

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Propuesta de animación a la lectura para la
adquisición de hábitos lectores a través del libro
álbum: la lectura entendida como un viaje

Teaching proposal on reading encouragement for
the acquisition of reading habits through picture
books: the act of reading understood as a journey

Autor/es

Marina Escuer Lorente

Director/es

José Antonio Escrig Aparicio

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2022

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	5
3. MARCO TEÓRICO.....	9
3.1. La formación del niño lector.....	9
3.1.1. El papel de la literatura infantil y juvenil en la formación de lectores	9
3.1.2. La labor de la escuela en la formación de hábitos lectores.	11
4. PROPUESTA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA	16
4.1. Tipología y objetivos de la propuesta	16
4.2. Criterios de selección de textos para el itinerario lector	16
4.2.1. Criterio 1. Género literario: el libro álbum.....	17
4.2.2. Criterio 2. Temática: el viaje como hilo conductor	27
4.2.3. Criterio 3. Conexión con el arte.....	27
4.2.4. Criterio 4. Intertextualidad	29
4.3. El momento de lectura	29
4.3.1. La lectura en voz alta.....	29
4.3.2. El ambiente de lectura: la conversación antes y durante la lectura	30
4.4. Autores y obras que conforman el itinerario lector	33
4.4.1. Qué bonito es Panamá, de Janosch.....	33
4.4.2. Los viajes: Europa, de Mitsumasa Anno	34
4.4.3. Flotante, de David Weisner	36
4.4.4. Donde viven los monstruos y La cocina de noche, de Maurice Sendak	37
4.4.5. Las pinturas de Willy y Voces en el parque, de Anthony Browne.....	41
4.5. Temporalización y orden de lectura de las obras	46
4.6. Secuencia de actividades en torno a las lecturas.....	50
4.6.1. Actividad 1. Lectura Voces en el parque.....	51
4.6.2. Actividad 2. Lectura La cocina de noche	52
4.6.3. Actividad 3. Lectura Los viajes: Europa	53
4.6.4. Actividad 4. Lectura Las pinturas de Willy.....	55
4.6.5. Actividad 5. Lectura Donde viven los monstruos	56
4.6.6. Actividad 6. Lectura ¡Qué bonito es Panamá!.....	58
4.6.7. Actividad 7. Lectura Flotante	60
4.7. Recomendaciones de lectura.....	61
5. CONCLUSIONES	62
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

1. RESUMEN

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) cumple una función esencial en el desarrollo, no solo lingüístico, sino también social, cultural, emocional, creativo y artístico de los niños. Sin embargo, uno de los mayores dilemas de la situación educativa actual es la dificultad que supone para los estudiantes encontrar placer en la lectura, extraer los beneficios que ésta ofrece e introducirla en su tiempo libre de forma habitual.

En muchos centros escolares de Educación Primaria, la lectura es considerada un mero instrumento curricular que sirve para acceder a otros aprendizajes. Este enfoque provoca un rechazo ante la lectura, perjudica la adquisición de hábitos lectores y, por tanto, tiene consecuencias graves y visibles en el desarrollo de los niños.

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) propone la animación a la lectura para reducir la distancia física, social y psicológica entre niños y libros. Se expone un itinerario lector compuesto por lecturas del género literario libro álbum, acompañado de una secuencia de actividades, mediante las cuales se pretende que la lectura se entienda como un recurso al que acceder para “viajar” a través de distintos ámbitos. Además, este trabajo menciona una serie de aspectos que enriquecen la experiencia lectora, como un adecuado ambiente de lectura y la presencia de la conversación literaria.

Palabras clave: animación a la lectura, hábito lector, libro álbum, arte, viaje.

Abstract

Children's literature has an essential role on kids development, not only on linguistic abilities, but also social, cultural, emotional, creative and artistic skills. However, one of the current educational situation biggest quandaries is the trouble that students have to discover the pleasure in reading, reap the benefits that it provides and introduce this activity in their spare time.

In many Primary Education schools, reading is often considered a curricular tool that allows the access to other learning contents. This approach leads to an attitude of rejection towards books, negatively affects the acquisition of reading habits and has severe and visible consequences on kids development.

This Final Degree Project, suggests a reading encouragement approach in order to minimize physical, social and psychological distance between children and books. It consists on a reading itinerary based on picture books and followed by a sequence of activities that intend to make students view reading as an accessible resource for “traveling” through different areas. In addition, this project mentions a series of aspects that can enrich the reading experience, like a suitable reading environment or book discussion.

Key words: reading encouragement, reading habits, picture books, journey.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

No van desencaminados los docentes cuando alertan de que sus alumnos no son capaces de interpretar un escrito sencillo y adecuado a su edad, de hallar determinada información en textos o de que la comprensión lectora es, en general, deficiente. El último informe PISA, publicado en diciembre de 2018, sitúa a los alumnos españoles por debajo de la media de los países de la OCDE y la Unión Europea en comprensión lectora. Según dicho informe, un tercio de los escolares que termina Educación Primaria no demuestra un adecuado dominio del lenguaje escrito.

Sin embargo, si prestamos atención a los datos que nos ofrece la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), podemos ver que, desde el año 2007, los datos de los Informes del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros, confirman que el porcentaje de lectores entre 10 y 13 años es de un 92.9%, de los cuales un 70.1% son lectores frecuentes y un 22.8% lectores ocasionales (Yubero, 2010).

Una cuestión a tener en cuenta para interpretar los datos anteriormente expuestos es la normativa educativa que obliga a leer una determinada cantidad de libros durante el curso escolar. En las escuelas se lee, de forma obligatoria, al menos un libro al trimestre. Es decir, los elevados índices de lectura se deben, en su mayoría, al factor de la **lectura escolar obligatoria**. Sin embargo, como bien sabemos, no es lo mismo leer que ser lector. Ser lector implica valorar la lectura, considerarla como una actividad placentera y, por tanto, querer leer y hacerlo de forma habitual y voluntaria. A pesar de que un gran número de estudiantes lee, pocos muestran interés por la lectura, pues ésta no va más allá de un mero instrumento curricular de obligatoria ejecución en la escuela. Y es que leer por obligación no lleva directamente al gusto por la lectura. Es más, como bien afirma Yubero (2010, 16), “la mayor desmotivación en relación con la lectura se produce por los malos encuentros con los libros y las lecturas no deseadas, realizadas en contra de la voluntad del lector” (Yubero, 2010).

El problema es que leer, igual que aprender a saltar a la cuerda en Educación Física o a entonar una melodía en Música, no es una actividad que surja espontáneamente. Siempre existe una tensión entre la dificultad y el interés por cualquier actividad. Ante esto, la escuela

suele utilizar la obligación como método para alcanzar objetivos. Sin embargo, obligar no es el único instrumento que los maestros poseen y, en el caso de la lectura, ni siquiera puede decirse que sea el más eficiente (Colomer, 2010).

La formación de hábitos lectores en edades escolares se ve perjudicada por varios factores. La lectura obligatoria es uno de ellos, como también lo es el alto valor que ofrece la escuela a la lectura de tipo instrumental, la enseñanza de la literatura desde el patrimonio literario y la poca implicación escolar y docente.

La institución educativa, al ser la encargada de garantizar la alfabetización de la infancia, de enseñar a leer y a escribir para controlar la transmisión del conocimiento, ha desarrollado una pedagogía de la lectura y la escritura que sirve para cumplir con los fines que ella misma se ha propuesto, primando para ello la **lectura instrumental** (Robledo, 2017, 82). Este tipo de lectura tiene como objetivo permitir el acceso a la información para poder avanzar y aprender. Esta visión es indudablemente relevante, pero ha alejado al niño de la lectura como actividad placentera. El acto de leer ha quedado ligado al tiempo que se dedica en el colegio y al período de estudio, lo que no facilita el desarrollo del hábito lector. No es tarea fácil para un niño establecer una actividad voluntaria en un contexto escolar, formal, delimitado por la obligatoriedad. Para que la escuela consiga formar lectores y usuarios de la lengua escrita desde una perspectiva social y cultural, debe intentarse que los niños no solo le concedan un valor instrumental, sino que le concedan también un valor lúdico (Yubero, 2010, 16).

El enfoque de la enseñanza de la literatura es otro de los factores que ha perjudicado la formación de hábitos lectores. Históricamente, el estudio de la literatura se ha visto reducido a un conjunto de contenidos de aprendizaje y a conocimientos sobre su historia y su evolución, primando el estudio del patrimonio literario. Sin embargo, todos esos conocimientos no han servido para que los estudiantes se convirtiesen en lectores competentes y autónomos de esas mismas producciones literarias. Además, por las características de este enfoque, el estudio de la literatura ha sido delegado a los cursos de Educación Secundaria, siendo en las edades más tempranas (Educación Infantil y Primaria)

en las que se debe comenzar a incidir en la formación de hábitos lectores. Por si fuera poco, este planteamiento concede muy poco espacio a la Literatura Infantil y Juvenil que, como se desarrollará más adelante en este trabajo, es esencial en la formación de lectores.

La situación de la literatura en el ámbito escolar es, en ocasiones, tan pobre, que no resulta extraño encontrar centros escolares en nuestro país cuyas bibliotecas están cerradas, inutilizadas o escasamente actualizadas. Los pocos niños que han tenido la oportunidad de disfrutar de un texto literario no asocian este tipo de lecturas a la escuela y las perciben como algo totalmente ajeno u ocasional. Otros niños ni siquiera saben lo que se están perdiendo porque nadie les ha ofrecido todavía una lectura placentera y no han vivido la experiencia de un relato (Robledo, 2017, 69).

Esta situación deriva inevitablemente en unos deficientes hábitos lectores en la etapa de Educación Primaria y tiene como consecuencia una insuficiente adquisición de habilidades lingüísticas y un efecto negativo en el desarrollo social, cultural y emocional de los niños.

Como afirma Colomer (2010), la lectura obligatoria no es el recurso más efectivo para la formación de lectores. No se trata de obligar, sino de *invitar* o *animar*. Animar a los niños a leer textos de calidad para llegar a disfrutar de la lectura y establecer una relación sana con ella para llegar a leer de forma voluntaria y constante. A pesar de que esta tarea no resulta nada sencilla, son diversos los beneficios de la lectura en el desarrollo de los niños, por lo que conseguir que lean de forma recurrente resulta una labor más fructuosa que costosa.

Este trabajo propone la animación a la lectura de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en la etapa escolar de Educación Primaria para la formación de hábitos lectores. Para ello, se presenta un itinerario lector destinado al segundo ciclo de la etapa de Educación Primaria (aunque adaptable a cualquier curso). Éste se centra en la lectura de libros álbum y se acompaña de una secuencia de actividades que profundizan en cada lectura. La selección de materiales parte del propio objetivo de la propuesta: valorar y disfrutar de la lectura para la

construcción de hábitos lectores, entendiéndola como un recurso al que acceder para viajar a través del tiempo, el espacio, las culturas, el arte y el interior de uno mismo.

Este trabajo menciona la importancia de la educación literaria en el proceso de formación de lectores, como alternativa a la enseñanza tradicional del patrimonio literario y como base para poder valorar y disfrutar de las creaciones literarias. Se hace también referencia a la importancia de cuidar el ambiente de lectura, de garantizar la lectura en voz alta y desarrollar la conversación literaria.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La formación del niño lector

3.1.1. El papel de la literatura infantil y juvenil en la formación de lectores

Las convenciones que se tienen acerca de la función de la literatura infantil y juvenil tienden a condicionar las actitudes del adulto a la hora de producir, seleccionar y acercar a los niños los textos literarios. Como afirma Colomer, la literatura para niños y jóvenes debe ser, y verse, como literatura, evitando la idea de que ésta debe servir para enseñar directamente, dando ejemplos didácticos de conducta, siendo nada más que un material escolar más para trabajar diversos contenidos. Colomer (2010, 22) asigna a la literatura tres funciones principales.

Por una parte, se hace referencia a la función que tiene la literatura de **iniciar el acceso al imaginario colectivo** a través del uso evocador de la palabra y la imagen, despertando nuestro sistema de interpretación simbólica y de asociación (Tzvetan Todorov, 2007, 80). Cuando un individuo lee literatura, se seleccionan y activan los saberes previos necesarios para interpretar el texto, poniendo en juego distintas estrategias receptoras y conocimientos discursivos, pragmáticos, metaliterarios, emocionales, culturales y sociales.

A su vez, la literatura tiene la función de **desarrollar el dominio del lenguaje** y las formas literarias básicas sobre las que se desarrollan las competencias interpretativas de los individuos. A través del juego, la LIJ invita a los niños a descubrir el poder de la palabra. Comprenden que existen formas para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo. Mediante el juego, los niños marcan las fronteras para crear un espacio distinto a la realidad, asimilando las convenciones que aíslan y, a la vez unen, el mundo imaginado del mundo real. La literatura ofrece a los niños la oportunidad de jugar con el lenguaje y valorar su riqueza (Colomer, 2010, 24).

En tercer lugar, Colomer menciona la **función socializadora** de la literatura. Ésta, que ofrece una representación articulada del mundo, se convierte, junto a la familia y la

escuela, en un instrumento más de socialización de las nuevas generaciones. (Colomer, 2010, 58).

Por último, Robledo (2017, 95) declara la importancia de garantizar a la LIJ su carácter de literatura, que automáticamente la convierte en una obra artística y la lleva a cumplir una **función de carácter estético**. La literatura infantil apela a la imaginación, a la sensibilidad y a los sentimientos del lector e intenta transformar, a través del lenguaje simbólico, la mirada del lector sobre la realidad. “La literatura está más cerca de la vida que de la academia” y, como afirma Robledo, debemos liberarla de cumplir unas funciones didácticas, moralistas o ecológicas, a menudo reforzadas mediante el discurso escolar, que no le corresponden.

Este carácter estético y cultural de la literatura afecta en la sensibilidad de los niños, en su imaginario y en su vida emocional ya que, sobre todo la literatura infantil moderna, ha sido capaz de reivindicar al niño como ser cultural. La concepción que tiene el adulto del niño ha evolucionado en los últimos años a favor de los niños. Existe el consenso de que sí existe una cultura de la niñez y de que no es tan simple ni tan irrelevante como hasta ahora se había creído -ni como lo creen aún algunos que consideran a los niños como “ciudadanos de segunda categoría”-. Creadores como Tomi Ungerer, autor de obras como *Ningún beso para mamá* o *El hombre de la luna*, quien confía plenamente en la capacidad crítica de los niños para cuestionar las convenciones del mundo; Astrid Lindgren, autora de la famosa *Pippi Langstrump*, quien dota a sus personajes de gran autonomía para prescindir de la figura adulta; Anthony Browne, autor de la serie de *Willy* y otros muchos relatos como *Voces en el parque* o *En el túnel*, quien confía en las capacidades interpretativas de los niños para verse reflejados en sus mundos imaginarios; Maurice Sendak, autor de *Donde viven los monstruos*, que muestra al niño la imaginación como vía de escape frente a la represión adulta; o Roald Dahl, quien refleja la inconsciencia e intolerancia de los adultos que a menudo deja desamparados a niños inteligentes y talentosos, como *Matilda* o James en *James y el melocotón gigante*, han sido capaces de recrear el mundo de los niños, reivindicando el disfrute y el placer de estar inmerso en un mundo imaginario y valorando el juego como elemento primordial en la infancia y en el desarrollo (Robledo, 2017).

Todo lo anterior debería bastar para no exigir a la literatura labores que no le corresponden. Sin embargo, como confirma Robledo (2017, 104), “la literatura, como todo

arte, es generosa y la literatura para niños lo es aún más”. Y además de las funciones y beneficios mencionados en los párrafos anteriores, la literatura ayuda a los niños a ser cada vez mejores lectores, les otorga las diferentes claves para convertirse en lectores literarios y les enriquece su conocimiento sobre el mundo escrito y artístico. Resulta necesario, por tanto, que la LIJ ocupe un lugar prestigioso en la escuela y que sea ésta quien sea capaz de sumergir a los niños en el mundo de la literatura, como parte clave en su desarrollo.

3.1.2. La labor de la escuela en la formación de hábitos lectores.

La escuela debe tener claro el papel de la literatura infantil en el desarrollo de los niños. Entenderla como un producto cultural y no como un instrumento pedagógico resolverá cierta confusión por parte de los docentes acerca de su propia labor en el abordaje de la literatura en el aula y traerá mayores beneficios para los niños.

En la formación lectora, como en todo proceso de aprendizaje, los niños se someten a una tensión entre la dificultad y el interés que supone la realización de una actividad. El interés depende directamente del tipo de relación que se establece con dicha tarea. Si la relación es sana y el interés logra superar la dificultad, el proceso de aprendizaje es fluido y satisfactorio. En cambio, si la relación que se establece es desagradable, la dificultad en el aprendizaje incrementa y surge un rechazo hacia la tarea. El docente debe tratar de favorecer la relación que establecen los niños con aquello que se realiza.

Como aclara Colomer, el interés por la experiencia de la lectura no surge espontáneamente. No basta con ofrecer un par de textos literarios a los niños de vez en cuando, mencionar en clase la importancia de leer por las noches o tener en el centro una biblioteca llena de libros, con la esperanza de que los niños acudan por sí mismos y descubran el placer del mundo literario. La escuela debe tener una cosa clara: la adquisición de una competencia lectora y de hábitos de lectura requiere de procesos de mediación estructurados, premeditados y eficazmente ejecutados, ocupando un lugar bien establecido en el currículo e involucrando a toda la comunidad educativa. Dos de estos procesos son la promoción y la animación a la lectura.

La promoción y la animación a la lectura son estrategias de mediación. La promoción se encuentra en un campo más amplio e involucra estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo, mientras que la animación hace referencia a los materiales y la forma en la que se presentan a su destinatario, acción en la que el docente de forma independiente tiene un mayor poder. Como recalca Robledo (2017, 21): “Animar, dar ánima, dar alma, dar vida. Quien anima infunde soplo vital a los libros.”

Por ello, este trabajo propone la animación a la lectura para la formación de hábitos lectores. Poslaniec (2008, 253) la define como "una actividad de mediación cultural entre los libros y los niños destinada a reducir la distancia física, cultural, psicológica entre unos y otros". Sus ventajas son numerosas, pero su eficacia depende directamente de su regularidad y de su articulación con las rutinas escolares. “Cuanto más aislada es una actividad de animación y más se circunscribe a un juego lúdico, menos contribuye a afianzar el esfuerzo necesario para que la lectura pase a formar parte de la vida de los niños y niñas de manera gratificante” (Colomer, 2010, 85).

3.1.2.1. El papel del mediador

La animación requiere de un mediador formado, que sea capaz de acercar a los niños obras de calidad y ofrecer las claves para una mejor interpretación de los textos, facilitando el desarrollo de procesos de identificación que les permitan conocerse mejor, aceptarse y afrontar situaciones similares de su vida, así como posibilitando la entrada al mundo de lo posible, ensanchando las fronteras de la realidad y permitiendo la ampliación de referentes. La intervención del mediador es fundamental para que los lectores encuentren caminos personales en la lectura. El mediador selecciona e interviene en el proceso de interpretación o, como sostiene Robledo (2017, 22): “toca los libros y los llena de sentido”.

Por tanto, podemos decir que las tareas del mediador son principalmente tres: seleccionar obras de calidad y que se adapten a los destinatarios, iniciar el diálogo entre el niño y el texto y propiciar un espacio y ambiente de lectura adecuados.

A. Seleccionar los materiales

Al ser los adultos quienes producen, seleccionan, distribuyen y acercan los libros a los niños, la literatura siempre estará condicionada por su presencia. Si el proceso de mediación es exitoso y los niños llegan a interesarse por los libros, estableciendo una buena relación con la lectura y aprendiendo a leerlos, llegarán a familiarizarse con la forma en la que circulan y su autonomía en este proceso aumentará, hasta su completa independencia en la vida adulta (Colomer, 2010, 71).

B. Iniciar el diálogo entre el niño, el texto y el mediador

El mediador debe conseguir que los lectores asuman, además de una postura activa frente a un texto - mediante la cual se capta y retiene el significado del texto -, una postura estética. Cuando el lector asume una postura estética, cobran especial importancia los sentimientos, las sensaciones, las emociones, etc. El lector es capaz de relacionar la lectura literaria con sus experiencias y la enriquece con sus interpretaciones. La postura estética resulta clave para establecer una buena relación con la lectura.

Por otra parte, es necesario prestar atención al tipo de diálogo que se establece en el momento de lectura. En la vida escolar, el comentario de los libros tiende a ajustarse a objetivos predeterminados por los profesores (responder preguntas de comprensión, analizar a los personajes, buscar palabras en el diccionario, subrayar adjetivos y sustantivos, etc.), lo cual obliga a los lectores a enfrentarse a los textos desde una postura pasiva. Compartir los libros de forma abierta y relajada es lo más importante que los mediadores pueden hacer para que los niños inicien su formación lectora (Chambers, 2007). Más adelante, el apartado 4.4. desarrolla cómo debe ser este momento de lectura con tal de favorecer el disfrute del lector.

C. Propiciar un espacio destinado a la lectura

A menudo basta con entrar a una escuela o a un aula para saber si existe una preocupación especial por la formación lectora de los alumnos, pues la presencia de literatura en la vida escolar de los niños deja huella. La presencia de trabajos relacionados con la lectura en las paredes del aula, una buena organización de la biblioteca o un espacio destinado

exclusivamente a la lectura dan indicios del trabajo constante entre niños y libros (Colomer, 2010, 82-85). Y es que, cuando el objetivo es disfrutar de un libro, es necesario que el entorno acompañe positivamente en el proceso. Los lugares de lectura tanto compartida como autónoma, de recursos de apoyo o de mera búsqueda curiosa, deben estar claramente delimitados e indicados, para favorecer su funcionamiento (Colomer, 2010, 82-85).

Asociar el momento de lectura a un espacio concreto ayuda a establecer un vínculo emocional y placentero con el acto de leer. Por ejemplo, acciones como salir de clase para ir a la biblioteca, trasladarse a un rincón específico dentro de la misma aula, sentarse en el suelo en una distribución diferente a la habitual durante el tiempo dedicado a la lectura puede contribuir a establecer dicho vínculo. Es, por tanto, otra de las labores del mediador la configuración de estos espacios y rituales. Colomer (2010) hace referencia a “rincones de biblioteca” en el aula, espacios de teatrillo, murales de recomendaciones, lugares de exposiciones de actividades de lectura realizadas, etc.



Figura 1. Rincón de biblioteca en un aula del C.E.I.P. Ruperto Chapí (Villena, Comunitat. Valenciana)

Dado que los centros escolares, en su mayoría, gozan de bibliotecas escolares, es recomendable su utilización con el objetivo de favorecer este vínculo. Sin embargo, el principal dilema de las bibliotecas escolares no suele ser su presencia, sino tener los libros

adecuados. La selección de los libros es una pieza fundamental para sostener el deseo de leer. Escuelas y bibliotecas deben hacer un esfuerzo para renovar y adecuar sus fondos de manera que rentabilicen al máximo la gran oferta editorial actual.

3.1.2.2. El papel de la educación literaria

Como ya se ha comentado anteriormente, uno de los principales errores de la escuela en el proceso de formación de lectores ha sido la confusión entre la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la *historia* de la literatura. Frente a este enfoque, se propone el enfoque de la educación literaria. La educación literaria es aquel proceso de preparación de los lectores en formación para que puedan participar con efectividad en la recepción e interpretación del discurso literario. La educación literaria trata de conseguir que el lector, gracias a la formación que se le aporta, pueda realmente llegar a interpretar, valorar y, por tanto, apreciar y disfrutar de las creaciones literarias (Mendoza, 2005). El disfrute de obras literarias, como ya hemos mencionado, es el primer eslabón en la construcción del hábito lector.

La literatura infantil y juvenil, por sus características, es la más adecuada para lograr el desarrollo de la educación literaria en la infancia y adolescencia. Ésta desempeña funciones formativas esenciales, pues abarca obras clave en los primeros encuentros del lector con la literatura. Para que la literatura infantil ilustrada pueda convertirse en una herramienta para el desarrollo de la competencia literaria, el mediador debe ser capaz de incidir en los diferentes elementos intertextuales, metaficcionales y paratextuales (a los que este trabajo más adelante hará referencia) a la hora de trasladar la literatura infantil ilustrada al aula.

4. PROPUESTA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

4.1. Tipología y objetivos de la propuesta

La propuesta que a continuación se presenta tiene como **objetivo** que los niños desarrollen la competencia literaria, encontrar el placer en la lectura para establecer una buena relación con ella y adquirir hábitos lectores. Para ello, se adopta la estrategia didáctica conocida como *itinerario lector*, que permite la planificación de una ruta literaria por medio de la selección mediada de diferentes textos, que logran relacionarse entre sí a partir de **criterios** específicos. Esta estrategia ofrece a los estudiantes la posibilidad de apropiarse de los textos y establecer relaciones que les permitan reflexionar sobre sus experiencias y cómo éstas cobran sentido en la literatura (Guajardo, M., 2017).

La propuesta se compone de dos partes. Por un lado, el mencionado itinerario lector, que consta de nueve libros álbum y, por otra parte, de una secuencia de nueve actividades, diseñadas para realizarse en torno a cada una de las lecturas. Las actividades tienen como objetivo profundizar en la lectura de cada texto, incidir en las capacidades interpretativas de los alumnos, establecer una mayor conexión con los libros leídos y ayudarles a encontrar caminos de significación propios que les permitan leer más -y mejor- otros textos literarios. Además, la naturaleza de las actividades las convierte en herramientas para desarrollar las áreas lingüísticas, afectivas, cognitivas, sociales y creativas de los alumnos.

4.2. Criterios de selección de textos para el itinerario lector

En este itinerario, la principal relación entre los textos seleccionados parte del propio objetivo de la propuesta: hallar el placer en la lectura para conseguir la creación de hábitos lectores. Los textos, así como las actividades que parten de su lectura, comparten cuatro aspectos principales.

1. El **primer criterio** de selección hace referencia al género literario al que se vinculan todas las obras, el **libro álbum**, por ser un género idóneo para la formación de lectores.

2. El **segundo criterio** de selección hace referencia a un elemento común en todas las obras, el ***viaje***, utilizado tanto literalmente como metafóricamente, para vincular la lectura con una actividad placentera que permite explorar distintos lugares y ámbitos.
3. El **tercer criterio** de selección hace referencia a la conexión de las obras con distintas ramas del **arte**, como la fotografía, la pintura o el propio libro álbum, entendido como una manifestación artística.
4. El **cuarto criterio** de selección, inherente a la propia literatura infantil y juvenil de calidad, es la **intertextualidad**, que invitará a los destinatarios de esta propuesta a moverse a través de creaciones literarias (no incluidas en el itinerario) gracias a las conexiones que establecen con las obras seleccionadas, aumentando así su experiencia lectora.

4.2.1. Criterio 1. Género literario: el libro álbum

Todas las lecturas seleccionadas para este itinerario pertenecen al género literario libro álbum. Esta elección parte del objetivo de la propuesta: favorecer la relación de los niños con la lectura para que consigan disfrutar de ella. Los álbumes infantiles, por sus características, algunas de las cuales se desarrollan en los próximos apartados, son la herramienta perfecta para lograr encuentros placenteros entre niños y libros.

4.2.1.1. Qué es el libro álbum

Barbara Bader (1976) realiza una de las definiciones más completas y aceptadas de libro álbum:

Un libro álbum 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 lectores. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de darle la vuelta a la página.

Rosa Tabernero (2019) lo define como un discurso construido por tres elementos vinculados entre sí: soporte, imagen y palabra.

Por tanto, en un libro-álbum, las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos, y los textos pierden sentido si se leen sin las imágenes (Díaz, 2007). Identificar esta **interdependencia** es clave para evitar la común confusión de los términos libro álbum y libro ilustrado. En el libro ilustrado, la relación entre la imagen y el texto es considerablemente menor. En muchos casos, la imagen es una aportación artística que actúa como accesorio de un texto ya preexistente. Pueden ponerse como ejemplo los relatos de Roald Dahl, como *Matilda* o *Danny el campeón del mundo*, ilustrados por Quentin Blake. Sus ilustraciones contribuyen al texto dando vida a los personajes, pero no aportan información adicional a la historia (Tabernero, 2005). Por el contrario, el libro álbum depende exclusivamente del vínculo que el autor establece intencionadamente entre texto e imágenes. Esto implica unas determinadas pautas gráficas y lo convierte en un género editorial por sí mismo. Cuando escritor e ilustrador son la misma persona, la complementariedad entre el texto y la ilustración es óptima: “la narración bascula de un elemento a otro, primando en ocasiones la imagen y en otros momentos la palabra escrita” (Ventura, 1990, 21).

En el libro álbum, no solamente existe una relación de interdependencia, sino que se establece una fuerte relación **de diálogo entre texto narrativo y texto pictórico** (Restrepo, 2015) que reta al lector a usar sus capacidades interpretativas e imaginativas para así llenar los intervalos de sentido, adquiriendo un **rol activo** al tener que participar en **el proceso de decodificación y construcción de significado** (Díaz, 2007). A su vez, los elementos se combinan de una forma particular y única. El diseño de las páginas, las portadas y contraportadas, los colores, formas y demás elementos gráficos y visuales, se convierten en signos que advierten al lector acerca de su necesaria participación (Klibanski, 2006). Por todo ello, tal y como enuncia Bader, el libro álbum requiere un **diseño total**, en el que cada uno de sus componentes se elabora de manera intencionada, tiene un valor específico y debe ser valorado.

El libro *Este no es mi sombrero* de Jon Klassen es un buen ejemplo de esta interdependencia. El narrador, un pez pequeño que ha robado un sombrero de la cabeza de un pez grande mientras éste dormía, cuenta a través de la palabra cómo escapa astutamente para no ser descubierto, mientras tanto, la imagen muestra al lector una realidad totalmente distinta.

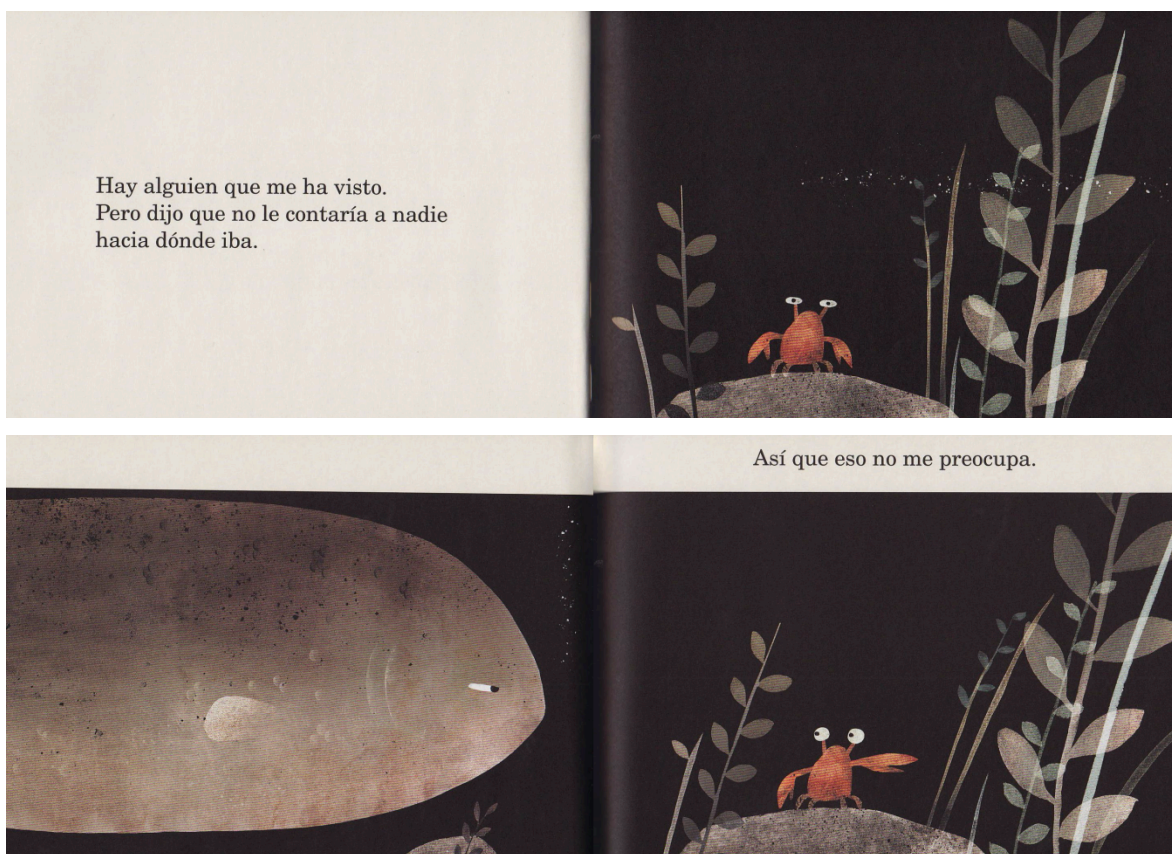


Figura 2. Álbum *Este no es mi sombrero*, de Jon Klassen

La convivencia en una misma página de dos lenguajes tan distintos provoca ciertos efectos en el lector. Uno de ellos es una tensión derivada por dos impulsos contradictorios que lo mueven. Por un lado, el texto obliga a seguir adelante y averiguar qué pasa después, pero por el otro, las ilustraciones invitan a detenerse, a observar cuidadosamente, a fijarse en los detalles, a descubrir signos, etc. (Díaz, 2007). A esta tensión se refiere Barbara Bader (1976) cuando habla del “drama de darle la vuelta a la página”.

En la actualidad, podemos afirmar que el género literario del libro álbum se ubica dentro del **arte posmoderno**. Esta corriente artística considera al individuo como un proceso abierto, en construcción, contradictorio y abierto al cambio. El arte posmoderno se caracteriza por la experimentación, el contraste y la mezcla de géneros, la presencia explícita de las reglas artísticas y el juego con la tradición.

El libro álbum ha adquirido, gracias a su actual pertenencia a esta rama artística, dos principales características que resultan esenciales para la educación literaria y la formación de lectores: la intertextualidad y la metaficción.

A. La intertextualidad e hipertextualidad literaria

Gérard Genette (1989), en su estudio de obras literarias que se relacionan textualmente con otras, establece las bases teóricas que fundamentan estos modos de transformación de textos. Por un lado, Genette (1989, 10) define **intertextualidad** como la presencia de un texto en otro. El plagio, la alusión o la cita serían ejemplos de intertextualidad. Las obras de Anthony Browne son un gran ejemplo de intertextualidad, pues sus ilustraciones están repletas de alusiones a infinidad de creaciones artísticas. Por otro lado, llama **hipertextualidad** a toda relación que une un texto B (hipertexto) a un texto A (hipotexto) sin utilizar la forma del comentario explícito. El hipertexto, deriva del hipotexto por transformación o imitación. Un claro ejemplo puede ser *La noche de la visita* de Benoit Jacques en que la abuela de Caperucita no abre la puerta por estar sorda, modificando así la narración tradicional (Genette, 1989).



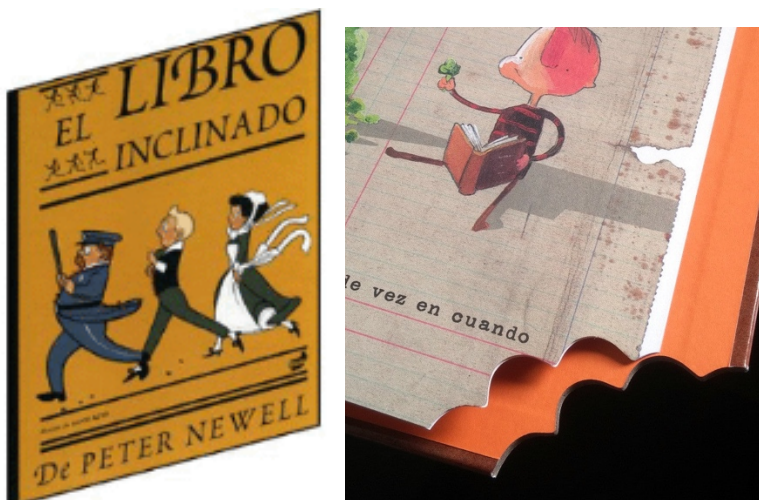
Figura 3. Álbum *La noche de la visita* de Benoit Jacques

La intertextualidad y la hipertextualidad son características fundamentales en el discurso literario infantil y juegan un papel decisivo en la formación de lectores, pues adentran al lector en una comunidad cultural y en su imaginario colectivo. Cuando un niño lee, activa su intertexto lector, del que surgen conexiones que éste emplea para la construcción del significado, la comprensión y la interpretación del relato. La lectura de obras intertextuales aviva el deseo de alcanzar aquellos libros a los que se hace alusión, por lo que contribuye a la formación de hábitos lectores.

Genette (1989) también hace referencia a otro tipo de relaciones entre textos, la relación que mantiene el propio texto con su *paratexto*. En el libro álbum, cada uno de sus componentes se elabora de manera intencionada, tiene un valor específico y debe ser valorado. Los elementos paratextuales giran en torno al diseño gráfico de la obra (las guardas, la tipografía, el tamaño, el formato, las cubiertas, las contracubiertas, la portada, la contraportada, etc. Éstos intervienen en la construcción de sentido y es necesario saber detectarlos y valorarlos como parte de la creación en su conjunto.

Obras como *El libro inclinado*, de Peter Newell, cuyo formato está, literalmente, inclinado; *El misterioso caso del oso*, de Oliver Jeffers, cuyas guardas se componen de instrucciones para componer aviones de papel; o *El increíble niño comelibros*, también de

Jeffers, cuya contraportada está “mordisqueada”, son ejemplos en los que el formato se adecua al contenido de las historias creando un segundo plano de ficción.



Figuras 4 y 5. Álbumes *El libro inclinado*, de Peter Newell y *El increíble niño comelibros*, de Oliver Jeffers,

Las relaciones entre el texto y sus paratextos obligan al lector a observar detalladamente para poder identificarlas e interpretarlas. Este proceso desarrolla la competencia visual, las habilidades de interpretación y de construcción del significado.

B. La metaficción literaria

La metaficción literaria supone la ruptura de niveles de ficción y se utiliza intencionadamente para llamar la atención del lector, provocar desconcierto y plantear interrogantes entre la relación de la ficción y la realidad, vulnerando las convenciones acerca de la literatura.

Existen diversas maneras de crear metaficción en una obra literaria. Por ejemplo, puede generarse una ruptura de convenciones sobre el narrador, como en la obra *Voces en el parque* de Anthony Browne, en la que son cuatro narradores diferentes los que cuentan una misma historia; o *¡NO!* de Marta Altés, en la que el lector descubre, gracias a la imagen, que no puede fiarse del narrador. Existen también obras metaficcionales que rompen las convenciones entre el tiempo y el espacio. En *Blanco y negro* de David Macaulay, por

ejemplo, se narran cuatro historias al mismo tiempo. Otra forma de crear metaficción es romper las convenciones de los elementos que pertenecen al interior de la historia y los que están fuera, como en *Los tres cerditos* de David Weisner, en la que los animales salen y entran de las páginas, creando una sensación de doble ficción (Silva-Díaz, 2005).



Figura 6. Álbum *Los tres cerditos*, de David Weisner

La metaficción implica un distanciamiento en la lectura. Las obras metaficcionales no permiten al lector sumergirse totalmente en la historia, sino que lo incitan a mirar desde fuera, identificando aquellos elementos que rompen con lo habitual, observando de qué manera se construye la ficción, ampliando sus conocimientos sobre las convenciones literarias y adquiriendo una visión más crítica acerca de los textos escritos (Silva-Díaz, 2005).

Los libros álbum metaficcionales suponen una experiencia estimulante y atractiva, pues suponen un reto y un juego humorístico. El mediador debe conocer este recurso narrativo y seleccionar las lecturas de forma adecuada, pues resultan importantes para el desarrollo de la competencia literaria y la adquisición de hábitos lectores (Silva-Díaz, 2005).

4.2.1.2. Qué es el libro álbum sin palabras

Dentro del conjunto de obras de la literatura infantil y juvenil, se ha hecho referencia con anterioridad al libro álbum, caracterizado por la relación de interdependencia entre texto

e imágenes, por la intencionalidad de todos los elementos visuales y por su capacidad para invitar al lector a crear los puentes necesarios para elaborar un significado.

Sin embargo, existe una categoría de libros en los que la historia se narra exclusivamente a través de la imagen y, por tanto, la estrecha relación entre texto pictórico y texto narrativo, tan característica en el libro álbum convencional, desaparece. “Un *libro álbum sin palabras* puede definirse como una narración donde la imagen visual carga el peso del significado y donde la ausencia de palabras no es un simple artificio, sino que es relevante y concuerda con la historia y la temática” (Arizpe, 2013).

El libro álbum sin palabras aparece con más frecuencia a mediados del siglo XX y en las últimas décadas son varios los artistas que han experimentado con este formato. Quentin Blake, Barbara Lehman, Suzy Lee, Mitsumasa Anno, Shaun Tan y David Weisner son algunos de ellos.

La ausencia de palabras en este tipo de libros permite la exclusiva interacción del lector con la imagen como único apoyo para reconstruir la historia. Éste tiende a mirar con mayor cuidado y a reflexionar más profundamente, aumentando su compromiso con la lectura y con los vacíos de información que dejan las palabras ausentes. El libro álbum sin palabras implica una mayor atención por parte del lector a los elementos que ofrecen significados connotativos en el lenguaje artístico y a los elementos gráficos. A su vez, se da una búsqueda más intensa de indicios que puedan tener significado, elaborando hipótesis y revisándolas constantemente. El libro álbum sin palabras otorga al lector un trabajo más autónomo, que requiere una mayor confianza en sí mismo y en sus propias capacidades interpretativas, aceptando, al mismo tiempo, la ambigüedad de este género y tolerando la incapacidad de poder comprenderlo absolutamente todo (Arizpe, 2013).

El compromiso lector que el libro álbum sin palabras exige se convierte en un recurso didáctico idóneo para el desarrollo de la competencia visual, entendida como el potencial para entender una imagen con profundidad y apreciar sus características de forma consciente y crítica. El desarrollo de esta competencia es clave tanto para poder extender la comprensión a otros textos de misma o distinta naturaleza, como para mejorar la relación del lector con el mundo visual que lo rodea (Arizpe, 2013).

Este tipo de libros son denominados en inglés *silent books*, haciendo referencia a la idea de que el libro, por sí solo, es “silencioso” o “mudo”. Cuando el lector se da cuenta de la libertad que la ausencia de palabras le otorga, comienza a disfrutar de sus posibilidades creativas, pues es él mismo quien tiene la importante labor de aportar la “voz” a la historia, poniendo en juego sus habilidades creativas, narrativas, visuales y dramáticas. Estas destrezas le permitirán hilar una narración y dependerán, en gran parte, de su competencia lingüística y su experiencia previa con otros libros álbum (Arizpe, 2013).

A pesar de las diversas aportaciones que este tipo de libros ofrece, no resulta complicado encontrar a quienes nunca han abierto un libro álbum sin palabras y se sorprenden con su existencia. Una de las razones por la que tienden a pasar desapercibidos entre algunos padres y maestros es la mala concepción que se tiene sobre ellos, pues a menudo se consideran exclusivamente adecuados para edades tempranas, en las que los niños todavía no saben leer. ¿Qué utilidad podría tener un libro *sin palabras* si el objetivo de la lectura es aprender a *leer*?, se preguntarán algunos. Sin embargo, entendiendo la lectura tal y como señalan Bosch y Durán, como una forma de decodificación e interpretación de signos de naturalezas diversas con el objetivo de desarrollar la capacidad interpretativa, los álbumes sin palabras también se leen y son idóneos para desarrollar la destreza lingüística (Arizpe, 2013).

El libro álbum sin palabras nos separa de aquella necesidad, adquirida por razones históricas del aprendizaje en la escuela, de depender de la palabra escrita para otorgar validez a nuestra interpretación. Como dice Shaun Tan, “no hay una guía para interpretar las imágenes, lo cual puede ser algo muy liberador”. Este espacio flexible que concede un álbum sin palabras permite la imaginación y la reflexión acerca de mundos posibles, lo cual resulta clave en cuanto al desarrollo del niño, no sólo como lector sino también como ser humano (Arizpe, 2013).



Figura 7. Libro álbum sin palabras: *La Ola*, Suzy Lee

4.2.1.3. Destinatarios del libro álbum

Es necesario destacar la versatilidad de los álbumes de calidad, gracias a la cual este tipo de textos pueden ser disfrutados no solo por niños, sino también por jóvenes y adultos. El libro álbum es capaz de cautivar a cualquiera que comprende que éste tiene múltiples niveles de lectura y que puede ser interpretado de una manera diferente según las experiencias vitales de la persona que lo lee, sea un adulto o un niño. Es más, los libros álbum suelen hacer multitud de referencia a experiencias adultas o contener guiños que solo lectores experimentados reconocen. Como bien dice Odette Michel: “un álbum bien logrado, entonces, es un álbum que tendrá algo que decir, o hacer descubrir, suscitará emociones y reacciones a un niño y a un adulto.”

Una de las razones por las que esta propuesta de animación a la lectura está centrada en este género literario es, precisamente, su versatilidad. Los libros seleccionados para el itinerario lector pueden resultar adecuados para cualquier curso de la etapa de Primaria, sin necesidad de ser “infantiles” o “sencillos”. Ya se ha indicado con anterioridad que la lectura de un libro álbum implica la puesta en juego de multitud de procesos mentales, entre los cuales se encuentran la observación, la audición, el análisis, la conexión, la comprensión, la interpretación, etc. Creer que su lectura es una tarea sencilla sería un error y traería graves consecuencias en la forma en la que el docente la aborda en el aula.

4.2.2. Criterio 2. Temática: el viaje como hilo conductor

El segundo criterio de selección hace referencia a un elemento común en todas las obras, el *viaje*, utilizado tanto literalmente -ya que todos los relatos incluyen algún tipo de desplazamiento- como metafóricamente.

El significado de la palabra *itinerario* - entendido como una ruta, un camino— guarda cierta relación de semejanza con el acto de leer. Cuando un individuo lee, igual que cuando viaja, se transporta a infinidad de circunstancias que, ajenas a su realidad cotidiana, le aportan herramientas para entender mejor su propio entorno. Además, el concepto de itinerario lector por sí mismo, supone un trayecto en el que se describen y especifican cada uno de los textos o “paradas” que se realizan. Es decir, metafóricamente, la lectura puede entenderse como un viaje.

El viaje se convierte en el hilo conductor del itinerario lector y pretende que sus destinatarios disfruten de los textos literarios, entendiendo la literatura como un recurso al que acceder para transportarse a través de distintos ámbitos, como el tiempo, el espacio, las culturas, el arte y el interior de uno mismo y, de esta forma, estimular la formación de hábitos lectores.

4.2.3. Criterio 3. Conexión con el arte

El tercer criterio de selección hace referencia a lo artístico. Mediante esta propuesta y utilizando también la vinculación metafórica de la lectura con el *viaje* (esta vez a través del arte) se pretende transmitir una visión de la literatura como manifestación artística por sí misma y su vinculación de con otras ramas, como la fotografía, la pintura o el propio libro álbum.

4.2.3.1. La literatura como arte por sí mismo

Como ya se ha mencionado anteriormente, la literatura, como manifestación del arte, apela a la imaginación, a la sensibilidad y a los sentimientos del lector. Tiene por tanto una

función estética que intenta transformar, a través del lenguaje simbólico, la mirada del lector sobre la realidad.

En el discurso literario infantil la ilustración es uno de los elementos más relevantes y en el género del libro álbum, texto e imágenes interactúan para la construcción de significados. La ilustración debe entenderse como una narración. Así, un ilustrador se convierte en un narrador, pues éste debe confeccionar su trabajo para lograr un discurso narrativo. El lenguaje de las ilustraciones se apoya en los elementos de composición plástica para desvelar esa particular mirada del mundo en imágenes. Por ello, todos los elementos del arte de la ilustración son intencionados. Desde la disposición de las ilustraciones en la página, hasta el estilo y la técnica. Elementos como el trazo, el color, la tonalidad, los materiales utilizados, la textura, el relieve, el fondo, la perspectiva, el volumen, la simetría, la armonía, etc. aportan significado al discurso narrativo.

La lectura del libro álbum requiere una especial atención a las características del discurso visual. El mediador debe conocerlas para poder trasladar al aula aquella literatura que ofrezca a los alumnos la posibilidad de desarrollar su competencia visual e interpretativa, así como de adquirir cierto criterio en cuanto a sus preferencias estéticas y artísticas, algo que determinará el camino hacia la formación de hábitos lectores.

4.2.3.2. Conexión con otras ramas del arte

Las obras seleccionadas, así como las actividades programadas a partir de las lecturas de este itinerario lector, tienen una estrecha relación con las diferentes ramas del arte, como el cine, la fotografía o la pintura. Se pretende, a partir de esta conexión, que los destinatarios de esta propuesta sean capaces de apreciar la lectura por sus diversas conexiones con otras manifestaciones artísticas, quizá más cercanas a su entorno cotidiano, y poder establecer un vínculo más fuerte con el acto de leer.

4.2.4. Criterio 4. Intertextualidad

Un itinerario lector nunca debe ser algo cerrado, sino que debe tratar de abrir el máximo de puertas posibles a sus destinatarios mediante distintos tipos de conexiones, con el objetivo de que crezcan como lectores competentes.

El cuarto criterio de selección, inherente a la propia literatura infantil y juvenil de calidad, es la naturaleza intertextual de las obras, que invitará a los destinatarios de esta propuesta moverse a través de creaciones literarias (no incluidas en el itinerario) gracias a las conexiones que establecen con las obras seleccionadas, aumentando así su experiencia lectora. El apartado 4.7. de este trabajo incluye recomendaciones de textos literarios que establecen distintas conexiones con las obras seleccionadas.

4.3. El momento de lectura

El mediador debe prestar especial atención al momento de lectura, pues será uno de los determinantes de la relación que los niños establezcan con la lectura. En apartados anteriores se ha hecho referencia a la importancia de que el espacio y el tiempo dedicados a la lectura estén bien determinados. En este apartado se especifican dos aspectos del momento de lectura que tienen la labor de enriquecer la experiencia: la lectura en voz alta y la conversación literaria.

4.3.1. La lectura en voz alta

Esta propuesta de animación a la lectura propone la lectura conjunta de los textos. Será el docente quien lea a los niños cada uno de los libros.

Son muchas las razones por las que los expertos en alfabetización recomiendan la lectura en voz alta, siendo una de las principales actividades que desarrollan actitudes positivas hacia la lectura. Es un error pensar que la lectura en voz alta resulta útil únicamente cuando el niño no es capaz de descifrar el lenguaje escrito y que leer en voz alta cuando el niño ya sabe leer

es entorpecer su camino hacia una mejor comprensión del lenguaje. Diversas investigaciones demuestran que la lectura en voz alta es productiva, muestren los niños o no, capacidades para descifrar la lengua escrita (Beuchat, 2013).

“Leer no solo significa pasar los ojos por las palabras impresas para descifrarlas. El proceso de lectura comprende una serie de actividades de las cuales extraer las palabras de la página es solamente una” (Chambers, 2007). Cuando un adulto lee en voz alta, la única parte del mecanismo de lectura que está facilitando es la de descifrar el lenguaje escrito. Sin embargo, las habilidades auditivas, deductivas, analíticas, interpretativas, etc. se mantienen en juego.

Además, como señala Richardson, «mediante la lectura en voz alta, se ofrece un modelo de lectura expresiva, entusiasta; se transmite el gusto por leer, y se invita a los auditores a ser lectores». La lectura en voz alta pone al alcance de los niños lecturas a las que, por su nivel de lectoescritura, no tendrían acceso o no seleccionarían. Mediante la lectura oral se les otorga también un modelo de práctica lectora adecuada (entonación, fluidez, ritmo, etc.). Se desarrollan, a su vez, la comprensión auditiva, muy relacionada con la comprensión lectora, pues se ponen en juego los mismos procesos que leyendo: predecir, analizar, inferir, etc. (Beuchat, 2013).

La lectura en voz alta supone un gran camino para descubrir la literatura. Si se consigue que surja el gusto por escuchar, se está invitando también a leer. Es por ello que constituye uno de los pilares en todo proyecto lector y debe ocupar un lugar claramente establecido en las planificaciones curriculares. Si se pretende que los niños establezcan una buena relación la lectura, ésta jamás debe considerarse una actividad complementaria o de relleno, un tiempo de recreación o una actividad que quita espacio al avance de materia (Beuchat, 2013).

4.3.2. El ambiente de lectura: la conversación antes y durante la lectura

El mediador debe tener en cuenta el ambiente que se genera en torno a la lectura. Leer requiere un entorno relajado y abierto, en el que no haya respuestas incorrectas, sino que la lectura se conciba como un ejercicio de comprensión de opción múltiple. Esto permite a los niños adquirir una mayor confianza en sus propias interpretaciones y en las de los demás. La libertad de sentido favorece el desarrollo de las capacidades analíticas, interpretativas y comunicativas.

Para que la conversación sea relajada, el lector debe confiar en el mediador y saber que lo que éste busca no es una respuesta correcta, sino una reacción honesta. “Este libro no me gusta nada”, por ejemplo, es un tipo de respuesta que puede costar aceptar, pero que, en realidad, debe considerarse un éxito. Descartar un libro forma parte de la construcción de gustos y prioridades hacia los textos y supone un paso adelante en la formación lectora de un niño. Menospreciar lo que los niños realmente piensan los conduce a intentar adivinar lo que la maestra o el libro de texto quiere que respondan, desconfiando de su propia interpretación y generando una desafección hacia la lectura (Chambers, 2014).

La experiencia lectora se enriquece gracias a la conversación que tienen las personas sobre ella. Existen tres momentos principales en los que la conversación literaria debe llevarse a cabo: el momento previo a la lectura, el momento de lectura y el momento posterior a la lectura.

A. Momento previo a la lectura

Es necesario introducir a los alumnos en la lectura, presentar la temática de forma que aumenten las ganas de comenzar a escuchar la historia. En vez de hablar para el libro, resulta interesante hacer preguntas a los alumnos que conduzcan a establecer un pequeño debate sobre la temática. Antes de la lectura de *La cocina de noche*, podríamos iniciar la conversación con preguntas como: *¿soléis recordar lo que soñáis?* y *¿os gustaría decidir lo que ocurre en vuestros sueños?*

B. Momento de lectura

El docente deberá permitir el comentario durante la lectura. Tratar que todos los niños estén callados y observando un álbum mientras el mediador lo lee es una tarea casi imposible. No lograr el silencio absoluto no debe considerarse un fracaso. Si los niños sienten la necesidad de expresar sus interpretaciones, sus asombros o sus disgustos ante una historia, significa que ésta les está removiendo algo por dentro. Por supuesto, el comentario durante la lectura debe ser siempre guiado para que no se convierta en un obstáculo, sino que contribuya en la interpretación conjunta de la historia.

C. Momento posterior a la lectura

El enfoque *Dime* de Chambers (2014) se centra en escuchar la experiencia del lector y consiste básicamente en formular cierto tipo de preguntas a partir de la lectura.

Chambers rechaza la pregunta “¿por qué?” puesto que es demasiado abierta y extensa para contestarla de una vez y no ofrece ninguna ayuda para empezar a hablar sobre una lectura determinada. En su lugar, se hace referencia a una serie de preguntas generales que derivan en tres situaciones que pueden compartirse. En la primera situación se comparte el entusiasmo. Es el tipo de conversación que surge a partir de los elementos de la historia que agradaron y atrajeron, sorprendieron e impresionaron, pero también sobre la aversión hacia aquello que disgustó (*¿hubo algo que te gustara del libro?, ¿hubo algo que no te gustara?*). En la segunda situación, se comparten los desconciertos y dificultades. Un lector suele expresar disgusto por aquello que le resultó difícil de entender. Cuando dichos elementos se comparten, los lectores dan voz a sus interpretaciones y el sentido se negocia y construye (*¿hubo algo que no entendiste?, ¿hubo algo que te desconcertara?*). Por último, en la tercera situación, se comparten las conexiones. La lectura de relatos implica reconocer los signos y patrones narrativos de la historia, compararla con otros textos y personajes, identificar las alusiones intertextuales y entender su presencia, relacionar la lectura con experiencias vitales propias, etc. (*¿a qué personaje de otra historia te recuerda el protagonista?, ¿hay algún elemento que te haya hecho pensar en alguna situación de tu vida?*).

Aunque estas situaciones se hayan descrito delimitada y ordenadamente, la conversación literaria no sucede de esta forma y pretender que fuera así sería un error. Las

respuestas se guían por la necesidad y la libertad de compartir. “La conversación debe entenderse como una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que se construyen a su alrededor” (Chambers, 2014).

Chambers también hace referencia a las *preguntas especiales*, ésas que van acordes con las peculiaridades del libro y no pueden generalizarse. El mediador debe conocer bien el texto y guiar a los alumnos para que descubran estas peculiaridades por sí mismos mientras discuten sobre el texto.

4.4. Autores y obras que conforman el itinerario lector

A continuación, se presentan los autores y las obras que forman parte del itinerario lector de esta propuesta de animación a la lectura.

4.4.1. *Qué bonito es Panamá*, de Janosch

Janosch, pseudónimo de Horst Ecker, es uno de los escritores e ilustradores más destacados de la literatura infantil actual. En obras como *Correo para tigre*, *Vamos a buscar un tesoro* o *¡Qué bonito es Panamá!*, animales humanizados protagonizan escenarios que se caracterizan por su cotidianidad. La obra que forma parte de este itinerario lector, *¡Qué bonito es Panamá!*, fue publicada en 1978 y ha sido recuperada y reeditada recientemente por la editorial Kalandraka. Recibió reconocimiento internacional y fue premiada con el *Premio Alemán de Literatura Infantil* en 1979.

En *¡Qué bonito es Panamá!*, Janosch nos ofrece una lectura amena, sencilla y divertida. En ella, los dos protagonistas, Tigre y Oso, llevados por el deseo de encontrar el país de sus sueños, se sumergen en un viaje. El paraíso que buscan, sin embargo, está mucho más cerca de lo que creen. El estilo narrativo, que se caracteriza por sus toques de humor, muestra la inocencia y el optimismo de los protagonistas frente a las situaciones que se presentan.

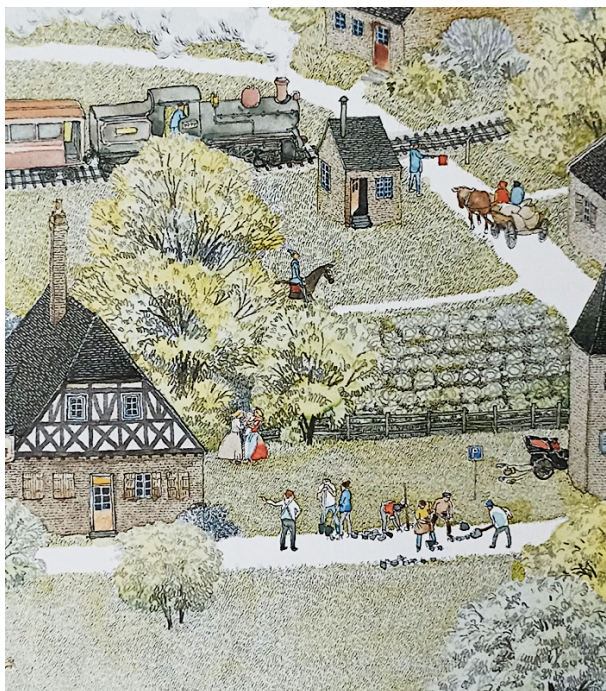
La lectura de esta historia tiende a mover en el lector ciertos sentimientos, recuerdos y emociones relacionados con vivencias personales, pues el vínculo amistoso, así como el crecimiento personal, están en ella muy presentes.

4.4.2. *Los viajes: Europa, de Mitsumasa Anno*

Mitsumasa Anno, ilustrador y escritor japonés, es reconocido internacionalmente por sus libros ilustrados, que narran sus propios viajes por el mundo por medio de pocas o ninguna palabra. *El viaje de Anno* es uno de los dos álbumes sin palabras de una saga organizada por países. En este álbum se muestran paisajes que corresponden a la Europa septentrional de la década de los 70. A través de las panorámicas, el lector es capaz de acompañar a un viajero que, recién llegado a la costa en barca, comienza su marcha en caballo a través de estas tierras. Las ilustraciones otorgan al lector el privilegio de observar desde una vista aérea el recorrido, enlazar los paisajes y así, poder seguir la ruta del protagonista (Escrig, 2021).



El viajero, que por sus atributos da la sensación de ser un peregrino medieval, no se adecúa a la época de los años 70 a la que supuestamente aluden las imágenes. Tampoco los primeros paisajes que, por el trabajo de campo, las vestimentas, el tipo de ganadería, etc., parece que remiten a un tiempo más antiguo. A medida que transcurre el viaje del peregrino, el lector puede comenzar a observar cómo van apareciendo elementos modernos como artistas románticos, duelos a pistola, un cine, un carrito de perritos calientes, un tractor o un tren.



Este álbum invita a realizar una lectura detallada, pueden incluso reconocerse personajes emblemáticos de la literatura, lo que convierte a la obra en un gran intertexto. En una de las páginas, por ejemplo, puede identificarse a un caballero que cabalga hacia un molino alzando su lanza, seguido de su compañero. En otra de las páginas, dos niños dejan ir un globo que, a partir de ese instante, viaja por las panorámicas de manera horizontal en vez de vertical. Este juego de carácter humorístico, esencial en la estética de Anno, rompe las barreras del tiempo y del espacio, provocando cierto extrañamiento en aquel lector atento y observador.

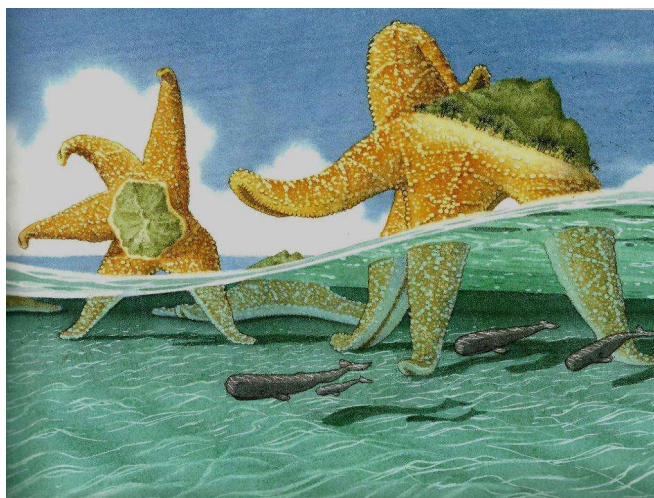


4.4.3. *Flotante*, de David Weisner

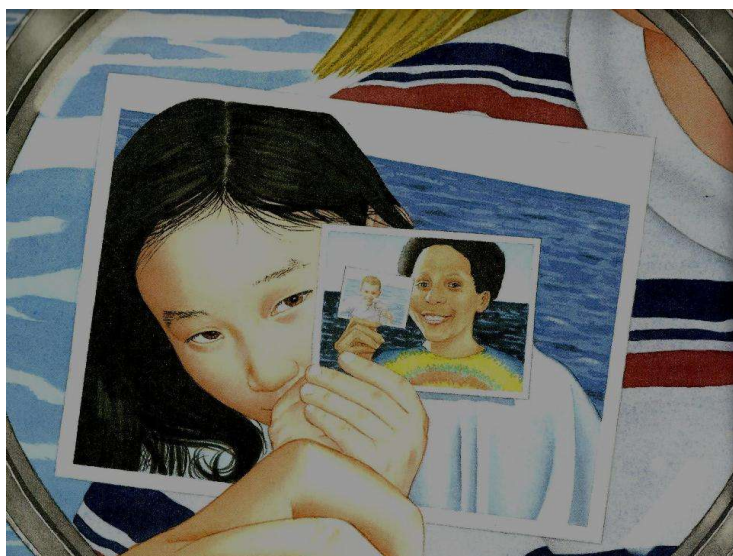
David Wisner es un escritor e ilustrador infantil de origen estadounidense de gran prestigio internacional. Destaca por sus álbumes sin palabras repletos de ilustraciones de trazos hiperrealistas pero que evocan un elevado nivel de ficción, como son *Martes* o *Flotante*.

Flotante también es un álbum sin palabras y, por tanto, el peso del significado de la narración recae sobre la imagen. Esta ausencia de palabras no es ninguna casualidad y concuerda perfectamente con la historia, que se narra exclusivamente con ilustraciones hiperrealistas, que pretenden asemejarse a la fotografía.

Flotante ofrece una combinación de dos universos que a menudo se conectan en el mundo real, pero que difieren en múltiples sentidos. Por un lado, la parte más desconocida y misteriosa de la naturaleza, las profundidades oceánicas, y por otro, un objeto cotidiano, obra del ser humano: una cámara de fotos. El libro narra una apasionante historia en la que un niño, que pasa el tiempo observando detenidamente pequeñas criaturas marinas a través de una lupa, halla una cámara subacuática que la marea ha arrastrado hasta la orilla. El joven manda revelar el carrete de fotos de la cámara y descubre los secretos más insospechados de las profundidades oceánicas. El carrete, además, incluye un retrato de todas las personas que han tropezado con la cámara a lo largo de su recorrido (Carranza, 2007).



Aquello que vemos en una fotografía suele ser un reflejo fiel de la realidad. Es decir, no hay mejor manera que detallar algo que pretende ser verídico que con una fotografía. No es casualidad que Weisner opte por esta disciplina artística para narrar sucesos oceánicos que se alejan del conocimiento humano y conseguir una sensación de realidad. El autor juega con toda esta diversidad de posibilidades que ofrece la fotografía (encuadre, ampliación, perspectiva, etc) para crear una narrativa apasionante. Además, el uso de metaimágenes, es decir, imágenes de imágenes, crea una paradoja respecto al concepto mismo de fotografía (Carranza, 2007).



4.4.4. *Donde viven los monstruos* y *La cocina de noche*, de Maurice Sendak

El ilustrador estadounidense, Maurice Sendak nació en el año 1929 en el seno de una familia judía de origen polaco. Es autor de obras como *Donde viven los monstruos* y *La cocina de noche*, obras con las que entrega al niño la clave para escapar, desde la fantasía, de una situación represiva de un adulto que no comprende el lenguaje infantil del juego.

Donde viven los monstruos y *La cocina de noche* pueden considerarse dos de sus obras con más reconocimiento. Para afrontar estas lecturas de una forma consciente y ser capaces de trasladarlas al aula, es necesario conocer el concepto estético del grotesco. El

grotesco hace referencia a la risa humana como eje esencial para la construcción simbólica de nuestra especie y como algo innatamente polarizado. Encontramos, por una parte, la risa satírica, aquella que tiene un componente punitivo, sancionador y, por otra parte, la risa festiva, con un componente integrador, comunitario. El grotesco se aprovecha de esta polaridad y la utiliza para resaltar esa doble raíz de la existencia humana

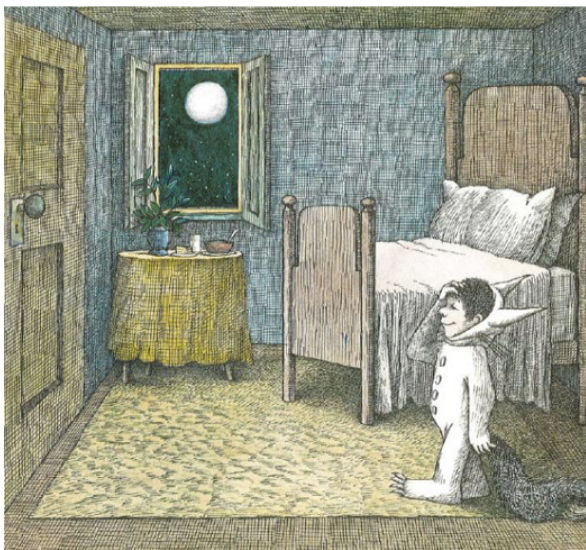
Tanto *Donde viven los monstruos* como *La cocina de noche* pertenecen a lo que llamamos la trilogía *grotesca* de Sendak. Estas obras giran en torno a una serie de temas, como el humor, la violencia y la sexualidad. Sendak utiliza el simbolismo del grotesco moderno para contar una historia alegre y cruel al mismo tiempo y, además, centrada en la figura del niño. Estas obras, precisamente por la presencia de la combinación del temor y la risa, han sido siempre recibidas con incompreensión, sobre todo por el público adulto. Sin embargo, aquellos lectores que se libran de leerlas de manera formal y moralista reconocen la monstruosidad de estas historias y son capaces de disfrutar y reír con ellas (Escrig, 2019, 80).



En *Donde viven los monstruos*, Max, un niño un tanto desobediente, es castigado por su madre y enviado a la cama sin cenar. Con su traje de lobo puesto, Max se encierra en su habitación, que poco a poco comienza a convertirse en un tupido bosque de horizontes

infinitos. El niño viaja a través del mar y del tiempo hasta llegar a una isla cuyos habitantes son monstruos que deciden convertirlo en rey. Ahora que Max es el rey del lugar donde viven los monstruos utiliza su poder para organizar una fiesta. Aburrido de ese lugar y sintiéndose un tanto solo, Max huele el olor a comida desde el otro lado del mundo y decide que es hora de volver a casa. A pesar de la insistencia de sus nuevos amigos, Max cruza de nuevo el mar y el tiempo, para volver a su habitación, en la que su cena, todavía caliente, le espera en la mesilla de noche.

En *La cocina de noche*, el protagonista es Miguel, un niño que no consigue conciliar el sueño a causa de unos sonidos externos a su habitación. Miguel grita pidiendo silencio, pero sale volando de la cama para aterrizar desnudo en un gran cuenco de masa de pastel. En él, tres cocineros con el rostro de “El Gordo”, personaje clásico del cine mudo, con un bigote hitleriano, intentan batirlo y meterlo en el horno. Sin embargo, Miguel escapa y cae, embadurnado en bizcocho, en una bola de masa de pan. De ella hace una avioneta y vuela alto sobre una ciudad en la que los rascacielos son elementos culinarios (jarras, botes, etc.). Miguel y su avioneta alcanzan la Vía Láctea y saltan al interior de un enorme frasco de leche, en el que Miguel nada desnudo con satisfacción. Desde abajo, los cocineros le piden leche para su pastel y él se la proporciona. Se desliza por el frasco de cristal hasta llegar a su cama, recuperando su pijama y consiguiendo conciliar el sueño. Miguel es el héroe gracias al cual los niños podrán comer pastel por la mañana.



Tanto estas dos obras, como *Al otro lado*, la tercera obra de la trilogía, se caracterizan por unos patrones en su simbología. *Donde viven los monstruos*, *La cocina de noche* y *Al otro lado* giran alrededor de un determinado viaje y en ellas aparecen antagonistas con rasgos tanto divertidos como atemorizadores, es decir, antagonistas con rasgos grotescos. A su vez, en todas existe una cierta inestabilidad familiar que se traduce en sentimientos de soledad y que conduce al niño a utilizar su imaginación y a volar a través de ella. Tras la realización de cada uno de los viajes y, con ellos, la vivencia de experiencias que combinan la confusión, la aventura, el temor y la diversión, el protagonista siempre vuelve a la tranquilidad del hogar (Escrig, 2019, 82).



El producto de estas historias en el lector es una risa inestable, causada por la constante oscilación entre aquello que resulta divertido y aquello que da miedo. Y es que, por su naturaleza grotesca, abordar las obras de Maurice Sendak en el aula puede resultar una labor compleja. Sin embargo, si evitamos la perspectiva ética y les ofrecemos el enfoque estético que requiere el grotesco, la lectura de estas obras apelará a la imaginación del niño como una herramienta de expresión de sus propios temores, deseos, creaciones y horizontes (Escrig, 2019, 83).

4.4.5. *Las pinturas de Willy y Voces en el parque*, de Anthony Browne

Anthony Browne es considerado uno de los mejores creadores de libros álbum del mundo. Ha publicado alrededor de cincuenta obras, entre las que destacan *El libro de los cerdos* (1983), *El túnel* (1989), la serie dedicada a Willy (*Willy el tímido*, *Willy el campeón*, *Willy el soñador...*) y *Voces en el parque* (1998).

Su estilo destaca por las referencias al cine, teatro, pintura y literatura que convierten sus obras en excelentes hipertextos, es decir, puntos de partida para acceder a otra infinidad de creaciones artísticas que, además posibilitan el juego entre texto e imagen. Las múltiples alusiones al imaginario colectivo de nuestra sociedad demuestran el gran respeto por parte de Browne hacia las capacidades interpretativas de los niños, considerándolos plenamente hábiles para identificar dichas alusiones y verse reflejados en los libros, explorando temas como la autoestima, las inseguridades o los miedos (Robledo, 2017, 103).



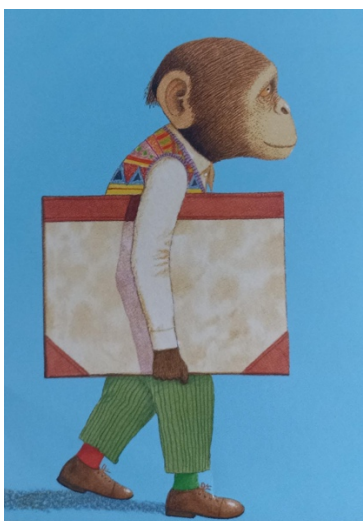
Las obras se caracterizan por la presencia singular de la figura del simio humanizado. El autor, influenciado por la figura de su padre, un hombre fuerte y amable a la vez, plasma en sus obras su fascinación por él, utilizando la figura de los gorilas por el contraste que representan: fuerza y gentileza. Mediante el uso de la técnica de la acuarela, es capaz de crear una narrativa fuerte, mezclando lo cotidiano con ciertos toques surrealistas y fantásticos, así como con efectos visuales humorísticos e ingeniosos. Los libros de Browne son fácilmente reconocibles por su habilidoso uso del color, patrones y fondos. Algunos, como Schroeder (2013) afirman que son una delicia artística, llenos de detalles, pistas y secretos que van aportando significado y haciendo que sus obras sean verdaderas genialidades estéticas.

Como afirma Klibanski (2010), a Browne le interesa el mundo infantil y es capaz de conectar con él, abordando en sus obras todo lo que éste conlleva. Sus álbumes reflejan las preocupaciones y los sentimientos que ocupan la mente del niño y que suelen diferir del mundo adulto, con la intención de que éste pueda verse identificado en ellos y entender mejor su propio universo y el que le rodea.

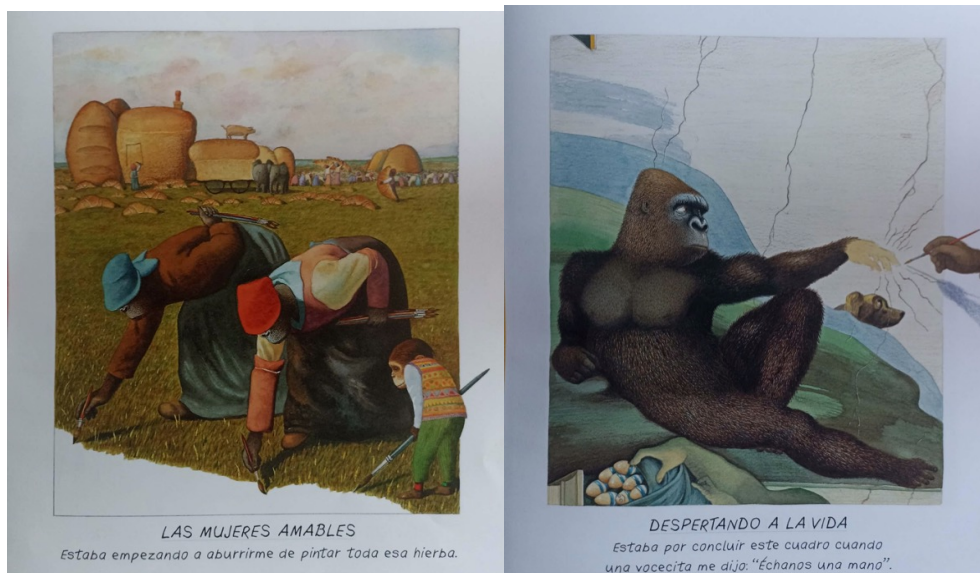
Las pinturas de Willy fue publicada por primera vez en el año 2000. En ella, acompañamos a un joven chimpancé, protagonista de toda la serie de libros dedica a Willy, en su afición por la pintura a través de dieciséis láminas elaboradas por él, que aluden a obras muy representativas del arte pictórico, como *El nacimiento de Venus* de Botticelli, *El baño turco* de Auguste Ingres, *La torre de Babel* de Brueghel o *Autorretrato con monos* de Frida Kahlo. Cada una de estas apropiaciones aparece ilustrada en una página del libro, todas ellas enmarcadas en hojas de libreta que parecen haber sido arrancadas. En la parte inferior de cada apropiación se muestra el título de la creación y una micronarración a través de la cual Willy cuenta una historia (Restrepo, 2015). Una vez mostradas las dieciséis pinturas, en la última página se revelan los instrumentos artísticos utilizados – óleos y pinceles- ya gastados y manchados, a diferencia de la primera página del libro, en la que estaban prácticamente nuevos. En la misma mesa, podemos ver una máscara con el rostro de Willy y atravesando la puerta, una figura humana, de características semejantes a las del simio, que lleva bajo sus brazos una libreta de apuntes. Por último, al final del libro, en un anexo desplegable, pueden reconocerse todas las obras originales en las que se inspiró Willy para confeccionar sus propias versiones.

Para analizar esta obra, comprenderla y poder abordarla en el aula, debemos tener en cuenta una serie de elementos que la convierten en una creación de naturaleza metaficcional e intertextual.

Las pinturas de Willy, como afirma Silva-Díaz (2005a) acerca del concepto de metaficción literaria, rompe con las expectativas convencionales de una narración y propone al lector otras maneras de ordenar el mundo de la ficción, trasgrediendo la continuidad narrativa y las barreras entre la realidad y la fantasía. Willy es tanto narrador protagonista y autor de las obras que se nos muestran como integrante de algunas de ellas, asumiendo ciertos roles dentro de la obra pictórica representada. En la contraportada, Willy aparece con un objeto debajo del brazo, un libro con rasgos similares al libro *Las pinturas de Willy*. Sin embargo, éste no tiene título ni imágenes.



Cuando el lector acaba de leer, puede inferir que ese objeto que llevaba Willy en la mano se convertirá en libro físico *Las pinturas de Willy* a través del recorrido que el protagonista hace por el interior de las páginas, entrando y saliendo libremente de sus propios lienzos (Restrepo, 2015).



Este juego metaficcional permite una flexibilidad y fluidez a la narración de los textos y otorga al lector un papel activo en su interpretación. Para que el lector pueda sumergirse en el juego que propone Browne, debe ser consciente de las alusiones que Willy hace a través de sus pinturas. La lectura de *Las pinturas de Willy* pone en juego la capacidad de relacionar unos textos con otros, algo que Camarero (2008) reconoce como intertextualidad.

Las transformaciones que realiza el protagonista, que alteran notablemente la composición estética de las obras de arte tal y como las conocemos, producen en el lector un cierto extrañamiento y se convierten en un juego que estimula la imaginación visual. El lector toma un papel activo en la construcción del significado, pues la narración presenta infinidad de simbolismos, pistas, contradicciones y transformaciones que deben ser decodificadas. (Restrepo, 2015). A través de la identificación de diferencias y semejanzas entre las pinturas originales y las apropiaciones, el lector se convierte en jugador. Al comparar una obra con otra, al retroceder y adelantar las páginas en búsqueda de objetos similares, el lector está participando en las dinámicas propuestas por el autor y remitiendo a otras obras de arte o literatura (Ormazabal, 2007).

Voces en el parque relata un cotidiano encuentro entre dos niños en un parque. Sin embargo, el evento es narrado desde cuatro perspectivas muy diferentes: las de dos niños y dos de sus respectivos padres. Cada personaje, es decir, cada voz, relata lo ocurrido desde su

propia experiencia, estado de ánimo y prioridades. El lector, decodificando tanto el texto como las ilustraciones, puede confeccionar una única y propia versión de lo ocurrido aquella tarde.

El formato narrativo que Browne utiliza para contar el encuentro -cuatro narradores paralelos- es intencionado y pretende producir una serie de efectos sobre su lectura. Así, el lector es poseedor de toda la información necesaria y puede analizar las vivencias con las que cada uno de los personajes afronta los acontecimientos, conociendo así sus personalidades, pensamientos, opiniones y preocupaciones. *Voces en el parque*, por su estilo narrativo, crea un juego de metaficción que vulnera las convenciones que el lector tiene sobre la narración, normalmente asociada a una única voz narradora. Por supuesto, la ilustración tiene el papel de canalizar este tipo de focalización narrativa y es la imagen la que muestra los espacios, perspectivas, fondos, colores y luces que dan a conocer a cada personaje.

Perry Nodelman, en *The Hidden Adult* (2008), afirma que los textos suelen ser más complejos de lo que a simple vista parecen, debido a la poderosa presencia de la imagen. Esta historia, aparentemente sencilla, está en realidad cargada de significado y expone el comportamiento humano de una forma humorística pero, a la vez, crítica. *Voces en el parque* alude a temas sociales como el clasismo, los prejuicios o el autoritarismo del adulto sobre el niño, y lo condensa en un sencillo y cotidiano momento como puede ser para un niño acudir a un parque. La ilustración de Browne, sobre la que recae toda la fuerza narrativa, esconde fuertes connotaciones que el lector debe identificar e interpretar, y refleja la concepción que el creador tiene sobre la infancia y la relación que existe entre ésta y el mundo adulto. Esta dualidad adulto/niño está muy presente en la literatura infantil y es una de las claves que nos permiten la comprensión de obras como *Voces en el parque*, en la que Browne demuestra su confianza en las capacidades interpretativas de los niños frente a la negligencia de algunos adultos (Robledo, 2017).

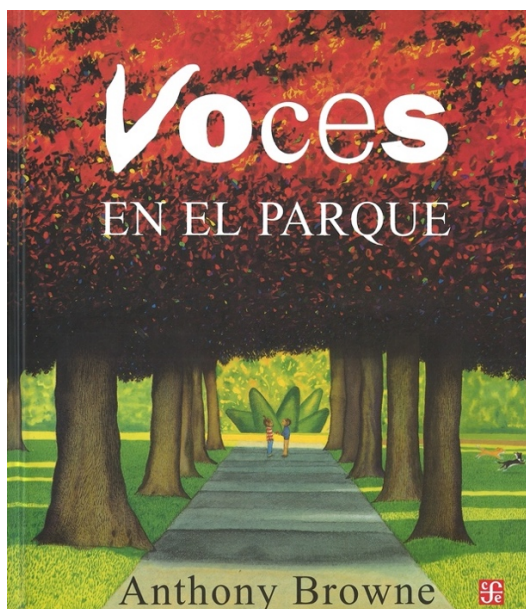


4.5. Temporalización y orden de lectura de las obras

Las y los docentes pueden prever posibles itinerarios lectores, nunca cerrados, ni acabados, pues el objetivo es abrir las puertas a un amplio abanico de textos literarios. Sin embargo, cuando se enfocan a un entorno educativo, cabe la necesidad de acotarlos a un tiempo, considerando las necesidades, preferencias y nivel lector de los estudiantes. En este caso, con el objetivo de alcanzar un mayor resultado en el principal objetivo, la propuesta se diseña para ser llevada a cabo a lo largo de un curso escolar. El disfrute de la lectura y la adquisición de hábitos lectores es un proceso largo, que requiere de un periodo de tiempo extenso.

El itinerario consta de un total de siete textos literarios, por lo que podrán leerse, dependiendo de las circunstancias, dos o tres libros cada trimestre. El orden que se muestra a continuación es orientativo, por lo que puede variar según las circunstancias.

Lectura 1



Título: *Voces en el parque*

Título original: *Voices in the park*

Idioma original: Inglés

Autor: Anthony Browne

Traductor: Carmen Esteva

Ilustrador: Anthony Browne

Primera publicación: 1998

Editorial: Fondo de cultura económica

ISBN: 978-968-16-6019-2

Lectura 2



Título: *La cocina de noche*

Título original: *In the night kitchen*

Idioma original: Inglés

Autor: Maurice Sendak

Traductor: Miguel Azaola

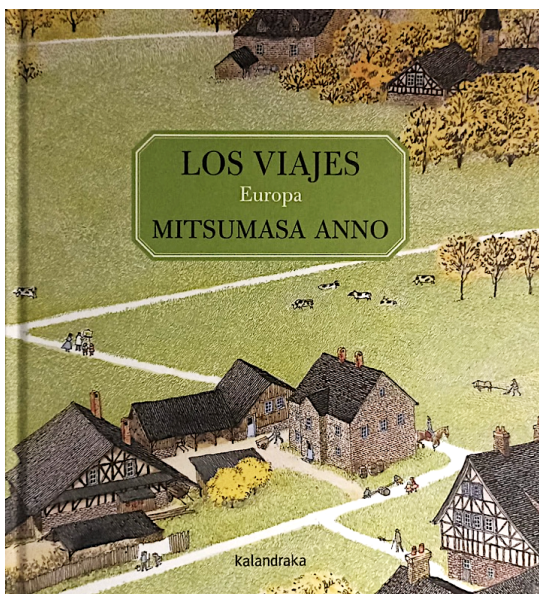
Ilustrador: Maurice Sendak

Primera publicación: 1970

Editorial: Kalandraka Editora

ISBN: 978-84-8464-851-2

Lectura 3



Título: *Los viajes: Europa*

Idioma original: Japonés

Autor: Mitsumasa Anno

Traductor: Garbiel Álvarez Martínez

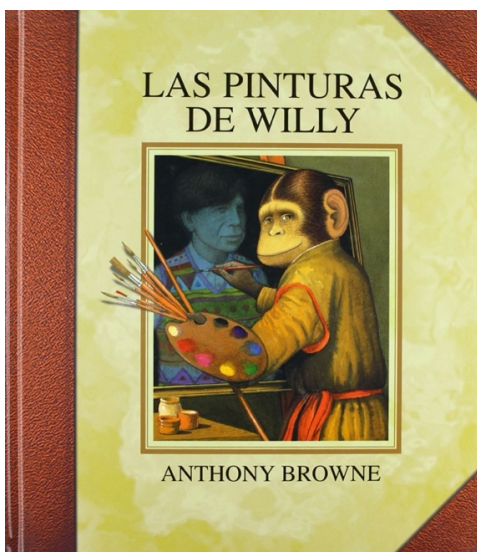
Ilustrador: Mitsumasa Anno

Primera publicación: 1977

Editorial: Kalandraka Editora

ISBN: 978-84-1343-088-1

Lectura 4



Título: *Las pinturas de Willy*

Título original: *Willy's pictures*

Idioma original: Inglés

Autor: Anthony Browne

Traductor: Carmen Esteva

Ilustrador: Anthony Browne

Primera publicación: 2000

Editorial: Fondo de cultura económica

ISBN: 978-968-16-5959-2

Lectura 5

DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS



TEXTO E ILUSTRACIONES DE MAURICE SENDAK

Título: *Donde viven los monstruos*

Título original: *Where the wild things are*

Idioma original: Inglés

Autor: Maurice Sendak

Traductor: Agustín Gervás

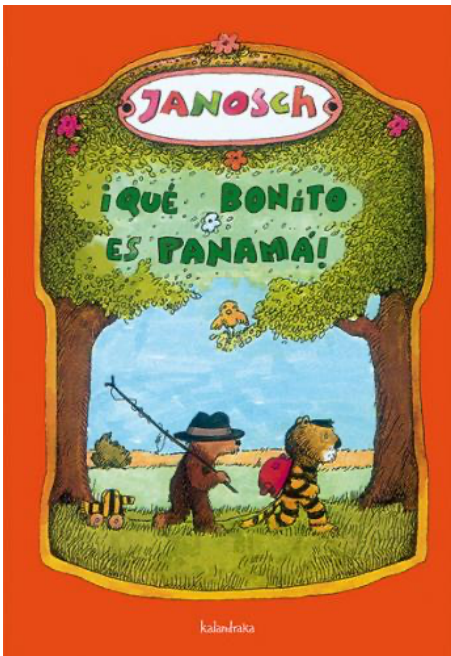
Ilustrador: Maurice Sendak

Primera publicación: 1963

Editorial: Kalandraka Editora

ISBN: 978-84-8464-858-1

Lectura 6



Título: *¡Qué bonito es Panamá!*

Título original: *Oh, wie schön ist Panama*

Idioma original: Alemán

Autor: Janosch

Traductor: Eva Almazán

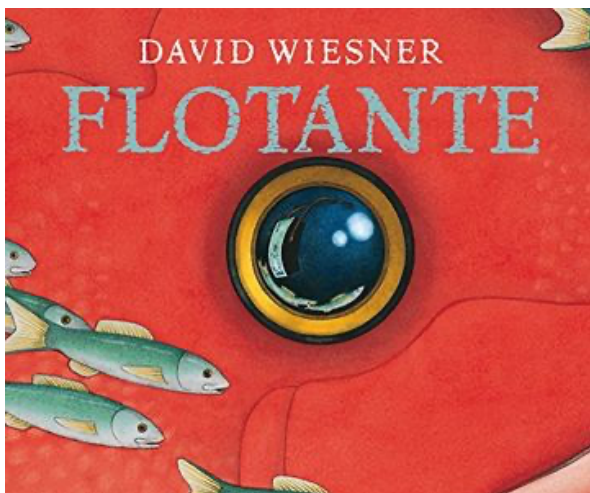
Ilustrador: Janosch

Primera publicación: 1978

Editorial: Kalandraka Editora

ISBN: 978-84-92608-09-6

Lectura 7



Título: *Flotante*

Título original: Flotsam

Idioma original: Inglés

Autor: David Weisner

Traducción: Francisco Ibarra Meza

Ilustrador: David Weisner

Primera publicación: 2006

Editorial: Océano de México, S.A.

ISBN: 978-970-777-360-8

4.6. Secuencia de actividades en torno a las lecturas

Como afirma Colomer (2010), las actividades en torno a la lectura son productivas si cumplen la función de crear una buena relación entre los lectores y los libros. El contexto escolar, sin embargo, suele enfocar las actividades de lectura a responder preguntas, rellenar huecos o buscar formas gramaticales. La tarea, por ejemplo, de resumir un texto resultará útil si el objetivo es aprender a resumir, pero jamás servirá para aprender a profundizar en la lectura ni para interesarse por lo leído.

Los niños a menudo se muestran interesados por actividades creativas de extensión de sus lecturas, como dramatizar, dibujar, discutir o escribir en torno a poemas, personajes, autores, o bien hallan placer en profundizar en sus lecturas de manera que pasen a darse cuenta de muchos aspectos que les habían pasado inadvertidos.

A continuación, se propone una secuencia de tareas con el objetivo de formar un vínculo con las lecturas, profundizar en los aspectos que fomentan el disfrute de cada una de ellas.

Así como las lecturas seleccionadas pueden adecuarse a cualquier curso de la etapa de Primaria, las actividades en torno a la lectura han sido diseñadas teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas de alumnos pertenecientes al segundo y tercer ciclo.

4.6.1. Actividad 1. Lectura *Voces en el parque*

Actividad 1: ¡Somos la quinta voz!

Voces en el parque ofrece un relato de características metaficcionales, que rompe con las convenciones que se tienen acerca del narrador. La historia se relata mediante cuatro narradores que ofrecen al lector sus diferentes puntos de vista. Sin embargo, existen dos personajes que no relatan su versión: Victoria y Mancha, las mascotas de los protagonistas. Esta actividad tendrá una naturaleza interdisciplinar, pues se incorporarán elementos visuales y plásticos.

Finalidad de la actividad:

Mediante esta actividad, los alumnos deberán poner en juego sus capacidades creativas, así como sus habilidades plásticas y de expresión oral y escrita con el objetivo de extender la historia, añadiendo otro punto de vista.

Recursos necesarios para realizar la actividad y preparación de la sesión:

Los recursos necesarios para esta actividad son los recursos plásticos que los alumnos estén acostumbrados a usar en el área de educación artística.

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad consta de dos partes principales. En la primera parte los alumnos, divididos en grupos, deberán ser capaces de inventar un relato que transmita el punto de

vista de una de las dos mascotas. Para ello, los alumnos podrán releer el libro si es necesario y observar qué hacen los animales e intentar ponerse en su piel para obtener ideas.

El relato, a diferencia de otras actividades sugeridas en esta propuesta, tendrá que recrear el formato del libro álbum. Es decir, los alumnos tendrán que escribir, pero también ilustrar lo que quieren narrar. Es por ello que la segunda parte de la actividad podrá vincularse a la asignatura de Educación visual y plástica. Los alumnos podrán utilizar distintos recursos plásticos para dar vida a sus creaciones.

El resultado serán dos o tres páginas que podrían añadirse como una voz más del libro *Voces en el parque*.

Adaptaciones y recomendaciones:

Será importante incidir, durante la lectura del libro y la actividad, en los elementos visuales que Browne utiliza para expresar las distintas emociones de los personajes. Los alumnos deberán utilizar los colores y tonalidades adecuados para expresar lo que su relato narra. Es interesante invitarles a que incluyan alguna sorpresa o “secreto”, como hace Browne con sus creaciones.

4.6.2. Actividad 2. Lectura *La cocina de noche*

Actividad 2: Nuestros sueños

Sendak hace referencia en sus obras a los sueños y al uso de la imaginación como vía de escape de la realidad. *La cocina de noche* relata una historia que parte de la fantasía y el deseo de los niños por acceder a lugares a los que no se puede acceder durante la noche. En este caso, una panadería. *¿Qué sucederá en una panadería de noche?, ¿y en un museo?, ¿y en el colegio?, etc*

Finalidad de la actividad:

Esta actividad pone en juego las capacidades imaginativas de los alumnos para recrear lo que sucede en estos lugares inaccesibles y para inventar la receta de algo mágico.

Recursos necesarios para realizar la actividad y preparación de la sesión:

Las actividades que se proponen se pueden realizar oralmente, por lo que no se requieren recursos específicos para realizarlas.

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se compone de dos partes u opciones.

- A) La actividad consiste en que los alumnos cierren los ojos y se imaginen un sitio en el que les gustaría estar durante la noche, o un lugar al que no se les permite el paso ni siquiera de día. No solo que piensen cómo es ese lugar, sino cómo les gustaría que fuese en realidad. *¿Qué os gustaría que pasase en una tienda de juguetes por la noche?* Se puede hacer referencia, por ejemplo, a la película de Pixar, *Toy Story*, en la que los juguetes cobran vida cuando nadie mira. Una vez se abren los ojos, puede comentarse lo que se ha imaginado cada uno.
- B) En *La cocina de noche*, Miguel intenta dormir bajo un avión de juguete. Puede plantearse a los alumnos que quizás sea esa la razón por la que Miguel sueña con viajar en un avión. Pueden utilizarse objetos del aula para crear un relato acerca de una visita a uno de estos lugares. Esta vez el relato se creará involucrando a toda la clase. Todos cerrarán los ojos e imaginarán estar en ese lugar. Cada alumno aportará una frase a la historia.

Por ejemplo, el profesor puede empezar “La madre de Carlota trabajaba en una fábrica de cohetes/centro comercial/zoológico/... como guarda de seguridad. Pero, su madre dormía por las noches en la habitación de al lado, así que en su trabajo podrían ocurrir todo tipo de cosas mientras ella no estaba. Era una calurosa noche de verano, cuando Carlota decidió que era hora de averiguar qué pasaba allí dentro.” El primer alumno continúa, y así sucesivamente.

4.6.3. Actividad 3. Lectura *Los viajes: Europa*

Actividad 3: Nuestros viajes

En la obra de Anno, la metáfora de la literatura como un viaje es explícita, pues a través de sus páginas, se concede al lector la posibilidad de trasladarse en el espacio y el tiempo a través de la Europa de los años setenta. Esta actividad estará dedicada a la creación de mundos imaginarios a través de las habilidades plásticas.

Finalidad de la actividad:

Esta actividad tendrá el objetivo de desarrollar las habilidades de expresión de los alumnos, que deberán ser capaces de explicar experiencias pasadas relacionadas con distintos viajes. La segunda parte de la actividad tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades creativas y plásticas de los alumnos, para construir un mural que muestre los lugares a los que les gustaría viajar.

Recursos necesarios para realizar la actividad y preparación de la sesión:

Así como la primera parte de la actividad no requiere de recursos externos, pues puede realizarse de forma oral, la segunda parte requiere dispositivos electrónicos y materiales plásticos para la creación del mural.

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se compone de dos partes.

- A) Se invitará a los alumnos a recordar viajes que hayan hecho con sus familias, de los que conserven fotografías, postales, mapas, etc. Si es posible, se pedirá que traigan alguno de estos recuerdos. Los alumnos, en pequeños grupos, compartirán su experiencia, mostrando aquello que les recuerde a aquel viaje.

Es probable encontrarse con alumnos que no hayan viajado mucho, que no se acuerden o que no tengan ningún detalle en el que puedan basarse. Por ello, será conveniente hacer hincapié en que no hace falta que hayan sido viajes largos y extensos, basta con haber ido a visitar a algún familiar a la localidad de al lado o haber visitado un barrio de la ciudad que antes no conocían.

¿Qué significa para vosotros viajar?, ¿qué emociones os transmite viajar?, ¿es siempre todo bonito?, ¿os habéis llevado alguna sorpresa o decepción al viajar?, ¿qué parte de un viaje es la que os gusta más?, ¿con quién te gustaría viajar?, etc.

- B) Se propone a los alumnos elegir un destino al que les gustaría viajar. Si el centro dispone de una sala de informática o de dispositivos con conexión a internet, los alumnos pueden investigar sobre el destino seleccionado. Pueden también ofrecerse revistas de propaganda de viajes, donde haya fotografías de distintos lugares.

Tomando como referencia las páginas del libro de Anno, se invitará a los alumnos a la elaboración de un mural plástico, que incluya los lugares mencionados.

Si se pretende que la actividad tenga relación con contenidos geográficos, puede utilizarse un mapa-mundi como base del mural y señalar cada lugar.

4.6.4. Actividad 4. Lectura *Las pinturas de Willy*

Actividad 4: Nuestro museo

El libro *Las pinturas de Willy* ofrece una secuencia de alusiones al arte pictórico. En esta actividad, los alumnos tendrán la oportunidad de vivir una experiencia parecida a la de estar en un museo, pero sin salir del colegio.

Finalidad de la actividad:

La siguiente actividad, que toma como punto de partida *Las pinturas de Willy*, pretende acercar a los alumnos al arte de una forma lúdica. Los alumnos tendrán la oportunidad de familiarizarse con las obras originales y sus autores, así como de analizar las apropiaciones que el protagonista realiza de ellas, analizando los elementos que él introduce y modifica para convertirlas en únicas.

Recursos necesarios para realizar la actividad y preparación de la sesión:

Se necesitarán, para esta actividad:

- Las páginas del libro *Las pinturas de Willy* impresas a color y las explicaciones que se dan al final del libro. Éstas se distribuirán por las paredes del aula o pasillo del centro, para crear la sensación de un museo
- Códigos QR que dirijan a la obra original
- Notas adhesivas de colores

Desarrollo de la actividad:

Las páginas del libro, distribuidas por el aula, darán la sensación de museo. A su lado, la explicación que hace Willy sobre la lámina y un código QR, que conducirá a los alumnos a la obra original.

Los alumnos, en parejas o grupos de tres, deberán rotar a por el aula, observando cada obra. Cada grupo deberá observar la lámina, leer lo que Willy explica y escanear el QR. Mediante una nota adhesiva, el grupo deberá escribir un comentario sobre la apropiación, como por ejemplo: “Willy dibuja panes en vez de carros”, “la espada de Willy es un pincel” o “¿por qué hay un humano atado como si fuera un perro?”

A medida que los alumnos roten por el aula, irán dejando comentarios sobre las láminas. Podrán leer los comentarios de sus compañeros y contestar con otra nota adhesiva.

4.6.5. Actividad 5. Lectura *Donde viven los monstruos***Actividad 5: ¡Los cuentos no tienen música!**

Esta actividad, que surge de la lectura de la obra *Donde viven los monstruos*, pretende introducir la música y el cine como artes comúnmente vinculados a la literatura. Esta actividad, por tanto, tendrá una naturaleza interdisciplinar, pues se incorporarán elementos musicales.

Finalidad de la actividad:

Establecer y entender la conexión de la literatura con otras ramas del arte, en este caso, el cine y la música. Se pretende que los alumnos pongan en juego sus capacidades asociativas, interpretativas y analíticas con tal de incorporar una banda sonora que acompañe al relato.

Recursos necesarios para realizar la actividad y preparación de la sesión:

El recurso utilizado para el desarrollo de esta actividad será la banda sonora de la película de ficción estrenada en 2009 creada a partir de la obra de Sendak, a la que ponen voz los grupos musicales *Karen O* y *The Kids*. Ésta se encuentra disponible en las plataformas digitales Spotify, Apple Music o Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=YREccpI6jrU&list=OLAK5uy_n7wKbSykrmWFODiU5qAFiecGWbW8Lq3K0&index=5

Algunos recursos digitales pueden ser las páginas web *Powtoon* y *Sotryjumper*, que permiten digitalizar las creaciones de los alumnos.

Desarrollo de la actividad:

Se ofrecerán una serie de segmentos de la banda sonora de la película, que los alumnos tendrán que asociar a los diferentes momentos narrativos del álbum. Por supuesto, no existirá una respuesta correcta, siempre que los alumnos justifiquen sus elecciones. “Hemos escogido este trozo de canción porque nos transmite tristeza y creemos que Max se siente así porque su madre le ha dejado sin cenar” o “hemos elegido este trozo de canción porque nos transmite alegría y creemos que puede quedar bien para la fiesta monstruo”

Adaptaciones y recomendaciones:

Esta actividad podrá requerir adaptaciones según los recursos del centro escolar y las características del grupo-clase. Si se dispone de una sala de informática, por ejemplo, la actividad puede realizarse en parejas y las creaciones pueden ser diversas.

De no ser así, puede realizarse una actividad colectiva, en la que llegar a un consenso sea el objetivo.

También se puede invitar a los alumnos a realizar grabaciones de una voz narrativa e intercalarlas con los segmentos musicales seleccionados por los alumnos.

4.6.6. Actividad 6. Lectura *¡Qué bonito es Panamá!*

Actividad 6: ¿Qué pasaría si...?

En el libro *¡Qué bonito es Panamá!*, Tigre y Oso emprenden un viaje en busca del lugar de sus sueños. El lector les observa desde fuera y acompaña en lo que se convertirá en un viaje a través de la amistad y la experiencia.

Esta actividad, que parte de la lectura de la obra *¡Qué bonito es Panamá!*, utiliza una de las técnicas de escritura creativa de Gianni Rodari. Rodari proponía una educación que facilitara a los niños herramientas para descubrir el mundo exterior, pero también el interior. Instrumentos para que pudieran pensar por sí mismos, sin ponerse límites, de una manera crítica y creativa. En definitiva, una educación que guiase a los alumnos en la increíble aventura que es aprender siendo niños, manteniendo intacta la extraordinaria capacidad de sorprenderse y de crear.

En su obra *Gramática de la fantasía* (1973), Rodari habla de algunos modos de ayudar a los niños a inventar por sí solos sus propias historias y para ello ofrece una serie de técnicas. Una de ellas, *¿Qué pasaría si...?*, consiste en lanzar hipótesis, por muy extrañas que parezcan, y construir una ficción a partir de una situación dada.

Como ya sabemos, la lectura incita a la escritura y viceversa. Estas dos destrezas lingüísticas se atraen y se complementan. Por ello, resulta beneficioso que los alumnos escriban sobre lo que leen y lean sobre lo que escriben. *¡Qué bonito es Panamá!* nos ofrece una oportunidad perfecta para hacerlo. En uno de los momentos del relato, el narrador – que no siempre se dirige al lector, sino que, a veces, cambia la dinámica narrativa y habla directamente a los personajes – les advierte que, por el río, baja una botella con un mensaje.

Sin embargo, los personajes siguen su camino, sin detenerse a ver lo que hay dentro de ella.

Finalidad de la actividad:

Esta actividad tiene como objetivo desarrollar las capacidades creativas e imaginativas de los alumnos, así como las habilidades de expresión.

Recursos necesarios para realizar la actividad y preparación de la sesión:

Los recursos necesarios para esta actividad son escasos, puesto que lo único que los alumnos necesitan es un lápiz y un papel.

Desarrollo de la actividad:

Será necesario releer la parte del libro en la que la botella baja por el río, puesto que puede ser que, durante la lectura, los alumnos no se hayan fijado en el detalle.



¡Eh, pequeño oso y pequeño tigre!
¿No veis la botella que baja por el río
con un papelito dentro?
A lo mejor es un mensaje secreto
sobre un tesoro pirata... Demasiado tarde.
Ya se la ha llevado la corriente.

El juego metaficcional que genera Janosch en este momento narrativo, produce un extrañamiento en el lector e invita automáticamente a hacerse ciertas preguntas: *¿por qué el narrador menciona esa botella si no va a formar parte de la historia?, ¿acaso sería importante?, ¿qué pondría en ese mensaje?, ¿hubiera cambiado el rumbo de los personajes?, etc.* Utilizando la técnica de Rodari, se propondrá a los alumnos la creación de una narrativa paralela, pensando en qué pasaría si Tigre y Oso hubieran detenido la botella que bajaba por el río y hubieran leído el mensaje.

Adaptaciones y recomendaciones:

Será recomendable tener en cuenta las habilidades de expresión escrita de los alumnos, pues determinarán las adaptaciones que deben tomarse. Al ser el objetivo principal de esta actividad el desarrollo de la imaginación y las capacidades de creación de historias paralelas – y no necesariamente el desarrollo de habilidades escritas - resultará conveniente adaptar la actividad al nivel de expresión escrita de los alumnos, para evitar posibles limitaciones.

Una posible adaptación puede ser crear un relato común entre todo el grupo-clase. El docente se encargará de guiar y escribir simultáneamente el relato que los alumnos inventen.

Pueden incluirse dinámicas para impulsar la imaginación. Una de ellas puede ser sacar papeles de una bolsa con palabras que deben incluirse en el relato.

4.6.7. Actividad 7. Lectura *Flotante***Actividad 7: ¡Narramos con fotos!**

David Weisner nos ofrece, con su obra *Flotante*, un relato en el que la fotografía toma las riendas de la narración. Esta rama del arte supone una forma de contar que prescinde del lenguaje escrito.

Finalidad de la actividad:

Mediante esta actividad se pretenden desarrollar las capacidades creativas de los alumnos y el aprendizaje de la fotografía.

Recursos necesarios para realizar la actividad y preparación de la sesión:

Se pedirá a los alumnos que, en casa, con cualquier dispositivo electrónico con cámara, tomen tres fotografías cada uno: una de un objeto, otra de una acción (caminar, saltar, hablar, etc.) y otra de una expresión facial.

Si el centro dispone de recursos económicos, pueden adquirirse un par de cámaras desechables y las fotografías pueden tomarse en el mismo colegio.

Desarrollo de la actividad:

En grupos de cuatro o cinco, los alumnos deberán poner en común las fotografías tomadas y tratar de crear un breve relato con ellas. Los alumnos habrán tomado las fotografías antes de tener una idea del relato, por lo que es posible que con éstas no se pueda formar una historia coherente. Sin embargo, el disparate será bienvenido en este taller de creación narrativa.

Entregaremos una lista de conectores narrativos a los alumnos para facilitar la fluidez de la actividad (*érase una vez, entonces, luego, después, años después, etc.*) y familiarizarlos con la estructura de una narración (planteamiento, nudo y desenlace).

Una vez terminadas las historias, cada grupo podrá presentarla ante la clase.

4.7. Recomendaciones de lectura

Como se ha mencionado anteriormente, las obras seleccionadas son grandes intertextos y establecen conexiones con un gran número de obras. A continuación, con el objetivo de enriquecer la experiencia lectora que ofrece esta propuesta de animación a la lectura, se ofrece un listado de obras que establecen distintas conexiones con las que conforman el itinerario (mismo autor, misma temática, alusiones y citas, personajes similares, etc.)

La lectura de *Voces en el parque* puede conducir a:

- *Madrechillona*, Jutta Bauer
- *El árbol rojo*, Shaun Tan

La lectura de *La cocina de noche* puede conducir a:

- *Sopa de calabaza*, Helen Cooper
- *En el desván*, Hiawyn Oram

La lectura de *Los viajes: Europa* puede conducir a:

- *Zoom*, Istvan Banyai

- Imagina, Aaron Becker

La lectura de *Las pinturas de Willy* puede conducir a:

- *Willy, el soñador*, de Anthony Browne
- *Willy, el tímido*, de Anthony Browne

La lectura de *Donde viven los monstruos* puede conducir a:

- *Fernando furioso*, Hiawyn Oram
- *Yo mataré monstruos por ti*, Santi Balmes

La lectura de *¡Qué bonito es Panamá!* puede conducir a:

- *El misterioso caso del oso*, de Oliver Jeffers
- *Yo quiero mi sombrero*, de Jon Klassen

La lectura de *Flotante* puede conducir a:

- *Martes* de David Weisner
- *Los tres cerditos*, de David Weisner

5. CONCLUSIONES

A lo largo de la vida, resulta frecuente encontrarse con adultos que afirman no ser lectores habituales al no haber logrado hallar el placer en la lectura. Por otra parte, entre aquellos adultos que sí confirman un hábito lector y una pasión por la literatura, son pocos los que recuerdan disfrutar de la experiencia literaria en el ámbito escolar y la mayoría admite haber adquirido el hábito lector una vez alcanzada la edad adulta.

Si indagamos en la relación que estas personas establecieron con la lectura en su paso por la escuela, probablemente descubramos experiencias caracterizadas por la obligatoriedad y el uso de la lectura para otros fines curriculares. Es más, en algunos casos, puede que la experiencia literaria en la escuela fuera tan nula que su huella se haya borrado completamente.

Como se menciona al principio de este trabajo, la adquisición de hábitos lectores en edades escolares se ve perjudicada por factores que provocan una desafección de los niños con la literatura. Esto, además de tener graves consecuencias en el desarrollo de la infancia,

deriva en adultos que han alcanzado la edad adulta sin que creaciones literarias -tanto infantiles como juveniles- hayan influido en su experiencia vital o estudiantes de Primaria y Secundaria que “no saben redactar”, “leen, pero no comprenden” y un largo etcétera de frases que se escuchan constantemente en los centros educativos.

A menudo, la escuela tiende a subestimar el poder que posee en la formación de lectores, delegando su deber a la institución familiar o a etapas educativas superiores. Otras veces, simplemente se perpetúan métodos de enseñanza poco efectivos por baja implicación o falta de formación docente en esta área.

Este Trabajo de Fin de Grado nace de la urgente necesidad de cambiar la forma en la que la escuela y los docentes entienden y abordan la lectura literaria. Mediante las metodologías referidas y las estrategias didácticas propuestas se ha pretendido acentuar el hecho de que la lectura supone una experiencia vital que abre las puertas a un gran abanico de experiencias, referentes, preguntas, emociones y formas de relaciones humanas. Las lecturas seleccionadas son vivas representaciones de lo que la literatura puede aportar a aquel lector que aprende disfrutar de ella. Tigre y Oso, en *¡Qué bonito es Panamá!* o Carlos y Mancha, en *Voces en el parque*, muestran diferentes tipos de relaciones humanas y los sentimientos que éstas suscitan; los emocionantes viajes de Mitsumasa Anno y los asombrosos acontecimientos submarinos de *Flotante* revelan la capacidad que posee la literatura de trasladar al lector a mundos insospechados; y los protagonistas de *Donde viven los monstruos* y *La cocina de noche* se convierten en referentes que conocen la manera de utilizar su imaginación para vivir aventuras apasionantes. A su vez, las actividades diseñadas en torno a cada lectura, como la creación de relatos paralelos con la técnica de Rodari o la utilización de objetos cotidianos para crear una historia, acercan a los alumnos a las formas narrativas para lograr valorar las creaciones literarias; así como las tareas que involucran diversas formas de hacer arte a partir de la literatura, aproximan a los alumnos al concepto de literatura como rama artística. Cabe destacar también que las técnicas de conversación literaria o de lectura en voz alta contribuyen a conseguir un ambiente relajado, favorecen la relación de los niños con la lectura y benefician la adquisición de hábitos lectores.

En definitiva, este trabajo busca impulsar a todos aquellos docentes que pretenden comprometerse en la formación de los jóvenes lectores y que entienden que la adquisición de hábitos de lectura es una de las competencias de la institución educativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arizpe Solana, E. (2013). Imágenes que invitan a pensar: El libro álbum sin palabras y la respuesta lectora. *Reflexiones marginales*, 18

Bader, B. (1976). American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within. Macmillan Publishing

Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En C. Beucaht et al. *A viva voz. Lectura en voz alta*. Bibliotecas Escolares CRA, Ministerio de Educación de Chile, 16-28.

Camarero, J. (2008). *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Anthropos.

Carranza, M. (2007). Flotante. *Imaginaría, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. 275

Chambers, A. (2014). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.

Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.

Durán, T. (2005): Ilustración, comunicación, aprendizaje en *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp 239-253.

Barbara Fiore Editora. *Shaun Tan: Una de las voces más originales e interesantes en el mundo del libro ilustrado*. Disponible en: https://www.barbarafioreeditora.com/shauntan/?page_id=142

Escrig, J. A. (2019) Risa Salvaje: Cómo leer los álbumes de Sendak. *Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación* 4: 77 – 85.

Escrig, J. A. (2021) Mitsumasa Anno: Juego e idilio. *Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación* 7:105 – 108.

Galimatazo Editorial. Libros para imaginar el mundo. (2018) *Autores de la literatura infantil que nos gustan: Anthony Browne*. Disponible en: <https://www.galimatazo.com/blog/anthony-browne>

García Oliva, J. (2005) El árbol rojo / La cosa perdida. *Revista Babar*. Disponible en: <http://revistababar.com/wp/el-arbol-rojo-la-cosa-perdida/>

Garraón, A. (2014). *Historia portátil de la literatura infantil*. Anaya.

Genette, G. (1989): *Figuras III*. Lumen.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. La literatura en segundo grado. Taurus.

J. García-Padrino (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 33-61.

Juan Cantavella, A. (2013). El árbol rojo. *La coleccionista. Lecturas de libros-álbum por Anna Juan Cantavella*. Disponible en: <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2013/05/el-arbol-rojo.html>

Klibanski, M. (2006). El origen de una especie. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 190, 7-14.

Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M.C. Utanda, P. Cerrillo

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) *PISA 2018. Resultados de lectura en España*

Nodelman, P. (2008) *The Hidden Adult*

Ormazabal, M. (2007). El libro objeto como elemento de expresión y comunicación visual. Buenos Aires. Recuperado en : www.soc.unicen.edu.ar/newsletter

Poslaniec, Ch. (2008): (se) Former á la littérature de jeunesse. París: Hachette.

Robledo, B. H. (2017) El mediador de lectura: La formación del lector integral.

Rodari, G. (1973) *Gramática de la fantasía*

Silva-Díaz, M. C. (2005) *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Banco del libro.

Sipe, L. y Brightman, A. (2009) Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks. *Journal of Literacy Research*, 41:68–103.

Tabernero, R. (2005): *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas universitarias de Zaragoza.

Todorov, T. (2007) *La literatura en perill*. Galaxia.

Yubero Jiménez, S. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista OCNOS*, 6, 7-10.