pequeño.
- Me gusta mucho bañarme con espuma.
- Yo he visto un perrito vestido por la calle.

Y en *Gorila*:

- Él siempre miente. (Este niño, dijo esta frase muy triste, refiriéndose a su propio padre).
- Yo bailo mucho.
- No me gusta estar triste.

En *Atrapados*:

- Pues yo lo veo un loco, no me gustan los locos.
- Es muy divertido, yo me río mucho.
- Yo no hago eso.
- Es un disparate.

Sobre la categoría conceptual transparente, los niños con *La casa más grande del mundo* de Lionni, se metieron dentro de la historia, de las imágenes por un momento, en la secuencia que aparece la imagen de la casa del caracol, llena de formas de colores enormes, y también cuando de repente, aparece la enorme casita del caracol destrozada.

En *Gorila*, los niños se introdujeron por un segundo en la historia, creyendo que el protagonista gorila, era capaz de hacerlo todo, hasta volar como superman.

Por último de la categoría performativa, los niños señalaban aspectos irónicos de las ilustraciones, como el gesto con el brazo de la segunda señora cuando lanza la escoba o el pelo de la primera señora en *¡Achís!* o en *Gorila*, no paraban de reír al observar la imagen del gorila superman, como que él lo podía hacer todo. En *Atrapados*, los niños hacían gestos de incredulidad ante lo que veían y escuchaban, gestos de desconcierto, algunos niños fruncían el ceño y otros ponían caras de extrañeza además de echarse las manos en la cabeza.

Las reacciones de los niños ante las sesiones de lectura, conversaciones y libros se sucedieron de la siguiente manera:

En respuesta a las preguntas de qué libros o cuentos os gustan más, algunos niños respondieron, y se refirieron a los cuentos de Hadas, *Hansel y Gretel* y *Hamelín*. Otros apuntaron hacia libros de letras, de leer, otro niño leía *Caillou* y otro niño respondió que leía libros de ballenas, y conocía muchos nombres de ballenas.

Les gusta que les lean cuentos, o leerlos ellos, pero no les han traído en navidades muchos cuentos, les han regalado más juguetes.

Los niños han disfrutado opinando sobre la historia, han sido muy participativos, ponían entusiasmo por los libros, y todos querían opinar. En sus afirmaciones, al

preguntar ¿cómo lo sabes? Tardaban un poco a contestar, pero finalmente decían su argumento.

En lo que yo he podido observar sobre su reacción con los libros, he visto que los niños han recibido muy bien los libros, demostraban mucho interés por ellos, y disfrutaban eligiendo libros y leyéndolos. Preguntaban si podían coger otro libro y si podrían leer más libros otro día.

El siguiente dibujo muestra la selección de dos lecturas por una niña:

Figura 1. Reproducción de dos lecturas



También he percibido un poco de apatía después de la lectura, algunos niños querían escuchar otro cuento. Y si no iba a haber más lecturas, se notaba un desinterés en la conversación. Sin embargo a la mayoría, sí que les ha gustado conversar.

El libro que los niños más han dibujado, ha sido el de *Atrapados* de Oliver Jeffers, algunos niños han escogido otros autores como Nesquens o Fernando Lalana.

Estos son algunos de los dibujos de los niños, que representan su respuesta ante los libros que han podido manipular, hojear y leer durante el tiempo que ha durado la intervención.

Figura 2. Varias reproducciones



Los niños han utilizado colores muy vivos, las caras del protagonista de *Atrapados* es muy sonriente y algunos dibujos representan acciones y secuencias de las historias, los dibujos tienen muchos detalles y aparecen elementos de las historias y personajes más significativos para los niños. Los elementos que más les han llamado la atención dentro del dibujo se han plasmado de manera más exagerada. Sin embargo, el siguiente dibujo representa cómo el niño ha captado el desánimo del protagonista.

Figura 3. Reproducción significativa



A continuación se exponen algunos fragmentos sobre conversaciones de los libros que han sido representativas de las lecturas.

Conversaciones sobre *Gorila*:

Profesora: ¿De qué creéis que va esta historia?

Niño 1: De monos

Niño 2: De un mono que se columpia

Profesora: ¿Qué creéis que pasará?

Niño 3: Que irá trepando por los árboles.

Niño 2: Que va a volar.

Conversaciones sobre *¡Achís!*:

Profesora: vamos a la historia de nuevo y vamos viendo lo que va pasando poco a poco visualizando las ilustraciones.

Niño 1: la escoba estornuda

Niño 2: ahora la señora tira la escoba por la ventana

Niño 3: la escoba está en la basura

Niño 4: la señora recoge la escoba

Niño 3: la tira y la tira

Niño 5: ahora está malita

Profesora: ¿cómo lo sabes?

Niño 5: porque hay un termómetro muy rojo y eso es que está malita

Niño 3: ¡mira mira, el jardinero ve la escoba!

Profesora: yo no la veo, ¿la veis?

Niño 3: no

Niño 6: no

Profesora: ¿y cómo la ve el jardinero?

Niños: callados

Niño 3: está entre la basura

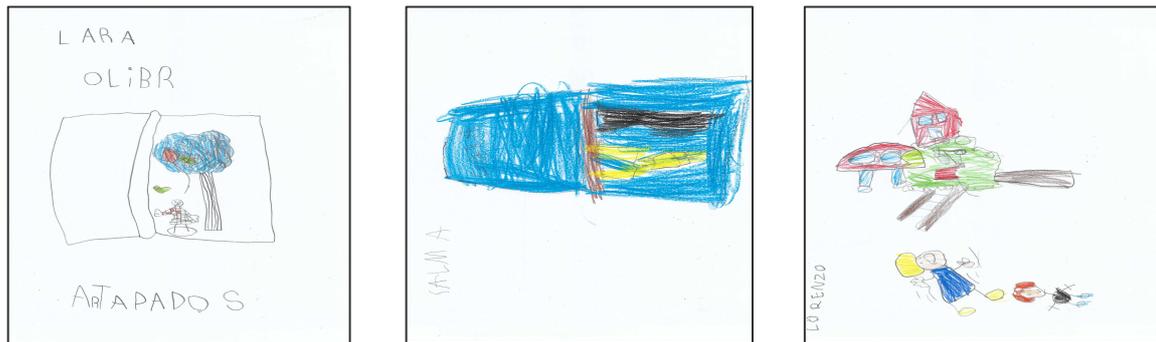
Niño 4: el jardinero la busca entre las basuras

Niño 3: ya lo se, ha visto el polvo porque ha estornudado, mira ¡aquí!

Niño 5: no la ve, el gato se lo ha dicho, que está malita (señala la boca abierta del gato)

La conversación fue muy satisfactoria, fluida y participativa. Los niños han ido elaborando significados y construyendo sentidos a través de las imágenes como puede verse en los siguientes dibujos.

Figura 4. Reproducciones representativas



## 6. DISCUSIÓN DE LOS DATOS: ANÁLISIS COMPARATIVO

Tras participar activamente en dos contextos diferentes, y una vez analizadas ambas situaciones, se ha podido observar que los niños reaccionan de forma muy similar ante los libros álbumes. Los intereses de los niños parece que son muy similares en ambos contextos, parece que un mismo ilustrador Oliver Jeffers, ha sabido conectar y desconcertar para bien a los niños.

A modo de ejemplo en la lectura del libro *Atrapados en La Almunia* las reacciones, gestos y respuestas de los niños eran de desconcierto. La respuesta de una niña fue “No me ha gustado nada”. Las caras de los niños eran serias y algunos niños expresaban sorpresa con el gesto de las manos en la cabeza. Sin embargo las reproducciones muestran que el libro de este autor fue el que más les gustó.

En Glasgow con la lectura del libro *The day at cryons quit* los niños tuvieron reacciones muy interesantes con las protestas de las pinturas. Captaron toda su atención, se interesaban por el contenido de las cartas entendiendo la ironía de las pinturas y sus sentimientos. Por ejemplo en la disputa entre los colores rojo y amarillo en la que un niño dijo: “mira la pintura amarilla tiene razón es ella el color del sol, por eso tiene cara de enfado”

Los niños solicitaban que volviera a leerles el libro, se divertían, este autor sabe conectar con el público infantil.

Las reacciones de los niños con el libro álbum, tanto en Glasgow como en Zaragoza, han sido muy similares, los niños han quedado atrapados en este género, y han disfrutado de su calidad literaria.

En la lectura de *Gorila* los niños fueron capaces de captar la calidad de las imágenes y su expresividad, como se aprecia en estos ejemplos: “no me gusta esta imagen”, “es que no me gusta que las personas estén tristes” (la imagen de la niña en la mesa con su padre leyendo el periódico) o las caras de sorpresa de los niños ante la imagen del gorila enorme (en la imagen en que aparece el gorila esperando a que despierte Ana).

Esta obra muestra puntos contrapuestos y juega con las formas, colores y proporciones. Por eso los niños en sus conversaciones expresaban sus ideas y posibles finales como: “yo creo que es un sueño” o “igual el papá es el mono”.

En la lectura *Where the wild things are* las imágenes de los monstruos captaron toda la atención en los niños por su expresividad. Por ejemplo en las imágenes donde se muestran los monstruos feroces los niños observaron sus gestos ingenuos. Ejemplo: “a veces dan miedo pero son buenos”.

Esta obra plantea los temores y deseos de la infancia en los monstruos. Hace reflexionar a los niños sobre sus sentimientos y actos. Además de invitar con las imágenes a un viaje interpretativo sobre lo que ha podido ocurrir en la habitación de Max. Como puede verse en estas respuestas: “Max se ha portado mal, ha hecho cosas malas y por eso le han castigado sin cenar” o “le gusta hacer lo que quiere y se aburre”.

Con esta experiencia he comprobado cómo los niños pueden ir construyendo su itinerario como lectores. La dotación de libros y su accesibilidad ha permitido que los niños se entusiasmen con las lecturas, además de elegir ellos los libros. Un ejemplo de esto es cuando en las reproducciones de los niños aparecen dibujos sobre libros que no se leyeron en clase, libros que eligieron y leyeron ellos. O cuando una niña me pidió que leyese *La casa más grande del mundo* de Lionni. También los niños en el colegio de Glasgow disfrutaban lecturas compartidas en la alfombra en su tiempo de ocio. Estos libros los habían elegido libremente de mi aportación al aula.

Este hecho prevé la posibilidad sobre la aparición de futuros lectores en construcción, eligiendo y compartiendo sus lecturas.

Con este tipo de práctica los niños pueden convertirse en buenos críticos y sobre todo pueden disfrutar de sus lecturas y valorar las obras literarias desde edades muy tempranas.

Al utilizar las preguntas abiertas de *Dime* y permitir que todas las respuestas sean honorablemente comunicables como dice (Chambers, 2007a), permite diversas interpretaciones sobre el texto y la construcción de sentidos entre todos. Hecho que atrapa y aporta valor para los niños.

En Reino Unido y España se cuenta con multitud de ejemplares de calidad de libros álbumes. Sin embargo, los receptores para los que están diseñados, no siempre pueden acceder a ellos en contextos educativos. Siendo el acceso y el tiempo los principales obstáculos para abordar este tipo de lecturas.

Sin embargo, el panorama en Gran Bretaña parece más halagüeño que en España, y es que los libros infantiles en general y los álbumes en particular son más accesibles y asequibles para las familias. Se cuenta con una cultura del libro muy fuerte, es influyente pues el contexto sociocultural que rodea al niño. Aquí en España, los impuestos que se pagan por los libros son más altos que en otros países, lo que hace que se encarezcan los libros y muchas familias no puedan permitirse el comprar muchos ejemplares.

Por otro lado, muchas de las librerías que tuve la ocasión de visitar en Glasgow, cuentan con infraestructuras que hacen que visitarlas sea todo un deleite. Su forma de exhibir los libros, su aspecto se asemeja al de una biblioteca donde poder parar, sentarse, hojear, revisar y leer tranquilamente. Con espacios para lectura, para tomar café y siempre contando con un orden y trato excepcional. Las bibliotecas a las que pude acceder, me permitieron llevarme 14 ejemplares para catorce días. Y contaban con muchos autores de renombre y títulos de calidad.

Con esto, y por mi experiencia, la accesibilidad a los libros y la cultura de lectura que respiré en la ciudad de Glasgow, Escocia, ha sido más intensa y fructífera que la que he podido respirar aquí en Zaragoza, España. En Zaragoza, como mucho he podido extraer de la biblioteca cinco libros infantiles, y algunos autores no estaban disponibles. Algunos de los libros infantiles estaban en cajones, y otros en exposición. Aunque como institución se pueden retirar más ejemplares.

## 7. CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

A modo de conclusión podemos decir que los objetivos planteados en el presente trabajo se han cumplido. En la manera en que se han visto reflejadas las infinitas posibilidades que aporta el género álbum y su uso metodológico adecuado. Esta práctica puede servir como planteamientos futuros para el tratamiento de la literatura en las aulas de Infantil.

De la parte práctica se puede concluir que el álbum ilustrado es especialmente útil en la etapa de Educación Infantil como iniciación a la lectura. A través de las ilustraciones los niños aprenden a mirar e interpretar por lo que la disposición de los álbumes en Infantil ampliará su alfabetización visual y su independencia lectora.

Tras las experiencias vividas en dos contextos educativos diferentes, el libro álbum despierta mucho el interés en los niños aportándoles placer y goce.

Los niños estaban muy ilusionados y encantados con el hecho de estar en contacto con libros, hecho que reflejaban sus miradas y comentarios. Pero además estos libros al estar diseñados a su altura mental, (Colomer, 2010), les han proporcionado experiencias cautivadoras y emociones diversas. Por ejemplo el autor e ilustrador Oliver Jeffers ha sabido conectar a través de sus obras con la coherencia y verosimilitud de la mente de los niños que a veces no siempre coincide con la de las personas adultas. (Cervera, 1989).

Han hecho descubrimientos como la ironía y el humor en las obras de Jeffers. Y son capaces de diferenciarlas de otras más profundas que desvelan sentimientos profundos.

También han observado puntos contrapuestos de la historia que les ha invitado a pensar sobre aspectos relacionados con las cosas cotidianas de la vida. Como es el caso de *Gorila* en el que un niño comentó de forma triste al comienzo de la lectura: “él siempre miente” este niño relacionó al papá de Ana con su papá.

En la imagen de los gorilas detrás de la reja, hubo comentarios contrapuestos, por un lado algunos niños se centraban solo en la imagen de los gorilas y en lo que significaban para Ana, y no los veían ni les parecían tristes, “es que me gusta” dijo una niña.

Mientras que otros niños sí los veían tristes dando sus argumentos de ello: “están tristes, mira, están encerrados”.

Además los niños han disfrutado del aporte de las ilustraciones para su desarrollo interpretativo y visual. La relectura sobre las imágenes ha permitido que los niños hayan interpretado imágenes sin problema fijándose en detalles clave para hallar significados. Por ejemplo en las obras *Gorila* y *Achís* los niños han sido capaces de decodificar imágenes en las que hacían interpretaciones. Como en la imagen final de *Gorila* donde un niño comentó que Ana estaba echando de menos al Gorila porque miraba mucho la foto y estaba triste. O algunos comentarios en *Achís* sobre donde vivía el gato o cómo había acabado en casa del jardinero.

Solo el hecho en sí de tener la posibilidad de estar en contacto con buenas obras ha hecho que se produzca una de las primeras aproximaciones a lo que Chambers (2007b) denomina el círculo de la lectura. Y con este acercamiento, los niños conocen obras de distintas índoles, autores distintivos y formas diferentes de decir las mismas cosas. Los niños han quedado atrapados por los libros. El formato de álbum, por sus características y estética ha calado en los receptores para los que se ha diseñado.

El libro álbum como vehículo para atraer a los primeros lectores hacia la creación de un vínculo con la lectura es el punto de partida, es el comienzo por el cual los niños van a nutrirse de ellos y a forjar sus primeras experiencias lectoras, es el comienzo de su itinerario lector, las características de estos libros hace que los niños se interesen por ellos y los disfruten. Además han interpretado imágenes sin problema, fijándose en detalles para la elaboración de sentidos. Es un buen recurso para utilizar en edades tempranas y ha despertado mucho interés. Los niños han leído por sí solos obras y han opinado sobre sus gustos. Por lo que considero los álbumes una buena herramienta para lograr dicho cometido.

Pero la disposición del libro álbum solo la considero una pieza del engranaje, muy importante que funcionando con la acción del mediador, el tiempo, ambiente y conversaciones literarias Chambers (2007 a y b), además de una adecuada selección de las obras hará que se forje ese ambiente lector en el que el niño sea capaz de vivir sus lecturas, de compartirlas y de desarrollar su propia crítica hacia un libro u otro.

Alguno de los ingredientes para sentirse un lector con éxito es disfrutar de una obra, hojearla, detenerse y apreciarla, construir sentidos y averiguar significados juntos mediante las conversaciones Chambers (2007a). El hecho de posicionar a los niños en esta tesitura supone que el niño puede sentirse lector, además de ser el detonante para continuar el entusiasmo por las buenas obras y autores, por compartir sus opiniones y por querer descubrir nuevas lecturas. Los niños en ambos contextos, se han sentido lectores, ya que han disfrutado de las obras, han elegido lecturas y las han compartido.

Mediante este trabajo se ha indagado de forma teórica y práctica sobre el libro álbum como recurso de acercamiento de la literatura en las aulas de Infantil y el resultado es muy positivo, la variedad en las obras, hace que los niños se enriquezcan con ellas y conozcan nuevas formas de decir las cosas. Pero la experiencia de aula del uso del libro álbum me ha llevado a ampliar las miras sobre este género pudiendo comprobar cómo los niños se han comportado como lectores activos, pudiendo encontrar en las lecturas espacios de libertad, descubrir o hallar sentidos y, siendo capaces de imaginar, pensar o soñar otros mundos posibles.

En suma, propongo la siguiente definición de libro álbum de Bader (1976) como la más acertada en mi indagación sobre este género:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de las páginas encontradas y en el drama de dar la vuelta a la página. (Citado por Taberero, 2009, pp. 14-15)

Ante todo esta práctica ha sido una experiencia para los niños, los niños han interpretado texto e imagen, la imagen ha suscitado afectos y el texto ha representado significados vinculados a la razón, al intelecto, en suma la experiencia de aula ha supuesto la aproximación al *movere, docere y delectare* (Taberero, 2009) a que el esfuerzo de los receptores en su contacto con el álbum ha caminado de la mano de la emoción, razón y deleite.

Sin duda, son las características que envuelven el género del álbum, formato y textura (Durán, 2009), su contrapunto e ironía (Nodelman, 1999; Nikolajeva, 2001), el

tratamiento de las guardas, fundamentales en las inferencias que llevan al lector a generarse expectativas imaginando la propuesta discursiva, la búsqueda de un lector modelo, su experimentalidad y metaficción o la creación de obras nuevas y diferentes basadas en las aproximaciones de otras, o la combinación de lenguajes en las distintas modalidades de formar el discurso; narrar, mostrar o sugerir y jugar para construir, las que hacen que este género atrape y permita el desarrollo de competencia literaria desde muy temprana edad.

Los niños pueden discernir entre una obra más profunda como *Gorila* y *The bear and the piano* de otra más irónica como *Atrapados* o *The day at crayons quit*. También pueden apreciar que el tipo de discurso es diferente en unos libros u otros. Sus respuestas y reacciones ante las lecturas y los libros como soporte en sí mismo ha significado una apreciación positiva de la experiencia en ambos contextos.

A modo de conclusión, la forma discursiva de las obras, su estética, el modo de confluir juntas imagen y texto en la construcción de sentidos hace que los álbumes se conviertan en herramientas para afrontar y pensar sobre la vida y la realidad en la que estamos inmersos permitiendo la formación de personas con capacidad de argumentar, cuestionar y ser cuestionadas.

Este hecho queda reflejado en las respuestas de los niños que tras las lecturas y sus conversaciones los niños iban construyendo, a la vez de tratar temas profundos e importantes de forma indirecta. Como ocurrió en *Gorila*, que a la pregunta ¿con quién vive Ana?, las respuestas eran variadas, “con papa y mamá”, “no aparece la mama”, “es que se ha ido a comprar”, “no está en casa creo que están separados”, “igual se ha muerto” o “está en la cocina haciendo la comida”. Este tipo de libros hace que los niños puedan reflexionar sobre su realidad más cercana.

Por todo ello resulta imprescindible que la literatura forme parte del Currículo Infantil y tenga su espacio en las aulas.

Tras la indagación y las aportaciones de autores en el presente trabajo me ha permitido reflexionar sobre la dotación de libros, su exposición y disposición. También sobre como la elaboración de una selección amplia y de calidad permite que los niños

accedan a las obras. El ambiente sociocultural, familiar y el educativo son determinantes en la adquisición de hábitos lectores.

Se requiere de una conciencia social sobre el tema que nos ocupa, una formación adecuada de los profesores que permita establecer criterios de selección de obras y una metodología acertada en la construcción de las bases para futuros lectores reflexivos. (Cerrillo y Chambers, 2007).

Por ende, según Taberero (2005) la falta de una crítica sobre literatura infantil hace que instituciones, librerías, mediadores nos veamos inmersos en obras de dudosa calidad literaria, en confrontación con intereses económicos de editoras que apuestan más por obras de índole didáctico o moral.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

### 8.1 Referencias bibliográficas primarias-

- Alborough, J. (2009). *Hug*. Somerville: Candlewick Books.
- Browne, A. (2012). *Gorila*. México: Fondo de cultura económica.
- Daywalt, D., Jeffers, O. (2013). *The day the crayons quit*. Londres: Harpercollins Publishers.
- Donaldson, J. (2014). *The gruffalo*. Londres: Macmillan Children's book.
- Donaldson, J. (2015). *The rhyming rabbit*. Londres: Macmillan.
- Gravett, E. (2006). *Meerkat Mail*. Londres: Macmillan.
- Jeffers, O. (2012). *Atrapados*. México: Fondo de cultura económica.
- Lalana, F. (2006). *Ferocísimos perros*. Madrid: Bruño.
- Lionni, L. (2008). *La casa más grande del mundo*. Sevilla: Kalandraka ediciones Andalucía.
- Litchfield, D. (2015). *The bear and the piano*. Londres: Frances Lincoln Children's Books.
- McLaughlin, T. (2014). *The story machine*. Londres: Bloomsbury Children's Books.
- Murray, A. (2015). *Hare and tortoise. The favourite aesop's fable*. Londres: Orchard Books.
- Nesquens, D. (2009). *Kangu va de excursión*. Madrid: Anaya.
- Norac, C. (2005). *My daddy is a giant*. Bélgica: Macmillan Children's Books.
- Pérez Escrivá, V. (2010). *¡Achís!*. Zaragoza: Edelvives.
- Rayner, C. (2010). *Ernest, the Moose who doesn't fit*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.

Reberts, R. (2007). *Dirty Bertie*. Londres: Magi Publications.

Sendak, M. (1963). *Where the wild things are*. Londres: Harper & Row.

## 8.2 Referencias bibliográficas secundarias

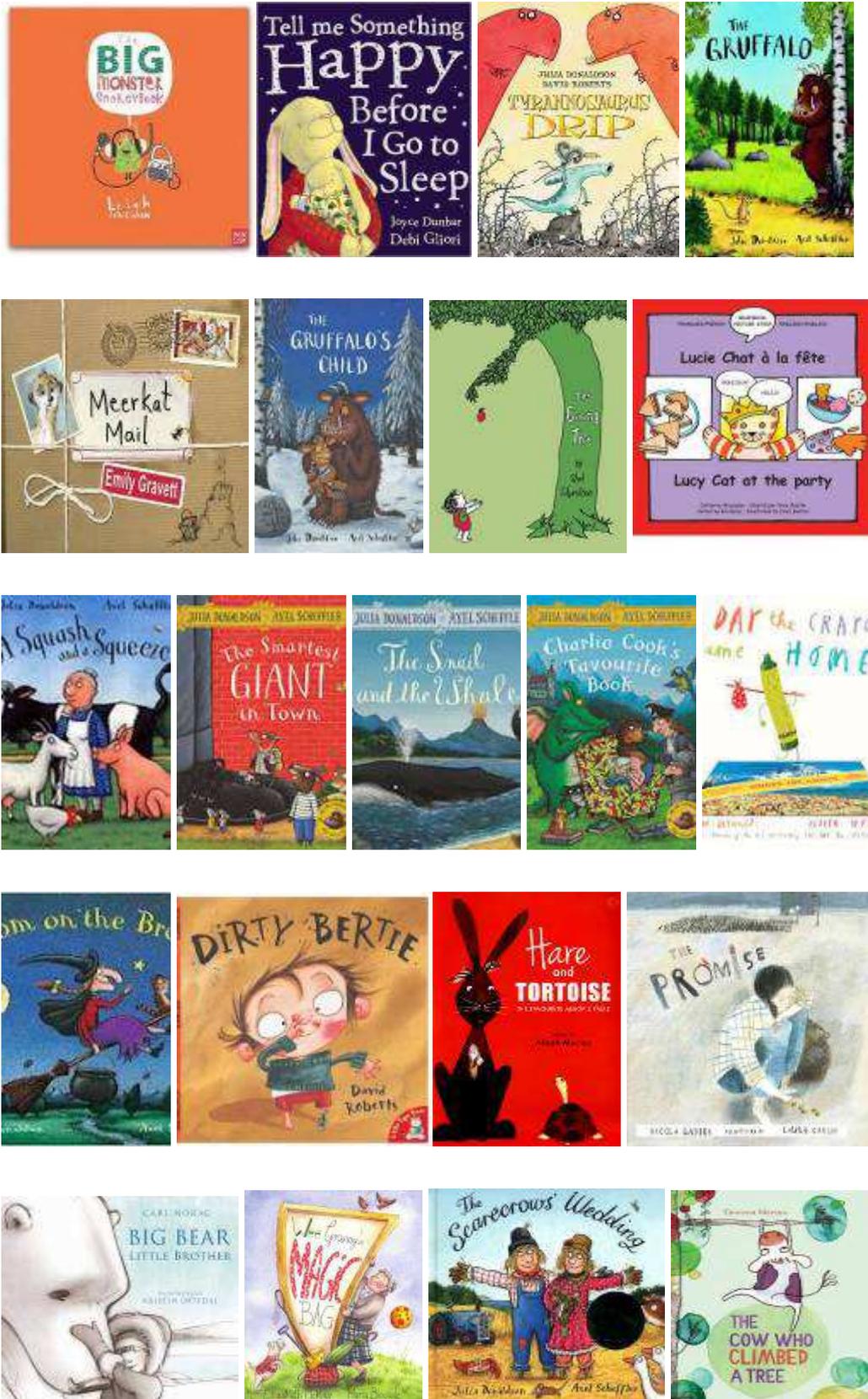
- Arizpe, E., Styles, M. (2005). *Lectura de imágenes*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Arizpe, E. (2013). Imágenes que invitan a pensar: el “libro álbum sin palabras” y la respuesta lectora. *Reflexiones Marginales* 3(18).
- Armida, P. (2007). *Reflexiones Marginales*. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de Narrativa ilustrada: más allá del libro álbum y la novela gráfica: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-narrativa-ilustrada-mas-alla-del-libro-albumy-la-novela-grafica/>
- Arnold, L. (1995). *El libro de los guarripios*. Madrid: Altea, S.A. Ediciones.
- Calvo, V., Tabernero. R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos: Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de educación inclusiva* 8(3), 47-66.
- Campos F.Fígares, M. (2012). Nuevas formas de leer diccionario de conceptos clave de lectura y escritura. *Álabe: Revista de la red de universidades lectoras*. 6(15), 1-35. Doi:10.15645/Alabe.2012.6.15
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filosofía y su Didáctica* 12, 157-178.
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Chambers, A. (2007a). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.

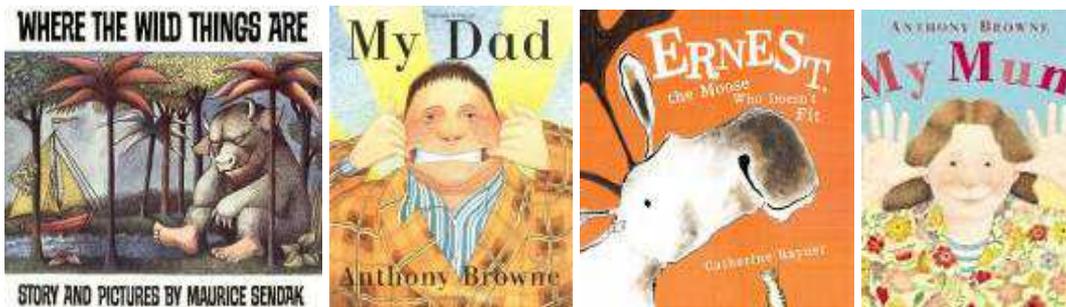
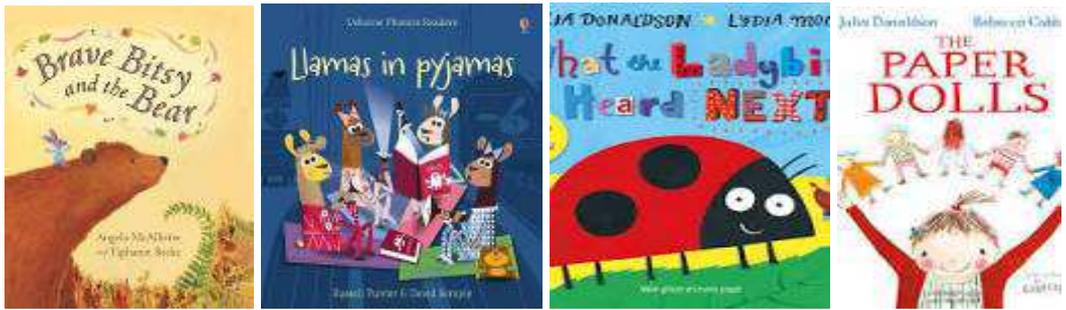
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Colomer, T. (2016, diciembre). Entrevista a Teresa Colomer. *Peonza* (119), p.6
- Dueñas, J.D. (2013a). Contención expresiva y propuestas de fabulación: grandes autores para primeros lectores. *Revista Orillas* 2.
- Dueñas, J.D. (2013b). La educación literaria. Revisión teórica y perspectiva del futuro. *Didáctica. Lengua y literatura* 25, 135-156.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Fitipaldi, M. (2009). El rol de los saberes previos, la mediación y el intercambio en la lectura de un álbum. *Bellaterra: Journal of teaching & learning language & literature* 1(1), 49-66.
- Guerrero, L. (2013). Tendencias actuales de la Lij: Reflexiones marginales. Recuperado de <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-tendencias-actuales-de-la-lij/>
- León, C. (2010). Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental. *Bellaterra: Journal of teaching & learning language & literature* 2 (1), 51-71.
- McMillan, J., Schumacker, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Merino, G. (2015). *The cow who climbed a tree*. Londres: Macmillan Children's book.
- Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libro-álbum y el proyecto de la literatura infantil. *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro álbum*, 18-33.
- Ruiz-Domínguez, M<sup>a</sup> M. (2014). Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio. *Ocnos*, 11, 45-69. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/455>

- Salazar, S., Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología* 2(3).
- Senís Fernández, J. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artística literaria y de género. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. *Dossiers Feministes*, 115-133.
- Sipe, L. (s. a.). Gretel literatura infantil y juvenil y educación literaria: Conferencia de Lawrence Sipe. Philadelphia: Universidad de Philadelphia. Recuperado de <http://www.gretel.cat/es/lecturas/page/2/>
- Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. *Revista de estudios literarios.*, 39. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero39liteinfa.html>
- Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Taberero, R. (2009). *Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. En AA. VV. Literatura Infantil y Matices. I Encuentro Internacional de Estudio y Debate*. Tarazona (Zaragoza): Fundación Tarazona Monumental, pp. 9-44.
- Taberero, R. (2016). International board on books for Young people: Claves para una poética de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una “inmensa minoría”. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.ibby.org/subnavigation/archives/ibby-congresses/congress-2010/detailed-programme-and-speeches/rosa-taberero/>

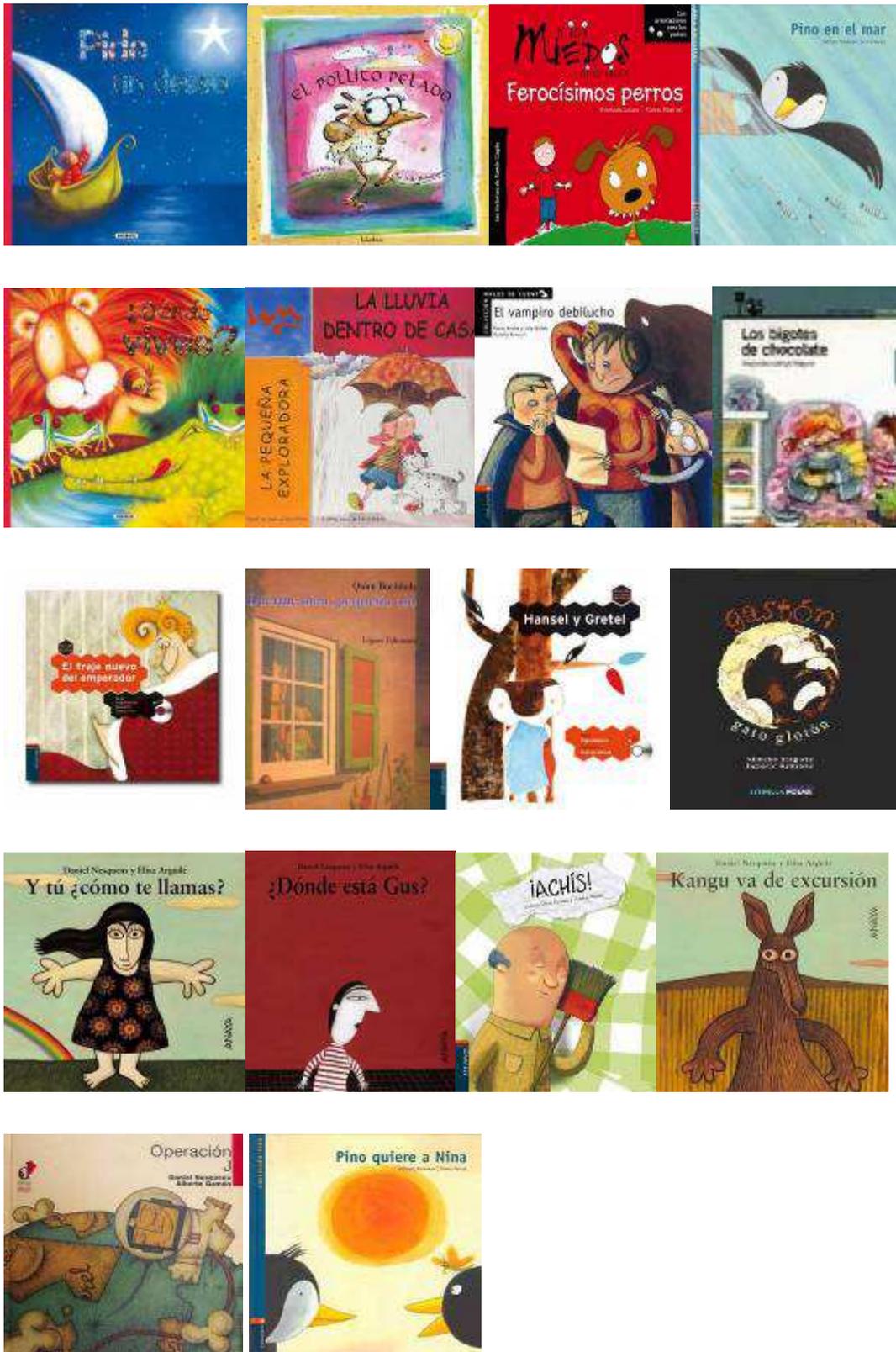
## 9. ANEXOS

### 9.1 Dotación de libros en Glasgow





## 9.2 Dotación de libros en La Almunia (Zaragoza)



### 9.3 Dibujos realizados por los niños

