



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Lectura intertextual de las obras de Anthony Browne.
Una propuesta de educación literaria en 3^{er} curso de primaria

Intertextual reading of Anthony Browne's works.
A proposal of literary education in 3rd grade of primary school

Autora

María Cambrón Blanco

Directora

María Jesús Colón Castillo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2024

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado se sustenta en la importancia de la educación literaria y del fomento del hábito lector en la escuela, a tenor de los nuevos retos que en materia de lectura plantea la sociedad digital y que son recogidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En concreto, se plantea una propuesta de educación literaria basada en tres pilares validados por la investigación y coherentes con el nuevo marco curricular: la lectura en voz alta, la conversación literaria y el desarrollo del intertexto lector. Para ello, se han seleccionado tres libros-álbum de marcado carácter intertextual del reconocido autor Anthony Browne. La propuesta fue implementada en un centro educativo con alumnado de 3er curso de Educación Primaria a través de seis sesiones de lectura. Los objetivos del estudio, de carácter cualitativo, incidieron en el conocimiento del contexto y de los hábitos lectores previos del alumnado, en el análisis de la recepción de las obras y en la valoración de la experiencia. Como técnicas de investigación, se utilizó la observación participante, el diario de campo y los grupos de discusión. Los resultados indican la adecuación de la propuesta en un contexto en el que supuso un desafío, por la novedad que entrañaba para el alumnado, y la necesidad de mantener este tipo de prácticas lectoras en el tiempo.

Palabras clave: Educación literaria, hábito lector, lectura en voz alta, conversación literaria, intertexto lector, intertextualidad, Anthony Browne, *En el bosque*, *El túnel*; *Willy el soñador*; Educación Primaria.

Abstract

This final degree project is based on the importance of literary education and the promotion of reading habits in schools, in light of the new challenges posed by the digital society as outlined in the 2030 Agenda for Sustainable Development. Specifically, it proposes a literary education approach grounded in three research-validated pillars consistent with the new curricular framework: reading aloud, literary conversation, and the development of reader intertextuality. For this purpose, three picture books with a strong intertextual character by the renowned author Anthony Browne were selected. The proposal was implemented in an educational center with third-grade Primary Education students through six reading sessions. The qualitative study aimed to understand the context and students' prior reading habits, analyze the reception of the works, and evaluate the experience. Research techniques included participant observation, field notes, and discussion groups. The results

indicate the appropriateness of the reading proposal in a context where it posed a challenge due to its novelty for the students and the need to sustain such initiatives over time.

Keywords: Literary education, reading habit, reading aloud, literary conversation, reader intertextuality, intertextuality, Anthony Browne, *Into the Forest*, *The Tunnel*, *Willy the Dreamer*, Primary Education.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. La educación literaria	7
De la enseñanza de literatura a la educación literaria.....	7
El concepto de educación literaria	9
2.2. El hábito lector como reto educativo	10
2.3 Tres pilares para la educación literaria en el siglo XXI	14
La lectura en voz alta	14
La conversación literaria	16
El desarrollo del intertexto lector.....	17
2.4. El autor y el corpus seleccionado	18
Anthony Browne.....	18
Las obras de Anthony Browne en la investigación	20
Los criterios de selección	21
El túnel	23
Willy el soñador.....	24
En el bosque	25
3. DISEÑO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
3.1. Contexto y participantes	27
El centro educativo	27
La lectura en el centro educativo	27
Los participantes.....	28
3.2. Propuesta de educación literaria.....	30
Objetivos	30
Metodología.....	31
Situaciones de aprendizaje	31
3.3. Recogida de datos y técnicas utilizadas	36
Grupos de discusión.....	36
Observación participante	37
Diario de campo	37
3.4. Análisis de los datos	38
4. INFORME DE RESULTADOS	39
4.1. Resultados relacionados con el objetivo 1	39

Los libros	40
Las actividades de lectura	43
4.2. Resultados relacionados con el objetivo 2	45
Categoría analítica	46
Categoría personal.....	46
Categoría transparente	47
Categoría performativa.....	47
Categoría intertextual.....	48
4.3. Resultados relacionados con el objetivo 3	53
Sobre el autor y el corpus seleccionado	53
Sobre las estrategias de lectura	54
5. CONCLUSIONES	57
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS.....	74
Anexo 1. Guion del grupo de discusión 1 y 2	74
Anexo 2. Guion de la conversación literaria	75
Anexo 3. Guion del grupo de discusión 3 y 4	76
Anexo 4. Transcripción del grupo de discusión 1	77
Anexo 5. Transcripción del grupo de discusión 2	81
Anexo 6. Transcripción de la lectura <i>El túnel</i> (Subgrupo A).....	85
Anexo 7. Transcripción de la lectura <i>El túnel</i> (Subgrupo B).....	92
Anexo 8. Transcripción de la lectura <i>En el bosque</i> (Subgrupo A).....	98
Anexo 9. Transcripción de la lectura <i>En el bosque</i> (Subgrupo B).....	106
Anexo 10. Transcripción de la lectura <i>Willy El soñador</i> (Subgrupo A).....	112
Anexo 11. Transcripción de la lectura <i>Willy El soñador</i> (Subgrupo B).....	118
Anexo 12. Transcripción del grupo de discusión 3	125
Anexo 13. Transcripción del grupo de discusión 4	127

1. INTRODUCCIÓN

One child, one teacher, one book, and one pen can change the world.

Yousafzai, 2013

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se origina a partir del gusto personal por la literatura infantil y el deseo de aprender y profundizar en el ámbito de la educación literaria como docente en formación y futura mediadora de lectura. De esta inquietud, surge la primera idea y se inicia entonces un proceso de formación que se ha tratado de plasmar en las siguientes páginas. El estudio se enmarca, así, en el área de la Didáctica de Lengua y la Literatura y su objetivo es explorar las posibilidades y la adecuación de una propuesta de educación literaria sustentada en la lectura en voz alta, la conversación literaria y el desarrollo del intertexto lector de forma integrada, a través de la lectura de una selección de obras de Anthony Browne. La propuesta pretende responder a los nuevos retos que deberá afrontar la escuela del siglo XXI, como el desarrollo de las TIC, lo que requiere de una constante revisión de las prácticas lectoras que, en este caso, apuesta claramente por los libros y la lectura compartida cuando se trata de la formación de los primeros/as lectores/as.

Se espera, así, que las aportaciones de este TFG resulten de utilidad en la mejora educativa, puesto que, aunque se trata de estrategias lectoras respaldadas por la investigación, son escasos los estudios en nuestro país en los que se hayan explorado sus posibles beneficios cuando se implementan de forma complementaria en relación con el desarrollo del intertexto lector y a partir de las lecturas de Anthony Browne. Con esta finalidad, el diseño del TFG se ha organizado en torno a los siguientes bloques:

En el *Marco teórico*, se destaca la importancia y evolución de la educación literaria y del desarrollo del hábito lector en la infancia, analizando tres pilares fundamentales en este sentido: la lectura en voz alta, la conversación literaria y el desarrollo del intertexto lector. A continuación, se realiza un análisis del autor, Anthony Browne, y del corpus seleccionado para esta propuesta, exponiendo los criterios de selección. Cabe destacar que el marco conceptual se ha ido acompañando de una revisión del estado de la cuestión a partir de un número destacado de estudios e informes actuales sobre lectura. La revisión bibliográfica ha permitido dibujar el panorama en el que se inserta la propuesta de educación literaria y la necesidad de seguir investigando en este ámbito.

En el bloque *Diseño y propuesta* de intervención se presenta, en primer lugar, el centro escolar y el alumnado que ha participado en el estudio, comentando los proyectos

lectores que se desarrollan en este centro y las características lectoras del grupo como punto de partida. En segundo lugar, se describen los objetivos del estudio, la metodología que sustenta la propuesta de educación literaria y las situaciones de aprendizaje que se impartieron, detallando la gestión del aula, los recursos y las observaciones realizadas. En tercer lugar, se explican las técnicas que se han utilizado (grupos de discusión, observación participante y diario de campo) para recoger los datos y el proceso de análisis cualitativo que se llevó a cabo, desde la grabación, transcripción y categorización de los documentos.

En el *Informe de resultados*, se expone de forma detallada el análisis de los datos obtenidos. La información se organiza en torno a los tres objetivos de investigación y a las categorías detectadas. En primer lugar, con cada uno de los objetivos, se presenta un cuadro de las categorías y subcategorías más relevantes; a continuación, se explica de forma descriptiva e interpretativa cada una de las categorías; además, la narración se acompaña con extractos de los documentos obtenidos en el trabajo de campo como ejemplo y apoyo a la exposición.

En el apartado *Conclusiones*, se resumen las ideas principales y las reflexiones derivadas del estudio desde una perspectiva analítica, asentando las principales aportaciones de este trabajo desde la conexión entre el trabajo de campo que se ha llevado a cabo y el marco teórico.

En las *Referencias bibliográficas*, se incluyen las fuentes empleadas para la exposición del marco teórico, la revisión del estado de la cuestión y el diseño de la intervención.

En los *Anexos*, se exponen los documentos que se utilizaron (las preguntas realizadas en los grupos de discusión y en las conversaciones literarias), así como los documentos obtenidos (las transcripciones de las sesiones y de los grupos de discusión), puesto que fueron grabados en formato de audio y transcritos posteriormente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La educación literaria

Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad.
(García Montero, 1993, p. 144)

De la enseñanza de literatura a la educación literaria

La enseñanza de la literatura se ha ido redefiniendo a lo largo de la historia. De este modo, aunque el concepto de educación literaria ya está presente en el ámbito académico desde hace algunas décadas, resulta necesario conocer los cambios significativos que ha experimentado para comprender el momento actual.

En un principio, la enseñanza literaria se asociaba con el aprendizaje de la escritura (Alborg, 1986), con el estudio de la retórica y con su utilidad en la preparación de diversos tipos de discurso (Colomer, 1996; Lomas, 2002). Así, la noción de una literatura infantil surgió a finales del siglo XVI, cuando se publicaron versiones de obras clásicas que fueron expurgadas y adaptadas con el propósito de orientarlas hacia la memorización y el comentario de texto por parte del público infantil y juvenil (Nodeman, 2020). No obstante, la creación de textos específicos dirigidos a la infancia se sitúa en el siglo XVIII.

A partir de la Ley Moyano de 1857 (Montero, 2009), el objetivo de la enseñanza de la literatura en primaria continuó siendo la memorización hasta que se comenzó a incidir en la comprensión de textos (Colomer, 1996). En contraste, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que surgió en 1876, trató de crear un proyecto educativo más atractivo, buscando la educación literaria integral con el lema de educar antes de instruir (Pericacho, 2021). En concordancia a la ILE, se empezaron a crear bibliotecas públicas en todo el país, con el fin de ofrecer obras de calidad a la infancia. En 1970, la Ley general de educación impulsó esta iniciativa ya que estableció la obligatoriedad de una biblioteca en los centros educativos (Colomer, 1996; Pericacho, 2021). Sin embargo, de forma generalizada, en las aulas ha predominado un enfoque historicista, en el que se priorizaba el estudio de los contextos históricos y sociales de las obras literarias, mientras que la participación del estudiantado se restringía a recibir, memorizar y regurgitar información (Bombini, 2001). Este enfoque todavía permanece en los planes curriculares aunque se ha tratado de compaginar con otras

formas de aproximación a la literatura. Así, en esta búsqueda de nuevos caminos, se transitó hacia un enfoque centrado en el comentario de textos y el análisis de los aspectos formales y temáticos de las obras leídas.

Por otro lado, en la década de los 70, las diferentes crisis internacionales llevaron a la redefinición de los objetivos educativos (Lomas, 2002). Surgió entonces un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Mendoza y Cantero, 2011) que trascendió a la enseñanza de la literatura. En consecuencia, la literatura se empezó a apreciar desde una perspectiva más humana y social, siendo esencial en la construcción de la cultura (Martínez, 2021). Si bien desde este enfoque se entendió la literatura como un hecho comunicativo en el que el lector adquiere un rol esencial (Tabernero-Sala, 2005) y los postulados de la “Estética de la recepción” cobraron también un papel fundamental en la comprensión de la literatura infantil (Rosenblatt, 2002), por otra parte, este enfoque no siempre trajo consigo una enseñanza literaria adecuada. Por ejemplo, en la LOGSE de 1990 se pone de relieve el fomento de las habilidades comunicativas del alumnado por lo que “se insistía en lo que la literatura compartía con otras formas comunicativas pero se relegaban aquellos componentes que más podían singularizarla” (Dueñas, 2013, p. 137).

En las últimas décadas, desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, se ha puesto el acento en el hábito lector así como en la remodelación de los criterios para la selección de las obras y en el desarrollo de la educación literaria, un concepto que integra diversos aspectos del proceso de lectura y comprensión literaria (Colomer, 2005; Mendoza, 2005; Pennac, 1992). Estas cuestiones, sin embargo, solo han sido recogidas parcialmente en el marco curricular. Por ejemplo, en 2013, con la entrada en vigor de la LOMCE, se relaciona la educación literaria con la lectura de literatura infantil, literatura actual, textos narrativos de tradición oral y adaptaciones de obras clásicas. En 2021, con la LOMLOE (Orden ECD/1112/2022), se insiste en la lectura diaria en las aulas y la educación literaria se constituye como un saber básico y como una competencia específica.

En conclusión, como se puede observar, con el transcurso del tiempo, se ha avanzado desde un concepto de enseñanza de la literatura con un enfoque historicista o basado en el comentario de textos hacia la educación literaria (Colomer, 2005; Jover, 2007; Mata, 2008; Mata y Villarrubia, 2011; Mendoza, 2003, 2004, 2006), lo que se traduce en la convivencia de estos métodos de enseñanza en el aula y la necesidad de seguir investigando en un momento marcado por los retos que comporta la sociedad digital (Tabernero-Sala et al., 2022).

El concepto de educación literaria

Actualmente, la educación literaria se define como un proceso continuo de preparación de los niños y las niñas para participar en la recepción e interpretación de las lecturas (Mendoza, 2005). Esta preparación se adquiere a medida que se interactúa con cada obra literaria, en un proceso de asimilación de experiencias literarias que contribuyen al conocimiento (Lomas, 2002; Mendoza, 2008). Por tanto, la educación literaria tiene como objetivo formar lectores/as capaces de establecer una interacción efectiva con el texto que les permita la comprensión, interpretación y apreciación estética de la obra literaria (Mendoza, 2008) experimentando un verdadero disfrute al implicarse con la experiencia lectora (Lledó, 2009; Mendoza, 2005; Sanjuán, 2014). Además, para que la educación literaria sea efectiva, debe tenerse en cuenta el nivel del que parte el lector/a y sus necesidades como receptor/a, es decir, debe centrarse en la actividad del lector/a y en los procesos de recepción, considerando sus conocimientos previos (Mendoza, 2005, 2008). De esta forma se logrará que el lector/a se aproxime al texto guiándose por sus experiencias e interpretando lo que el autor/a ha querido comunicar y lo que el texto le transmite (Rosenblatt, 2002).

En este sentido, la educación literaria requiere también criterio para una selección adecuada de las obras. Concretamente, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) cumple un papel imprescindible en el desarrollo de esta educación literaria, ya que es próxima a los intereses y capacidad lectora y receptora de sus lectores implícitos (Mendoza, 2005). Afortunadamente, cada vez se le ha dado más importancia social a esta literatura, lo que puede verse reflejado en el elevado porcentaje de libros publicados de literatura infantil dentro del panorama editorial (Colomer, 2010).

Por último, para que esta educación literaria sea efectiva es decisivo el papel del mediador de lectura que suele ser asumido por la familia, el profesorado o los/as bibliotecarios/as. Según el concepto vygotskiano, el mediador de lectura se concibe como un/a adulto/a encargado de facilitar los primeros encuentros del niño o de la niña con la lectura y establecer una «zona de desarrollo próximo» (Bruner, 2001). Así, es imprescindible que esta figura realice una labor de acompañamiento para impulsar la adquisición de conocimientos literarios y ofrecer herramientas a los lectores/as de forma que sean capaces de utilizar esos elementos para fortalecer el proceso de interpretación (Caro, 2015; Colomer, 2005). En definitiva, el mediador/a debe ejercer como intermediario/a entre los libros y los lectores/as al seleccionar las obras, facilitar el acceso a todos/as los/as niños/as a los libros, planificar actividades centradas en la experiencia lectora, activar el intertexto lector y

desarrollar, en definitiva, un hábito lector (Cerrillo, 2007; Chambers, 2007; Mendoza, 2005; Munita, 2013). Sin embargo, en el desempeño de estas tareas, el mediador/a se enfrenta ante retos emergentes como la incorporación de las nuevas tecnologías y su efecto en los hábitos de lectura.

2.2. El hábito lector como reto educativo

Socialmente, suele relacionarse el hábito lector con el dominio de estrategias de lectura y con la adquisición de herramientas y conocimientos fundamentales a lo largo de la vida (Bernabeu et al., 2011; Rubio, 2007). En este sentido, Solé (1987) señala que “comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo, es una condición indispensable, no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en la sociedad letrada” (p. 39). Desde esta perspectiva, los hábitos de lectura contribuyen al enriquecimiento cultural y personal de la ciudadanía y resultan cruciales para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales.

Por otra parte, de acuerdo con Zaragoza (2016), el hábito lector se encuentra relacionado con una determinada actitud y orientación positiva hacia la lectura, una actitud que se ve favorecida cuando la lectura es percibida como una experiencia placentera y gratificante (Yubero y Larrañaga, 2010). De este modo, para adquirir un hábito lector desde la infancia, es fundamental que los niños y las niñas tengan acceso a obras de calidad y puedan leer en un entorno acogedor y respetuoso. Fumero y Clerici (2021) indican, además, que “los procesos de formación del hábito lector no se pueden apresurar, son procesos que requieren de constancia y dedicación prolongada en el tiempo” (p.15).

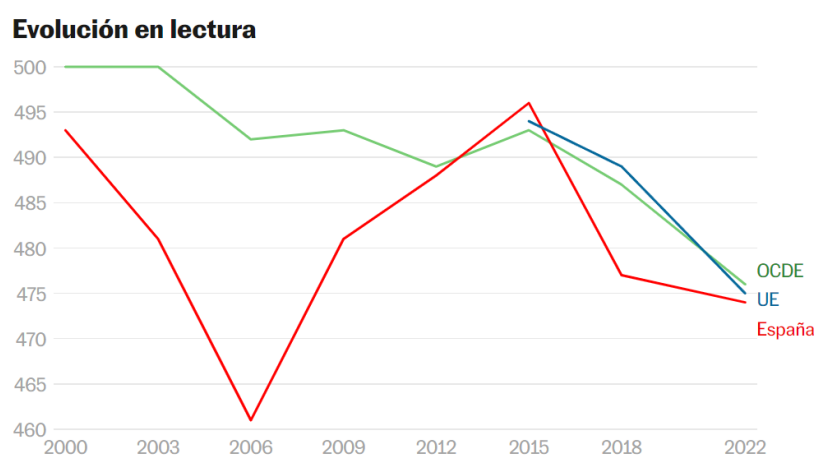
Concretamente, en Educación Primaria, resulta fundamental el desarrollo de este hábito lector a lo largo de toda la etapa, aunque las estrategias de mediación se irán modificando en función de la edad, el aprendizaje del código y la automatización de las herramientas lectoras (Lomas, 2002; Soto et al., 2019). Así, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) define el hábito lector como el resultado de una mezcla de actividades que favorecen el compromiso con la lectura, como el disfrute al leer, la cantidad de tiempo dedicado a la lectura voluntaria, las actividades de lectura llevadas a cabo en entornos educativos y la variedad de materiales y soportes de lectura empleados (OECD, 2010). No obstante, es una realidad que muchos/as niños/as experimentan una falta de contacto con el lenguaje literario durante su primera infancia, una etapa crítica en la formación de los vínculos individuales con la literatura (Munita y Riquelme, 2013).

De este modo, según los resultados de la revisión del estado de la cuestión que se ha realizado, se observa un cambio de tendencia en el hábito lector. Por un lado, los datos proporcionados por varios estudios estadísticos realizados desde 1975 a 2007 en España indicaban un notable aumento de los hábitos lectores en los/las niños/as y los/las adolescentes (Bamberger, 1975; CIDE, 2003; Federación de Gremios de Editores de España, 2011; Grupo Lazarillo, 2006; Latorre, 2007), mientras que los realizados entre 2019 y 2021 muestran una tendencia contraria, de forma que, según sus resultados, la carencia de hábito lector es un tema especialmente preocupante y un reto educativo actual de gran envergadura (Ballesteros, 2024; Martínez, 2019; Melguizo, 2019; Zafra, 2023).

En este sentido, uno de los estudios que goza de mayor impacto social y que trasciende a los medios de comunicación es el informe PISA, elaborado a nivel mundial por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Según los datos proporcionados por este informe, desde el año 2000 hasta 2022 (figura 1), España siempre ha tenido un nivel de competencia lectora menor al de la media de la Unión Europea, a excepción del año 2015. Además, no solo se observa una disminución de puntos en los últimos años, sino que 2022 es el año con menor puntuación de España en esta competencia lectora desde 2008 (Ballesteros, 2024; Zafra, 2023).

Figura 1.

Evolución lectora de España respecto a los informes PISA.



Fuente: OCDE y Ministerio de Educación. EL PAÍS (Zafra, 2023).

En cuanto a las cuestiones que pueden incidir en la adquisición de hábito lector, son varias las líneas de investigación que tratan el tema. Por ejemplo, algunos estudios exploran la influencia del contexto familiar pues suele considerarse que el hábito lector se inicia en casa y se desarrolla en la escuela (Teberosky, 2001). Así, varios estudios han demostrado que

los estudiantes cuyos padres y madres tienen actitudes positivas hacia la lectura y dedican más tiempo semanal a esta actividad tienden a tener niveles más altos de competencia lectora (Alonso y Román, 2014; De la Orden y González, 2005; Gil, 2009; Hawes y Plourde, 2005; Izquierdo, 2019; Moreno, 2001; 2002). Como interpretan Villiger et al. (2012), cuando los niños y las niñas crecen en un ambiente en el que ven leer a sus padres y madres, se les transmite el hábito de la lectura. Por ejemplo, el estudio de Izquierdo (2019), realizado en 9 centros de Murcia entre los cuales participaron 403 alumnos/as, demuestra que la implicación de los padres y las madres en la vida estudiantil tiene una gran influencia en los hábitos lectores del alumnado. Entre los/as no lectores/as, un 38,5% dice que su familia nunca ha acudido al centro para comunicarse con los/as profesores/as, ni están al tanto de los deberes de sus hijos/as. Por lo contrario, entre los y las que leen libros habitualmente, un 59,7% pertenece a aquellos/as que dicen que su familia habla regularmente con los profesores y las profesoras y se preocupan de la lectura de sus hijos/as.

En lo que respecta a la actuación de la escuela, otros estudios han tratado de averiguar si las prácticas realizadas en el contexto educativo en favor de la lectura tienen una repercusión real en el desarrollo de un hábito lector. Por ejemplo, el estudio de Melguizo (2019) fue realizado en Granada y contó con una muestra de 138 alumnos/as pertenecientes a la etapa de Educación Primaria de tres colegios distintos. En los tres centros contaban con un plan lector que implicaba la práctica de la lectura de forma obligatoria durante el curso escolar. Sin embargo, en el estudio se observó que los hábitos lectores disminuían en verano, cuando la obligación desaparecía. En la misma línea, en el estudio de Martínez (2019) en el que participaron 51 alumnos/as, únicamente un 45% del estudiantado contestó que solo a veces dedicaba tiempo a leer fuera de la lectura escolar obligada. Los resultados de estos estudios confirmaron que un porcentaje alto del alumnado de primaria concibe la lectura como una obligación escolar y no como un hábito asociado a su disfrute personal (Martínez, 2019). La educación literaria se encuentra, así, ante nuevos desafíos que demandan una adaptación constante:

Leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza reconocer ante sus amigos que son lectores.
(Cerrillo, 2005, p.133)

A día de hoy, según muestran algunos estudios, esta preocupación no sólo sigue vigente en nuestra sociedad, sino que puede haberse incrementado con la aparición de las

tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al haber modificado la forma de leer (Vega, 2022). Este reto se ha trasladado al entorno educativo de forma que los educadores y las educadoras del siglo XXI se han visto confrontados con un cambio de paradigma en los métodos de enseñanza y aprendizaje (Gonzalez, 2019; Hernández Heras et al., 2022; Lomas, 2003; Taberero y Colón, 2023). En este sentido, algunos/as especialistas consideran que no debería existir oposición entre la lectura y las pantallas, sino que se debería entender como una oportunidad, dado que ambas modalidades pueden ofrecer beneficios significativos para el desarrollo cognitivo y emocional de los/as individuos (Morduchowicz, 2017; Vega, 2022).

Sin embargo, varias investigaciones respaldan los beneficios de la lectura en formato impreso en comparación con la lectura en pantalla, como la concentración, una comprensión más profunda y un aumento de experiencias sensoriales, por lo que Wolf (2020) aconseja retrasar la introducción de la lectura digital en el sistema educativo. A este respecto, un artículo publicado por la revista *Scientific American* (Jabr, 2013) destacó que las pantallas tienden a distraer al lector, lo que puede afectar negativamente la concentración y la retención de la información. Asimismo, el libro *Words on Screen: The Fate of Reading in a Digital World* (Baron, 2015), reveló que un 92% de los/as estudiantes universitarios/as reportaron una mejor capacidad de concentración al leer en papel. En la misma línea, en el informe un estudio llevado a cabo por el Centro de Lectura de la Universidad de Stavanger en Noruega (Manger, 2020) encontró que la lectura en formato impreso promueve una comprensión más profunda y duradera de los contenidos (Manger et al., 2013; Singer y Alexander, 2017). Además, los libros físicos ofrecen más experiencias sensoriales, como el tamaño de las páginas, los márgenes y la textura del papel, que contribuyen a la creación de memorias físicas que facilitan la retención de la información, como se recoge en el informe internacional del CERLALC (Kovač y Van der Weel, 2020).

En síntesis, la lectura es valorada como una de las competencias y habilidades más significativas y vitalmente necesarias que proporciona la escolarización (Cassany et al., 2008). De hecho, actualmente, el nivel de lectura es uno de los aspectos en los que el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación de calidad, ha puesto el foco, como se puede observar en el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición especial* (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU, 2023). En consecuencia, el papel de las aulas en la formación de hábitos lectores constituye uno de los pilares esenciales del currículo. Sin embargo, como se ha expuesto, varios estudios e informes (Ballesteros, 2024; Martínez, 2019; Melguizo, 2019; Zafra, 2023) muestran datos preocupantes en relación

con los hábitos lectores de los más jóvenes, lo que pone también de manifiesto la importancia de la investigación y de la innovación en el ámbito de la educación literaria para tratar de mejorar esta situación.

2.3 Tres pilares para la educación literaria en el siglo XXI

Dada la evolución constante de la educación y los desafíos que se enfrentan en este ámbito y ante los resultados de las investigaciones empíricas expuestas anteriormente, se considera que la lectura en voz alta, la conversación literaria y el desarrollo del intertexto lector a través de la LIJ pueden considerarse como estrategias básicas para el desarrollo de la educación literaria y pilares que afianzan el hábito lector. Así, aunque existen evidencias empíricas que respaldan su eficacia, aún son escasos los estudios que han abordado de manera integral la interrelación y el impacto conjunto de estas prácticas en el proceso educativo literario.

La lectura en voz alta

La lectura en voz alta debería ocupar siempre un espacio significativo en el currículo escolar y constituirse como uno de los elementos principales del plan lector. Para ello, es necesario tenerla en cuenta como una actividad de primer orden dirigida a todo el alumnado, no siendo exclusiva de las primeras edades (Beuchat, 2013; Pasaquira, 2021). Como dice Giardinelli (2006), la lectura en voz alta constituye el método más eficaz para fomentar el desarrollo de lectores, mediante el acto de compartir las palabras que nos conectan. Este proceso implica compartir el lenguaje de manera placentera, consolidándose como un vehículo de comprensión, imaginación y civilidad.

Hay que tener en cuenta, además, que para que la lectura en voz alta sea efectiva, se requiere nuevamente de la ayuda de un mediador/a (Denio, 2021). Esto implica crear oportunidades para la lectura compartida y la exploración de los textos, priorizando la conexión emocional y la creación de un ambiente de lectura cálido y satisfactorio (Moll, 1993). A este respecto, existe una gran variedad de estudios que han analizado y documentado los beneficios derivados de una lectura en voz alta por parte de un/a mediador/a, entre ellos se suele destacar que la lectura en voz alta:

- Aporta un referente al oyente del que aprender gradualmente, acogiendo sus habilidades lectoras, como el ritmo, la fluidez o la pronunciación, adaptadas al estilo que requiere cada obra (Beuchat, 2013). En relación con esto, Richardson (2000)

señala que “mediante la lectura, se ofrece un modelo de lectura expresiva, entusiasta; se transmite el gusto por leer, y se invita a los auditores a ser lectores” (p.3).

- Estimula el interés por la lectura, no solo de lo que se ha escuchado, sino también de otros textos, ya que la actitud del lector/a al transmitir el placer que experimenta al leer influye en el gusto por escuchar y en el deseo de leer (Beuchat, 2013; Trelease, 2006).
- Contribuye a desarrollar diversas áreas cognitivas del cerebro y favorece especialmente el lenguaje, ya que el vocabulario se amplía considerablemente, se fortalecen las estructuras lingüísticas y se mejora la pronunciación (Kindle, 2009; Pomares et. al, 2015; Trelease, 2006).
- Promueve la imaginación al elaborar imágenes mentales propias mientras se escucha, lo que también es relevante en el proceso de comprensión (Beuchat, 2014; Trelease, 2006).
- Mejora aspectos emocionales y fortalece el vínculo afectivo entre mediador/a-lector/a (Garach et al., 2021; Trelease y Giorgis, 2019). En relación con esto, García-Huidobro (2015) considera que “narrar es un espacio de vinculación, de contacto intersubjetivo, de desarrollo inagotable de conocimientos y sentidos y, por lo tanto, es esencialmente presencia” (p.17).

En cuanto al papel del mediador/a, es imprescindible que el adulto se olvide de sí mismo ya que no es una actividad de lucimiento personal, sino que se debe conseguir que el/la lector/a se sumerja en el texto que está escuchando y lo disfrute plenamente (Beuchat, 2013). Para ello, debe tener en cuenta elementos como la voz, el gesto o la actitud. En cuanto a la voz, debe infundir emoción, utilizando tonos y registros que se ajusten a los distintos momentos de la historia y a las características de cada personaje. También debe identificar en qué partes específicas del texto se realizarán movimientos o gestos para expresar las situaciones y emociones de los personajes, sin actuación excesiva ya que podría distraer del desarrollo de la trama (Pellizzari, 2015). Por su parte, la actitud del narrador/a puede transmitir no solo el contenido explícito de los textos sino que también debería incitar a descubrir los mensajes implícitos a través de una lectura narrada con emoción y buena dicción (Tejerina, 2010).

Por último, para que se puedan propiciar los beneficios de la lectura en voz alta, también es necesario prestar especial atención a la selección de las obras (Beuchat, 2013; Denio, 2021), dedicar un tiempo a la lectura de manera constante y sostenida en el tiempo, y

cuidar el espacio en el que se llevará a cabo la lectura; por ejemplo, se podría ubicar en la biblioteca, disponiendo un semicírculo, de forma que el/la lector/a pueda ser visto por los oyentes (Tejerina, 2010). De este modo, la incorporación de sesiones de lectura en voz alta es una oportunidad para la configuración de un espacio de interacción social y cultural enriquecedor en el centro educativo que abra la puerta a la creación de nuevos lectores.

La conversación literaria

En el ámbito educativo y pedagógico, autores como Platón, Piaget, Vigotsky o Freire han defendido la importancia de la interacción social y el diálogo en el aula, tanto entre los/as propios/as alumnos/as como entre el/la profesor/a y los/as estudiantes (Isaacs, 1999; Palacios, 2022). Actualmente, Leibbrandt defiende la conversación como “un método de solución de problemas en común” (2018, p. 5), mientras que conversar literariamente implicaría resolver las dudas que surgen en la lectura de forma cooperativa y también aprender a hacerse preguntas. Así, Fittipaldi la define como “un espacio de generación de interrogantes que abre la reflexión sobre la lectura en cuestión” (2022, p.7). En lo que respecta a la educación literaria, uno de los autores que más ha investigado sobre la conversación en torno a la lectura es Aidan Chambers, maestro y escritor de LIJ que recibió el Premio Hans Christian Andersen en 2002.

Para Chambers (2007), un aspecto clave para ayudar a los/as niños/as a construir su propio significado sobre los textos es animarlos a compartir los pensamientos, sentimientos e ideas que tienen durante la escucha de obras literarias puesto que la experiencia lectora siempre provoca en el lector/a algún tipo de reacción o de respuesta. Es decir, cuando se disfruta de un libro, se desea volver a vivir esa experiencia o nace la necesidad de compartirla con otras personas (Chambers, 2014). Este sería el inicio de una conversación que podría ser programada por los docentes para lograr el intercambio de opiniones y sentimientos en torno a las lecturas realizadas en el aula (Bajour, 2010; Sanjuán, 2013). La conversación literaria formal requiere, por tanto, una preparación por parte del docente, ya que primero ha de seleccionar una obra que debe conocer en profundidad para realizar una lectura adecuada y orientar la conversación (Cassany, 2009). Así, el/la docente será quien se encargue de guiar la discusión para tratar los aspectos de la obra que se consideren imprescindibles con el fin de construir significado a partir del texto.

Con este diálogo no se persigue una interpretación única del mensaje, es decir, no existe una única respuesta válida (Chambers, 2014). El/la docente no debe subestimar las

habilidades críticas y reflexivas de los niños y las niñas, ya que lo relevante es el significado que ha tenido la obra para el/la lector/a y su capacidad para expresarlo. En cuanto a este significado personal, Cuesta señala que “el gusto estaría en la dimensión estética, y el entender, en aquello más vinculado con la comprensión y el conocimiento de la literatura” (2006, p.21). Así, se debe hacer un hueco también a la ambigüedad, a la incertidumbre, a lo extraño y al desacuerdo porque sólo así se permitirá tejer un significado personal de la obra y una comprensión más profunda de esta (Rosenblatt, 2002).

Para facilitar la conversación, el/la mediador/a debe crear un ambiente de confianza que anime a todos los/las estudiantes a participar en este intercambio de ideas y emociones (Bajour, 2010; Rosenblatt, 2002). Con este objetivo, Chambers (2014) plantea una serie de preguntas básicas y generales que ofrecen a los/as maestros/as el punto de partida y las herramientas para generar la conversación y la construcción conjunta de sentido. Las primeras preguntas llevarían así a la explicación de lo que gusta o no gusta de una obra compartiendo el entusiasmo que ha generado, para pasar después a reflexionar sobre lo que no se ha comprendido o ha parecido extraño, hasta poder identificar patrones y establecer conexiones con otras obras o con las propias experiencias vitales. Además, el autor considera que se debería evitar la pregunta “¿por qué?” y otras preguntas similares, ya que resultan intimidatorias e inhiben la conversación al solicitar de una forma directa e instantánea la comprensión del texto.

En conclusión, la conversación literaria emerge como un espacio enriquecedor donde los participantes exploran, analizan y comparten sus interpretaciones sobre obras literarias. Esta práctica promueve, así, la reflexión crítica, el desarrollo del pensamiento analítico y la apreciación estética, por lo que se revela como un ejercicio fundamental para profundizar en el entendimiento de la obra y enriquecer la experiencia lectora (Chambers, 2007, 2014; Cuesta, 2006).

El desarrollo del intertexto lector

Según Kristeva (1969), la literatura es un mosaico de citas y referencias intertextuales; es decir, cada obra literaria integra en sí misma otras creaciones u obras literarias y comparte recursos con ella como, temas, peculiaridades de género, rasgos de estilo, etc. Por su parte, Genette (1982) define la intertextualidad como “el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado” (p.235) y Worton y Still (1991) como “una red de citas donde cada unidad de lectura funciona, no por referencia a un contenido fijo, sino por

activación de determinados códigos en el lector” (p.20). Esto hace que la lectura sea una actividad de relación de conocimientos, ya que para comprender e interpretar la lectura plenamente debemos activar unos determinados conocimientos y establecer conexiones (Mendoza, 2008; Riffaterre, 1991). Así, cada acto de lectura permite activar estos conocimientos y enriquecer la experiencia literario-cultural ampliando el intertexto lector (Mendoza, 2008).

De este modo, el intertexto lector es definido por Mendoza (2001) como un componente básico de la competencia literaria que activa de manera significativa el conjunto de conocimientos, estrategias y recursos lingüístico-culturales que permiten mejorar la comprensión de textos literarios; así, durante el proceso de lectura, el/la lector/a reconoce, asocia y conecta conocimientos específicos que regulan su recepción de los estímulos textuales. Mediante las diferentes experiencias lectoras, el lector va definiendo su competencia lecto-literaria en forma de un mosaico formado por las aportaciones consolidadas, las lecturas previas, las experiencias literarias y los conocimientos propiciados por dichas lecturas. De esta forma, el texto se relaciona con las experiencias y conocimientos personales consiguiendo que la literatura proporcione una interacción de aprendizaje constante (Cicarelli y Sione, 2013; Mendoza, 2008).

Por tanto, el desarrollo del intertexto lector es uno de los objetivos más importantes que persigue la educación literaria, ya que resulta imprescindible en el reconocimiento textual, en la comprensión, en la interpretación adecuada de los textos y, en consecuencia, en el disfrute pleno de una obra al favorecer una actitud positiva hacia lo literario. Por ello, la labor del docente-mediador será generar unas condiciones apropiadas, seleccionar obras adecuadas y facilitar experiencias lectoras que propicien el desarrollo del intertexto lector. (Mendoza, 2008).

En este sentido, la LIJ ilustrada actual de carácter intertextual favorece especialmente el desarrollo del intertexto lector en la infancia (Taberner-Sala, 2013), siendo Anthony Browne uno de los autores más reconocidos por sus propuestas intertextuales y lo que suponen como desafío al lector.

2.4. El autor y el corpus seleccionado

Anthony Browne

Anthony Browne, autor e ilustrador de LIJ, nació el 11 de septiembre de 1946 en Sheffield, en el norte de Inglaterra. Durante su carrera profesional, ha publicado más de 40

títulos en los que se observa un dominio excelente del lenguaje visual y textual, lo que ha cautivado tanto al público adulto, como al público infantil. Por ello, Browne ha recibido premios importantes, como la medalla Children's Laureate (2009-2010), la medalla Kate Greenaway (2000) y el Premio Hans Christian Andersen (2000), en la categoría "Ilustrador" (Banco del libro, 1996; Reyes, 2010).

En su infancia, sus aficiones siempre fueron el dibujo y la pintura. Posteriormente, empezó a sentir predilección por la lectura gracias a su familia y a su profesor de lengua. Su contacto con el arte en la biblioteca del colegio le hizo interesarse por el surrealismo, por lo que estudió diseño gráfico en la Escuela de Arte de Leeds (Browne y Browne, 2011). Empezó a trabajar como artista médico y como diseñador de tarjetas de felicitaciones hasta que escribió *Through the Magic Mirror* en 1975 (Bellorín, 1996). En sus inicios, Anthony Browne desconocía la literatura infantil, pero recibió apoyo de las editoriales en las que publicó. Además, se inspiró en obras de Wildsmith y Burningham (Bajour y Sotelo, 2010; Browne y Browne, 2011).

Algunos de los libros ilustrados que ha publicado son *En el bosque* (2004), *Voces en el parque* (2004), *El túnel* (1989), *Gorila* (1983), *Zoológico* (1992) y la serie de *Willy*, aunque también ha ilustrado obras clásicas como *Hansel y Gretel* (1812) o *Alicia en el país de las maravillas* (1865). Así, Anthony Browne siempre ha manifestado la importancia de los libros ilustrados en la educación artística:

Los niños tienen una sorprendente conciencia visual y los buenos libros ilustrados pueden estimular y desarrollar esta capacidad. El mundo de las Bellas Artes les parece inaccesible a muchos niños y los libros ilustrados pueden ayudarles a abrir la puerta a ese mundo.

(Colomer et al., 2006, p.129)

En sus obras, Browne suele combinar una técnica realista con elementos surrealistas y el componente humorístico con el mundo interno de los personajes y el compromiso social. Así, Browne trata con profundidad y desde el respeto temas de la experiencia vital como los deseos, la angustia a lo desconocido y el aislamiento (Bellorín, 1996). Los personajes de sus obras son a menudo animales antropomórficos, como gorilas con un aspecto rudo, pero con unos sentimientos tiernos y obedientes (Willy), o bien humanos con comportamientos animales, como en *El libro de los cerdos* (1991). Los rasgos en estos personajes son rígidos y hay una ausencia de gestos expresivos (Colomer et al., 2006). Además, Browne maneja muy bien el género del libro-álbum y, en sus obras, deja siempre huecos entre la ilustración y el texto, lo que aprendió a través de su editora Julia MacRae, así como pistas y ambigüedades

que el lector debe interpretar, un lector que, a medida que avanza, gana madurez, pues la exigencia de las obras le hace crecer como lector (Bellorín, 1996; Browne, 2010).

Los elementos ornamentales con un valor simbólico también son permanentes en sus obras, como el papel tapiz, las sombras y los patrones florales o los barrotes que representan los sentimientos del protagonista (Bellorín, 1996). Por último, como rasgo muy característico de sus obras -y como se verá, fundamental en este TFG-, se encuentra la inserción de imágenes ocultas en el fondo de sus ilustraciones; se trata mayoritariamente de elementos intertextuales o intericónicos que hacen referencia a otros de sus libros o a cuentos populares y que invitan al juego de reconocimiento por parte del lector (Browne, 2005).

Las obras de Anthony Browne en la investigación

Anthony Browne ha sido objeto de estudio en el ámbito educativo y literario debido a su relevancia en la Literatura Infantil y Juvenil. Como resultado, la revisión del estado de la cuestión indica que se encuentra una gran variedad de publicaciones académicas en las que el análisis se centra en su propuesta artística y en el estudio teórico de sus obras, como sucede en los trabajos de Isla, 2014; Lopez, 2020; Merino, 2017; Sipe y McGuire, 2006, entre otros.

Por otro lado, de forma más escasa, también se han publicado investigaciones empíricas en las que se ha analizado la recepción de sus obras por parte del alumnado. Por ejemplo, el estudio de Kuo (2013) fue realizado con alumnado de Taiwán y se centró en el álbum *Voces en el parque*. El análisis de datos de esta experiencia determinó que este libro ayudó al estudiantado a tratar temas significativos desde sus experiencias personales en la conversación literaria de forma que estos se convirtieron en estudiantes activos al exponer y discutir los temas y expresar sus opiniones de forma compartida. En este trabajo, se llega a la conclusión de que Anthony Browne es un autor muy productivo en la conversación literaria por la incorporación de elementos surrealistas y de temas poco habituales en la LIJ.

Otro ejemplo es el estudio de Terceiro (2023) que fue realizado desde la Universidad de Noruega. Así, se decidió llevar al aula el libro *El juego de las formas*. Los/as autores/as de la investigación observaron que para la lectura de este libro fue necesaria la mediación del docente. Como beneficios, destacaron que aproximó el arte al alumnado al tener la oportunidad de observarlo desde la mirada o la perspectiva de un artista, buscándole un significado a cada imagen.

Por lo que respecta a los estudios realizados en el contexto español, la presencia y el análisis de las obras de este autor e ilustrador en las aulas ha sido escasa. De forma que la

mayor parte de los estudios que se han realizado son Trabajos de Fin de Grado. Por ejemplo, Marta Merino (2017) llevó el álbum *En el bosque* al aula. Según sus resultados, el alumnado no fue capaz de identificar a los personajes u otros elementos de cuentos populares por lo que buscaba otras explicaciones (por ejemplo, Juanito era el papá, Hansel y Gretel unos niños acampando y Ricitos de Oro era el lobo disfrazado de princesa). Sin embargo, sí que observaron algunos detalles, como la caperuza o las orejas del lobo en la casa de la abuela, elementos que relacionaron con *Caperucita Roja*. Además, esta experiencia proporcionó información sobre los hábitos lectores del alumnado y la sorprendente y, al mismo tiempo, incompleta lectura que se puede dar cuando este no reconoce las referencias intertextuales de la obra (Merino, 2017).

Por su parte, Mallada (2020) leyó en un aula de tercero de infantil: *Cambios, Voces en el parque* y *En el bosque*. Como conclusión de esta experiencia, se determinó que Anthony Browne y sus libros ilustrados ayudan a acercar el mundo de la literatura al lector/a, ya que con el texto y las imágenes, el alumnado es capaz de recrear la historia sin una intervención excesiva del adulto. Otro ejemplo, es el trabajo que Craviotto (2021) llevó a cabo, una investigación en la que se llevaron 6 libros de Browne a un aula de 4º de primaria, cuyo alumnado nunca había trabajado con libros de estas características. A medida que avanzaban las sesiones, se observó que los análisis de los participantes eran más profundos y, al final, el alumnado pudo identificar los recursos usados por el autor, en especial los recursos intertextuales. Además, se advirtió una diferencia significativa entre el rol de guía del docente al principio de las sesiones y al final de estas, ya que los/as alumnos/as cada vez estaban más preparados para poder conducir sus propias experiencias literarias.

Aunque estos estudios son un referente para este trabajo, no se han encontrado investigaciones que aborden la educación literaria de forma integral, combinando los tres pilares fundamentales que se han comentado anteriormente -lectura en voz alta, conversación literaria y desarrollo del intertexto lector- a través de las obras de Anthony Browne.

Los criterios de selección

Entre los criterios que se han tenido en cuenta a la hora de realizar la selección del autor Anthony Browne y de tres de sus obras -*El túnel*, *Willy el soñador*, *En el bosque*- se destacan los siguientes:

- *Autoría*. En primer lugar, se ha escogido a Anthony Browne por su propia consolidación y reconocimiento como autor en el ámbito literario infantil

internacional. Browne ha demostrado a lo largo de los años su habilidad para crear historias cautivadoras y personajes memorables que simpatizan con lectores de todas las edades.

- *Calidad literaria y artística.* La propuesta artística de las tres obras seleccionadas es otro aspecto destacado que justifica su inclusión en el aula. Así, estos libros han sido reconocidos por su originalidad, profundidad y capacidad para abordar temas relevantes de manera accesible para la infancia.
- *Sombra textual.* Los elementos simbólicos y los detalles sutiles de los álbumes de Browne invitan a explorar más allá de la superficie del texto, lo que podría favorecer la conversación literaria, la reflexión y el análisis crítico del alumnado. Como Nodelman (1988) exponía, en el caso del álbum, “las palabras nos dicen lo que las imágenes no muestran y las imágenes nos dicen lo que las palabras no dicen” (p.222).
- *Intertextualidad explícita.* Las obras seleccionadas cuentan con una gran cantidad de elementos intertextuales que remiten a otros cuentos populares y a otros referentes culturales. Browne añade en sus obras elementos aparentemente ocultos que desafían al lector, pero, para acceder a estos significados, se requiere de unos conocimientos previos acerca de la vida y de la literatura. De esta forma, la interpretación que hace cada lector/a de la lectura será diferente según sus experiencias y conocimientos previos (Nodelman, 1988).
- *Desafío estimulante.* En definitiva, la inclusión de las obras seleccionadas supone un desafío para los/as estudiantes. Los tres álbumes invitan a la exploración de temas complejos y a la interpretación de símbolos, lo que podría estimular el gusto por la lectura. Así, lo que se busca con este desafío es desarrollar la educación literaria de los participantes.
- *Interés en el contexto.* Por un lado, las obras elegidas parecían adecuadas para el curso en el que se implementó la propuesta (3º de Educación Primaria), ya que tanto su vocabulario como sus referencias intertextuales son relativamente cercanas a la infancia. Por otro lado, se trataba de un género y de un autor desconocidos en el contexto; es decir, el alumnado no estaba habituado a la lectura de libro-álbum y, no conocía a Anthony Browne, lo que suponía un reto de interés para el estudio.
- *Interés educativo.* Según el estado de la cuestión, la presencia actual y el análisis de las obras de este autor en las aulas españolas parece escasa por lo que se pretende que este estudio pueda realizar aportaciones para la comprensión de su recepción por parte del alumnado de Educación Primaria.

El túnel

El túnel (Figura 2) fue publicado por primera vez en 1989, en Londres, por la editorial Julia MacRae Books. En este libro aparecen Rosa y Juan, dos hermanos que se pelean continuamente. Son muy distintos ya que a ella le gusta leer en casa y tiene miedo de la oscuridad, sin embargo, a él le gusta jugar al fútbol en la calle y asustar a su hermana. Un día, su madre se cansa de esta rivalidad y los manda juntos a la calle donde encontrarán un túnel y una aventura que modificará su relación (Browne 1989).

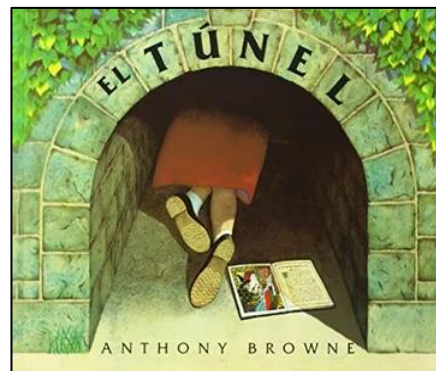


Figura 2. Cubierta de *El túnel*



Figura 3. Ilustración *El túnel*

Browne emplea diferentes recursos intertextuales que están presentes en todo el libro. Principalmente, la obra hace referencia al cuento popular *Caperucita Roja*. Esto se puede observar especialmente en la habitación de Rosa (figura 3), en la que hay un cuadro de Caperucita y el lobo, el hermano lleva una careta de lobo y la niña tiene una caperuza en el armario.

Más adelante, se pueden encontrar más referencias a este cuento en otras páginas. Simultáneamente, el autor representa objetos que aluden a otros cuentos populares, como la planta y el pulgar enorme en medio del bosque, característico de *Jack y las habichuelas mágicas*, o la casa de *Hansel y Gretel* (figura 4) y otros personajes tallados en árboles que forman parte del imaginario colectivo.



Figura 4. Ilustración *El túnel*

La historia de los dos hermanos relatada en *El túnel* cuenta también con un gran simbolismo, un hermano que se convierte en piedra sólo para ser liberado por el amor de su hermana. Aunque esta no es la única interpretación posible, el autor deja abierta la obra y espacio para que el/la lector/a infantil pueda establecer conexiones con sus experiencias vitales y desarrollar, así, su propio significado de la lectura (Sipe y McGuire, 2006).

Willy el soñador

Willy el soñador (Figura 5) fue publicado en 1997, por la editorial inglesa Walter Books. Willy es uno de los personajes más frecuentes en las obras de Browne al que ha dedicado siete de sus títulos. Este pequeño gorila representa al lector infantil quien suele sentirse identificado con él por las temáticas que se abordan en sus obras y por el modo de hacerlo, afrontando preocupaciones próximas a la infancia pero no exentas de profundidad y reflexión bajo el recurso del humor y la ironía, siempre presentes.

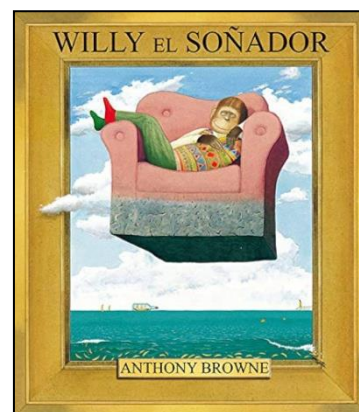


Figura 5. Cubierta de *Willy el soñador*

En este título, el hilo argumental lo constituyen los diversos sueños de Willy, así, sueña que es un bailarín de ballet, un pintor, un explorador ... entre otros muchos personajes. Cada sueño se ilustra en una página enmarcada, como si cada escena fuese un cuadro, bajo el que se ubica un breve texto a modo de título. De esta forma, el libro como objeto simula ser un álbum de fotos o de pinturas, una obra de carácter no ficcional caracterizada por la



Figura 6. Ilustración de *Willy el soñador*

hibridación de géneros y por la fragmentación, pues cada escena goza de autonomía y podría leerse de forma independiente (Taberero-Sala, 2022). Por ejemplo, en el primer sueño, Willy sueña que es una estrella de cine, pero no lo hace interpretando una película, sino que aparece posando, mirando al lector, y caricaturizado como actor reconocido o como protagonista de varias películas de la historia del cine, como *El mago de Oz*, *King Kong*, *Drácula*, *Frankenstein* o *Tarzán* (Figura 6) (Browne, 1997; Lopez, 2020).

En otros de sus sueños, se representan otros referentes culturales. Así, cuando Willy sueña que es un pintor (Figura 7), la escena constituye todo un homenaje a René Magritte, artista belga muy admirado por Browne, cuyos referentes aparecen en varias de las ilustraciones de la obra. Otro ejemplo sería la página dedicada a *Alicia en el país de las maravillas* donde aparece un sombrero en el que dice “Esto no es un sombrero”, aludiendo a la famosa pipa de Magritte.

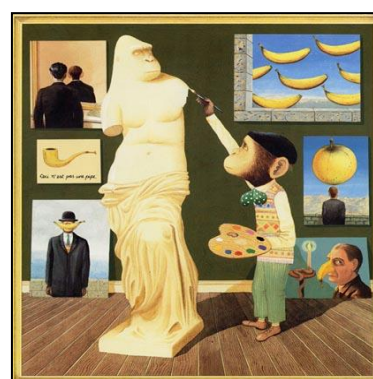


Figura 7. Ilustración de *Willy el soñador*

De este modo, como es característico de los libros de Browne, aunque aquí cobra mayor protagonismo, la intertextualidad de la obra es muy amplia y se constituye como el eje principal de construcción. Así, a través de las ilustraciones, se recrean diferentes pinturas, personajes famosos, películas y libros que son un referente cultural y forman parte del imaginario colectivo occidental (Browne, 1997), lo que no solo invita al lector a su reconocimiento, sino que ofrece la posibilidad de aproximar el arte, la cultura y la literatura al lector/a infantil (Lopez, 2020). En este sentido, la mediación del adulto puede ejercer también un papel fundamental.

En el bosque

La primera edición de *En el bosque* (Figura 8) fue publicada en 2004, por la editorial Walker Books. Este álbum cuenta la historia de un niño (del que no se menciona el nombre) que al levantarse una mañana descubre que su padre no está en casa. Su madre tampoco sabe cuándo va a volver y envía al niño a casa de su abuela para llevarle un pastel, ya que está enferma. Ella le dice que vaya por el camino largo porque es más seguro, pero el niño decide ir por el más corto, porque desea regresar pronto por si su padre vuelve a casa. En el camino, atraviesa un bosque, ilustrado con imágenes en blanco y negro, en el que se encuentra con personajes característicos de los cuentos tradicionales: *Jack y las habichuelas mágicas* (Figura 9), *Ricitos de oro* (Figura 10) o *Hansel y Gretel* (Browne, 2014).

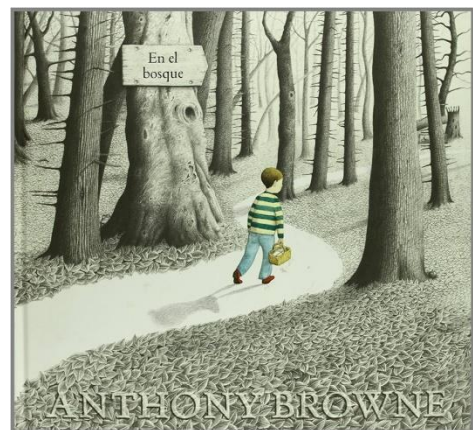


Figura 8. Cubierta de *En el bosque*



Figura 9. Ilustración de *En el bosque*



Figura 10. Ilustración de *En el bosque*

En el bosque es una obra fundamentalmente intertextual, con referencias constantes a cuentos populares que actúan en diferentes planos. En primer lugar, la historia principal tiene como hipotexto explícito el cuento *Caperucita roja*, aunque está protagonizada por un niño y

tiene un componente temático muy diferenciado. El autor pretende confundir al lector, para que este espere que sucedan los mismos hechos que en el hipotexto, por lo que el giro temático será más sorprendente (Isla, 2014; Merino, 2017). A esto se añade la focalización interna y la voz narrativa del niño protagonista quien relata los sucesos desde una voz infantil que intuye, pero no acaba de comprender qué está sucediendo respecto a la ausencia de su padre. Por tanto, el texto resuena, pero son las imágenes las que resultan fundamentales, actuando como una sombra del adulto escondido y proporcionando información también sugerente que el texto calla (Nodelman, 2020), como las notas que el niño deja a su padre, las expresiones faciales, la nieve que cae en el bosque o la sombra de los barrotes de la silla que adquieren un valor simbólico al reflejar los sentimientos del niño. Así, Browne juega con varios elementos para transmitir significados, como el uso del color, especialmente el contraste entre el blanco y negro del bosque o el uso estratégico y simbólico del color rojo.

En segundo plano, la intertextualidad está presente en toda la obra a través de alusiones a diferentes cuentos clásicos y populares, ya sea a través de los encuentros que tiene el protagonista con Jack (*Jack y las habichuelas mágicas*), Ricitos de Oro y Hansel y Gretel, ya sea a través de los objetos que se camuflan en gran parte de las imágenes haciendo referencia a cuentos como *El soldadito de plomo*, *El gato con botas*, *La Bella Durmiente*, *Cenicienta*, *Blancanieves y los siete enanitos*, *Rapunzel* o *Bambi*. Finalmente, también se encuentra la intratextualidad propia de Browne entre sus obras. Por ejemplo, la escena del bosque en la que el niño corre asustado (Figura 11) es muy similar a otra ilustración en la que Rosa corre asustada cuando busca a su hermano Juan en la obra *El túnel*. En general, las escenas del bosque recuerdan claramente a esta doble página de *El túnel*. Igualmente, todas las referencias a *Hansel y Gretel* que aparecen *En el bosque* remiten a una obra anterior, cuando Browne ilustró el texto de los Hermanos en Grimm en 1981.

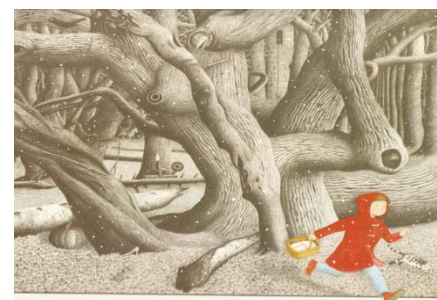


Figura 11. Ilustración de *En el bosque*

En síntesis, los tres álbumes seleccionados utilizan la intertextualidad como eje discursivo, desafiando al lector en la identificación de referencias interiónicas que se ocultan en las ilustraciones o en el reconocimiento de las referencias culturales del imaginario colectivo. Además, se trata de propuestas que abordan temáticas complejas y que juegan con la elipsis y con la ambigüedad en la relación entre el texto y el lenguaje visual dejando vacíos de información y un espacio para la interpretación del lector infantil.

3. DISEÑO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Contexto y participantes

El centro educativo

La propuesta de intervención que se presenta en este TFG fue implementada en el 3er curso de Educación Primaria de un centro educativo durante la realización de las Prácticas escolares III y la Prácticas de mención, las cuales tuvieron una duración de 4 meses.

El centro educativo en el que se llevó a cabo la propuesta es un colegio concertado que se encuentra en una zona urbana próxima al centro de la ciudad de Zaragoza y cercano a servicios culturales y bibliotecas municipales. El centro cuenta con tres vías para cada curso desde la etapa de Educación Infantil hasta la de Educación Secundaria. Las familias suelen estar muy presentes en la vida estudiantil de los/as alumnos/as y suelen tener una situación social y económica acomodada que les permite la adquisición de libros y recursos educativos.

La lectura en el centro educativo

En el centro se realizan varias actividades específicas dirigidas a todos los cursos de Educación Primaria con la finalidad de favorecer la lectura. Entre las actividades puntuales, destaca el Día del libro -durante la semana se organizan actividades de cuentacuentos en los recreos- y el Día de San Patricio- se realizan lecturas en inglés de cuentos populares anglosajones-. Respecto a los proyectos continuados en el tiempo, se desarrollan tres estrategias principales: *el Pasaporte Lector*, *el Árbol Lector* y las sesiones de lectura.

El Pasaporte Lector propone al alumnado una competición individual que consiste en la lectura en voz alta al menos durante 60 minutos semanales. Al finalizar la semana, los/as alumnos/as deben registrar el total de minutos leídos y, si han cumplido con el mínimo requerido, se les otorga una pegatina en su pasaporte. El/la alumno/a que acumule el mayor número de pegatinas recibe al final del curso un libro como premio. En cuanto al Árbol Lector, se trata de una competición de lectura grupal, entre las tres clases de tercero. Cada 50 páginas leídas de un libro de forma voluntaria, el alumnado debe completar una ficha y colorear un dibujo. Al finalizar el curso, se realiza un recuento de las fichas, de forma que la clase que acumula más cantidad recibe una recompensa. Por último, un día a la semana se lleva a cabo una sesión de lectura de 45 minutos en la que el alumnado lee en voz alta. En esta actividad, el/la profesor/a nombra a un/a alumno/a, quien debe leer en voz alta hasta que designe a otro/a para continuar la lectura, y así sucesivamente. Al finalizar el libro, se

realizan actividades escolares programadas, pero la conversación literaria o la lectura en voz alta por parte del mediador/a no se practican en este centro.

Respecto al espacio de la Biblioteca Escolar, el colegio contaba con una amplia biblioteca que se estaba reformando durante la realización de las prácticas, por lo que no se pudo utilizar en la implementación de la propuesta. La reforma supondrá una reducción del espacio ya que dos tercios de la sala van a convertirse en una sala de reuniones, dejando solo un tercio para la nueva biblioteca.

Los participantes

La clase que ha formado parte del estudio pertenece a 3º de Educación Primaria y está compuesta por 10 niños y 13 niñas, siendo un total de 23 alumnos/as con edades comprendidas entre los ocho y nueve años. En las sesiones de lectura se organizaron dos subgrupos, cuyos miembros se fueron modificando en cada sesión. En cuanto al nivel lingüístico del alumnado, se observó que era adecuado y se correspondía con un buen nivel en las pruebas realizadas de lectoescritura. En esta etapa, los estudiantes realizaban las tareas de lectoescritura con determinada soltura y su dominio del vocabulario era elevado, aunque la capacidad comprensiva predominaba sobre la expresiva. Respecto a la lectura, la mayor parte del alumnado leía de forma fluida, aunque algunos/as seguían teniendo errores, como la lectura palabra a palabra o el salto de línea. Sin embargo, como se verá en los resultados de los grupos de discusión, no manifestaron gusto previo por la lectura y su hábito lector era escaso. En relación con la diversidad del grupo, se contaba con el apoyo de una especialista de pedagogía terapéutica (PT) y otra de audición y lenguaje (AL), que atendían las necesidades específicas de 4 alumnas y 2 alumnos fuera del aula ordinaria. A continuación, se puede observar un cuadro resumen (tabla 1) de las características del alumnado participante:

Curso 3º, edad 8 años, 23 participantes		
Pseudónimo	Observación previa	Participación en las sesiones
Pelayo	Se contempla un gusto por la lectura pero no se recogen evidencias de que haya desarrollado un hábito lector. Tampoco realiza una buena lectura.	Sesión 1, 4, y 5
Evelio	Se identifica un gusto por la lectura pero no realiza una lectura regular, por lo que no ha desarrollado un hábito lector.	Sesión 1, 3 y 6
Marcos	No tiene gusto por la lectura pero en su familia existe un buen hábito lector por lo que tiene conocimientos de LIJ	Sesión 1, 4 y 5

Nacho	Se observa un escaso hábito lector.	Sesión 1, 3 y 5
Mario	Se contempla interés por la lectura y un hábito lector especialmente del género narrativo.	Sesión 1, 3 y 6
Marilia	Se registra un buen hábito lector especialmente del género narrativo	Sesión 1, 4 y 6
Sofía	Se reconoce un gusto por la lectura y un sólido hábito lector, pero no realiza una buena lectura.	Sesión 1, 4 y 5
Noa	Se observa buen hábito lector especialmente del género narrativo	Sesión 1, 4 y 5
Carolina	Se observa un escaso hábito lector.	Sesión 1, 3 y 5
Claudia	No se registra un hábito lector pero ocasionalmente lee los libros que le recomiendan sus amigos.	Sesión 1, 4 y 5
Elena	Se contempla un buen hábito lector con un gran conocimiento de los cuentos populares	Sesión 1, 3 y 5
Leonor	No se registran pruebas de hábito lector ni conocimiento de cuentos populares u otros tipos de lectura	Sesión 1, 4 y 5
Liam	No se recogen evidencias de hábito lector ni conocimiento de cuentos populares u otros tipos de lectura	Sesión 2, 3 y 6
Luis	Se identifica un hábito lector muy sólido con gran conocimiento de todo tipo de lecturas.	Sesión 2, 3 y 2
Martín	Se reconoce con claridad un hábito lector muy sólido con gran conocimiento de todo tipo de lecturas. Realiza una buena lectura	Sesión 2, 4 y 5
Diego	Tiene gusto por la lectura pero no se recogen evidencias de un hábito lector.	Sesión 2, 4 y 6
Julia	Se identifica un escaso hábito lector.	Sesión 2, 3 y 5
Lucia	Se contempla un buen hábito lector de todos los géneros literarios.	Sesión 2, 4 y 5
Jana	Se recogen evidencias de un buen hábito lector de todos los géneros literarios. Realiza una buena lectura	Sesión 2, 3 y 6
María	Se observa un hábito lector muy sólido con gran conocimiento de todo tipo de lecturas.	Sesión 2, 4 y 6
Paula	Se identifica un hábito de lector muy sólido con gran conocimiento de todo tipo de lecturas. Realiza una buena lectura	Sesión 2, 3 y 6
Marta	Se recogen pruebas de un hábito lector muy sólido con gran conocimiento de todo tipo de lecturas.	Sesión 2, 3 y 6

Jair	No se recogen evidencias de hábito lector ni conocimiento de cuentos populares u otros tipos de lectura	Sesión 2, 3 y 11
------	---	------------------

Tabla 1. Cuadro resumen de las características de los participantes

3.2. Propuesta de educación literaria

Objetivos

En esta propuesta de educación literaria se consideran dos tipos de objetivos: objetivos didácticos y objetivos de investigación. Por un lado, los objetivos didácticos son aquellos que establece la LOMLOE (Orden ECD/1112/2022) en relación con el desarrollo de la educación literaria del alumnado de 2º ciclo (Tabla 2):

Competencia específica	Criterios de evaluación
CE.LCL.8. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.	8.1. Escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de temas y aspectos elementales del género literario, e interpretándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera acompañada.

Tabla 2. Objetivos didácticos curriculares

Respecto a los objetivos de investigación, se corresponden con los objetivos planteados al diseñar el estudio en tanto que interesa valorar los resultados de la propuesta de educación literaria por su posible transferibilidad a otros contextos educativos. Estos objetivos fueron establecidos al realizar el diseño del TFG y sirvieron para guiar el análisis de los datos:

Objetivo 1: *Conocer y comprender el contexto de intervención en relación con la educación lectora y los hábitos lectores de los participantes.*

Objetivo 2: *Analizar el proceso de recepción de las obras seleccionadas de Anthony Browne, atendiendo especialmente a su lectura intertextual.*

Objetivo 3: *Valorar y reflexionar sobre la experiencia de lectura compartida y la conversación literaria en torno a las obras de Anthony Browne desde la perspectiva de los participantes.*

Metodología

La propuesta de educación literaria que se ha diseñado e implementado es coherente con el marco teórico presentado en este TFG, por lo que se sustenta en el concepto de educación literaria (Alborg, 1986; Bombini, 2001; Colomer, 2002, 2005; Mendoza, 2003, 2004, 2005, 2006; Montero, 1993; Nodelman, 2020; Rosenblatt, 2002, Tabernero-Sala, 2005) y en los tres pilares que se han expuesto: la lectura en voz alta por parte del mediador/a (Beuchat, 2013; Bruner, 2001; Tejerina, 2010; Trelease, 2006; entre otros); la conversación literaria (Bajour, 2010; Chambers 2007, 2014; Cuesta, 2006; Rosenblatt, 2002; entre otros); y el desarrollo del intertexto lector a través de las obras de Anthony Browne (Genette, 1982; Mendoza 2001, 2008; Riffaterre, 1991; entre otros). De este modo, se utilizó una metodología basada fundamentalmente en el aprendizaje dialógico y en el enfoque *Dime* de Chambers (2014); en consecuencia, se fomentó la conversación reflexiva en torno a las obras intertextuales seleccionadas en favor de la construcción compartida de sentido. Se trata, así, de una dinámica de interacción entre iguales guiada por un mediador/a, por la que cada lector/a adquiere un aprendizaje más profundo del que lograría por sí mismo/a (Guitert y Giménez, 2000; Lucero, 2003).

Además, la propuesta se diseñó desde los presupuestos de las situaciones de aprendizaje, siguiendo los criterios que establece la LOMLOE (Orden ECD/1112/2022. De esta forma, las sesiones realizadas responden a las características que requiere este tipo de diseño: aprendizaje significativo y contextualizado, diferentes tipos de agrupamiento, atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, desarrollo de la autonomía, fomento del pensamiento crítico y desarrollo de competencias clave.

Situaciones de aprendizaje

En total, se llevaron a cabo 6 sesiones de lectura de 45 minutos (Tabla 3). En cada sesión, el grupo-clase se dividió en dos subgrupos (A y B).

Sesión	Subgrupo	Actividades	Recursos
Sesión 1	Subgrupo A	Grupo de discusión 1: Hábitos lectores Lectura en voz alta Conversación literaria	Anexo 1 Anexo 2 <i>El túnel</i> (Browne, 1993)
Sesión 2	Subgrupo B	Grupo de discusión 2: Hábitos lectores Lectura en voz alta Conversación literaria	Anexo 1 Anexo 2 <i>El túnel</i> (Browne, 1993)

Sesión 3	Subgrupo A	Lectura en voz alta Conversación literaria	Anexo 2 <i>En el bosque</i> (Browne, 2004)
Sesión 4	Subgrupo B	Lectura en voz alta Conversación literaria	Anexo 2 <i>En el bosque</i> (Browne, 2004)
Sesión 5	Subgrupo A	Lectura en voz alta Conversación literaria Grupo de discusión 3: Valoración de la experiencia	Anexo 2 <i>Willy el soñador</i> (Browne, 1997) <i>Willy el tímido</i> (Browne, 1991) Anexo 3
Sesión 6	Subgrupo B	Lectura en voz alta Conversación literaria Grupo de discusión 4: Valoración de la experiencia	Anexo 2 <i>Willy el soñador</i> (Browne, 1997) <i>Willy el mago</i> (Browne, 1996) Anexo 3

Tabla 3. Cuadro resumen de las sesiones

Como se observa en la tabla 3, cada grupo de discusión y cada lectura se repitió dos veces, una con cada subgrupo. La distribución de estos subgrupos se modificó en cada sesión de lectura, para ello, se utilizaron diferentes criterios, como se explica en las tablas 4, 5 y 6, lo que ha permitido contrastar los resultados entre los dos subgrupos. Respecto al espacio, ante la imposibilidad de utilizar la biblioteca escolar por encontrarse en obras, las sesiones se realizaron en el aula de 1º, que había sido la clase del grupo durante el primer ciclo de primaria, por lo que les resultaba familiar. En cuanto a la disposición, el alumnado se sentaba formando un semicírculo para que todos/as pudieran ver a la mediadora, al libro y al resto de sus compañeros/as. En las tablas 4, 5 y 6, que se presentan en las siguientes hojas, se aporta una explicación más detallada de las sesiones:

Sesión 1: Subgrupo A (Anexo 6); Sesión 2: Subgrupo B (Anexo 7)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los hábitos lectores del alumnado - Observar la experiencia de lectura y la recepción del libro <i>En el túnel</i> atendiendo especialmente a su intertextualidad
Agrupaciones	<p>Sesión 1, Subgrupo A: 11 participantes (Pelayo, Evelio, Marcos, Nacho, Mario, Marilia, Sofía, Noa, Carolina, Claudia, Elena, Leonor)</p> <p>Sesión 2, Subgrupo B: 12 participantes (Liam, Luis, Martín, Diego, Julia, Lucia, Jana, María, Paula, Marta, Jair)</p> <p>Las agrupaciones se realizaron en atención a la heterogeneidad de los grupos respecto al nivel participativo del alumnado, buscando el equilibrio de los dos subgrupos en este sentido.</p>
Programación de las sesiones	
Actividad y temporalización	Gestión del aula
Grupo de discusión 1 y 2. (15/20 minutos)	Se realizó un grupo de discusión para conocer los hábitos lectores del alumnado y sus preferencias literarias. Para ello, se propició un ambiente de confianza, para que no se sintieran cohibidos u obligados a participar. Las preguntas sirvieron de guía de la conversación y se realizaron mediante un diálogo natural. Se pretendía que los/as alumnos/as interactuasen entre ellos/as, no solo con el/la mediador/a. Las preguntas que sirvieron de orientación para guiar el grupo de discusión aparecen en el Anexo 1.
Lectura (15 minutos)	Antes de empezar con la lectura del libro <i>El túnel</i> (Browne, 1993), como introducción al autor y a la obra, se motivó su interés a través de algunas preguntas: ¿Conocéis este libro? ¿Y a este autor? Mirad la cubierta, ¿de qué pensáis que trata el libro?... Posteriormente, la mediadora realizó una lectura en voz alta durante la que se detuvo para facilitar la observación de las ilustraciones. Si algún/a estudiante comentaba las ilustraciones o realizaba alguna apreciación, se permitía su intervención, produciéndose una conversación durante la lectura.
Conversación literaria (30 minutos)	Después de la lectura, se inició la conversación literaria (Anexo 2) desde el enfoque <i>Dime</i> de Chambers (2014). Las preguntas provocaron una segunda lectura del álbum, en la que prestaron más atención a los elementos intertextuales que aún no habían reconocido y dieron un sentido al texto. Además, se pretendía observar la reacción del alumnado para así poder adaptar las siguientes sesiones.
Observaciones	
Sesión 1: Al inicio de la sesión, había cierta incertidumbre en el grupo por desconocimiento de la propuesta por lo que estaban algo inquietos/as.	
Sesión 2: Al haber oído hablar de la primera sesión no estaban tan inquietos/as aunque igualmente tenían muchas dudas al inicio.	

Tabla 4. Sesión 1 y sesión 2 de la propuesta

Sesión 3: Subgrupo A (Anexo 8); Sesión 4: Subgrupo B (Anexo 9)	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Observar la experiencia de lectura y la recepción del libro <i>En el bosque</i> atendiendo especialmente a su intertextualidad - Analizar las diferencias de respuestas entre los/as alumnos/as lectores/as y los/as no lectores/as
Agrupaciones	<p>Sesión 3, Subgrupo A: 11 participantes (Sofía, Pelayo, Marcos, María, Martín, Noa, Claudia, Lucia, Diego y Marilia)</p> <p>Sesión 4, Subgrupo B: 12 participantes (Marta, Mario, Jana, Elena, Liam, Carolina, Evelio, Nacho, Luis, Paula y Julia)</p> <p>En las primeras sesiones se pudo observar qué alumnos tenían hábitos lectores y cuáles no. Así, se hicieron subgrupos diferenciados atendiendo a este criterio para valorar si esta cuestión incidía en su lectura.</p>
Programación de las sesiones	
Actividad y temporalización	Gestión del aula
Lectura (20 minutos)	<p>Antes de empezar con la lectura del libro <i>En el bosque</i> (Browne, 2004), como introducción, se les recordó al autor, motivando su interés, a través de algunas preguntas: ¿Recordáis a este autor? ¿Qué libro leímos en la sesión anterior? Mirad la cubierta ¿De qué pensáis que trata el libro?</p> <p>Posteriormente, la mediadora realizó una lectura en voz alta durante la que se detuvo para facilitar la observación de las ilustraciones permitiendo las intervenciones espontáneas, lo que de nuevo conllevó una conversación durante la lectura.</p>
Conversación literaria (40 minutos)	<p>Después de la lectura se inició la conversación literaria. Las preguntas generaron otra vez una relectura de la obra en la que se prestó más atención a los elementos intertextuales. Además, con estas sesiones se pretendía observar las diferencias entre las respuestas del alumnado no lector y del lector frente a la intertextualidad, como resultado se observó que esta variable condicionó la conversación, siendo más productiva en el caso del alumnado lector.</p>
Observaciones	
<p>Sesión 3: Al ser un grupo con escasos conocimientos de cuentos populares la mediadora tuvo que actuar de guía explicándoles estos cuentos y generando así ciertas ganas por conocerlos y leerlos. No hubo interacción entre los alumnos/as y les costó concentrarse en la lectura mostrando inquietud y cierta dispersión.</p>	
<p>Sesión 4: Al entrar al aula, todos/as se sentaron en silencio esperando escuchar el álbum. Se dió una interacción entre todos/as de forma que cada uno aportaba una idea y así iban creando la historia sobre lo que creían que iba a pasar. Fueron los/as mismos/as alumnos/as quienes explicaron a sus compañeros/as los cuentos a medida que iban apareciendo las referencias intertextuales.</p>	

Tabla 5. Sesión 3 y sesión 4 de la propuesta

Sesión 5: Subgrupo A (Anexo 10); Sesión 6: Subgrupo B (Anexo 11)	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Observar la experiencia de lectura y la recepción del libro <i>En el bosque</i> atendiendo especialmente a su intertextualidad - Valorar la propuesta de intervención llevada al aula
Agrupaciones	<p>Sesión 1, Subgrupo A: 12 participantes (Liam, Luis, Mario, Diego, Julia, Marilia, Jana, María, Paula, Marta, Jair, Evelio)</p> <p>Sesión 2, Subgrupo B: 12 participantes (Pelayo, Marcos, Nacho, Martín, Lucia, Sofía, Noa, Carolina, Claudia, Elena, Leonor)</p> <p>Las agrupaciones se realizaron buscando el equilibrio de los dos subgrupos en relación con sus hábitos lectores, de forma que los grupos fueron heterogéneos.</p>
Programación de las sesiones	
Actividad y temporalización	Gestión del aula
<p>Lectura y conversación literaria (45 minutos)</p>	<p>Antes de empezar la lectura de <i>Willy el soñador</i> (Browne, 1997), para generar motivación hacia esta se les preguntó sobre cómo creían que era el libro: Mirad la cubierta y el título, ¿de qué pensáis que trata el libro?</p> <p>En esta sesión se utilizó una dinámica diferente ya que la conversación literaria se desarrolló al mismo tiempo que se leía el libro, puesto que se trata de una obra con cierto carácter no ficcional y más fragmentada. Así, en cada página del libro se les preguntaba si reconocían la ilustración. En caso de reconocerla, explicaban al resto su interpretación. Si no la reconocían, era la mediadora la que facilitaba la información. Paralelamente, se fueron presentando en la pizarra digital los referentes intertextuales que se iban comentando durante la lectura.</p> <p>Con el ánimo de motivar a la lectura autónoma, al finalizar la conversación literaria, se les presentaron otros libros de la serie de Willy, tales como <i>Las pinturas de Willy</i>, <i>Willy el mago</i>, <i>Willy el tímido</i> y <i>Willy el campeón</i>, los cuales tienen un carácter más narrativo y cada subgrupo podía elegir uno por votación para su lectura en el aula. El primer subgrupo eligió <i>Willy el tímido</i> y el segundo <i>Willy el mago</i>.</p>
<p>Grupo de discusión 3 y 4 (15 minutos)</p>	<p>Se realizó un grupo de discusión para conocer la valoración y la respuesta del alumnado ante la propuesta, el autor escogido y el corpus seleccionado. Para ello, se propició un ambiente de confianza y se utilizaron como guía las preguntas que aparecen en el Anexo 3.</p>
Observaciones	
<p>Sesión 5: Al entrar al aula, los/as estudiantes mostraron cierta agitación, ansiosos por descubrir qué libro se iba a leer. Sin embargo, una vez que la lectura comenzó, todos/as mostraron una notable atención, esforzándose por comprender los elementos intertextuales presentes.</p>	
<p>Sesión 6: Resultó desafiante mantener la atención de los alumnos durante la lectura de <i>Willy el soñador</i>. Sin embargo, cuando se leyeron los otros dos libros de la serie de Willy, resultó más manejable controlar al grupo.</p>	

Tabla 6. Sesión 5 y sesión 6 de la intervención

3.3. Recogida de datos y técnicas utilizadas

Para poder responder a los objetivos de investigación, se utilizaron tres técnicas propias de los modelos de investigación cualitativa: la observación participante, los grupo de discusión y el diario de campo (Tabla 7):

Técnicas	Sesiones y técnicas	Instrumentos
Grupos de discusión	Sesión 1: Grupo de discusión 1 (Guion: Anexo 1) Sesión 2: Grupo de discusión 2 (Guion: Anexo 1) Sesión 5: Grupo de discusión 3 (Guion: Anexo 3) Sesión 6: Grupo de discusión 4 (Guion: Anexo 3)	- Grabación oral con dispositivo móvil (73 minutos horas) - Transcripción literal escrita (Anexos 4, 5, 12 13)
Observación participante	Observación no participante: 4 sesiones de lectura; Observación participante: 6 sesiones de lectura -Lectura en voz alta (<i>El túnel; En el bosque; Willy el soñador</i>) -Conversación literaria (Guion: Anexo 2)	- Grabación oral con dispositivo móvil (197 minutos) - Transcripción literal escrita (Anexos 6,7,8,9,10,11)
Diario de campo	Durante el periodo de prácticas completo (4 meses)	- Narración escrita

Tabla 7. Cuadro resumen de las técnicas de investigación utilizadas

Grupos de discusión

Según Barbour (2014), los grupos de discusión se basan en fomentar la interacción activa entre los/as participantes de un grupo (Barbour, 2014; Kitzinger y Barbour, 1999). Usualmente, se desarrollan en la fase de exploración de un proyecto de investigación (Lichtenstein, 2005) y requieren de una preparación adecuada que incluye una guía temática y la selección de material estimulante que fomente la interacción (Barbour, 2014; Kitzinger y Barbour, 1999).

En este caso, inicialmente, resultaba fundamental comprender el contexto y conocer las características individuales, los conocimientos previos y los hábitos lectores de cada estudiante (Barbour, 2014; Kitzinger & Barbour, 1999; Lichtenstein, 2005). Por consiguiente, como se detalla en la tabla 7, se realizaron cuatro grupos de discusión (dos en cada subgrupo). Los grupos 1 y 2 se llevaron a cabo antes de iniciar las sesiones de lectura y tenían como propósito conocer los gustos y hábitos de lectura previos del alumnado; para ello se utilizó el guion que figura en el Anexo 1. Por lo que respecta a los grupos de discusión 3 y 4, se llevaron a cabo al concluir las sesiones de lectura, con la finalidad de reflexionar y valorar la propuesta de educación literaria desde la perspectiva de los participantes; en este caso, se

utilizó el guión que se presenta en el Anexo 3. Los cuatro grupos de discusión fueron grabados en formato de audio y transcritos. Las transcripciones figuran en los Anexos 4, 5, 12 y 13.

Observación participante

Angrosino (2014, p.61) define la observación como “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador.” Esta comienza en el mismo momento en el que se accede al campo, capturando todos los elementos y procurando no dar nada por sentado. En este caso, durante los cuatro meses del período de prácticas, se realizó una observación preliminar de los proyectos de lectura implementados en el centro educativo, centrándose especialmente en las sesiones de lectura en voz alta realizadas en el aula. De este modo, se pudo realizar, en primer lugar, una observación no participante de cuatro sesiones de lectura que fueron recogidas en el diario de campo. Este primer análisis del contexto se tuvo en cuenta en el diseño de la propuesta de educación literaria al comprobar que el alumnado no estaba habituado a la lectura en voz alta por parte del mediador, ni a la conversación literaria, ni a la lectura de libros-álbum, además, desconocía las obras de Anthony Browne. De este modo, se programaron e implementaron las sesiones de lectura expuestas anteriormente. Esta observación participante se pudo desarrollar durante seis sesiones, todas las que el centro educativo permitió. Siguiendo a Angrosino (2014), con el propósito de llevar a cabo una investigación exhaustiva y no perder ningún detalle, todas las sesiones se grabaron en audio utilizando un dispositivo móvil y, al acabar cada sesión, se transcribieron para poder hacer un seguimiento detallado (Anexos 6-9). El objetivo principal de esta observación participante fue comprender los proyectos existentes y las metodologías empleadas al inicio de la intervención, así como valorar la recepción del alumnado de las obras seleccionadas (Angrosino, 2014; Rapley, 2007, 2014).

Diario de campo

De acuerdo con Fierro et al. (2008), el diario se define como un documento en el cual el/la maestro/a registra sus observaciones acerca de los procesos y eventos más relevantes, promoviendo así la reflexión y la conciencia sobre la gestión de los procesos de enseñanza (Pasaquira, 2021; Torres, 1986). De este modo, la mediadora empleó un diario de campo como herramienta para recoger la experiencia en el centro educativo durante el periodo de prácticas. En él reflejó las observaciones realizadas en el centro, las conversaciones

informales mantenidas con el profesorado o con el alumnado, así como sus reflexiones o todo aquello que resultaba relevante y que no pudo ser capturado en un registro de audio o transcripción, como las expresiones de los participantes, sus movimientos o sus emociones observadas durante las sesiones de lectura y las sensaciones experimentadas por la mediadora (Fierro, 2008; Pasaquira, 2021; Torres, 1986).

3.4. Análisis de los datos

El proceso de una investigación cualitativa requiere de tres etapas básicas: acceso al campo y observación, recogida de datos y análisis de los datos (Gibbs, 2014; Maykut y Morehouse, 2001; Miles y Huberman, 1994; Ritchie y Lewis 2003). En coherencia, en primer lugar, se realizó una observación no participante de los proyectos de lectura del centro educativo y una observación participante a través de una propuesta de educación literaria. Según Angrosino (2014), esta práctica se revela como una herramienta muy útil para conocer el punto de partida de los participantes de la investigación. En segundo lugar, se recogieron todos los datos lo que fue posible a través de la grabación de las sesiones en formato de audio y del diario de campo. Para realizar las grabaciones, se contó con el consentimiento informado de las familias. Las grabaciones fueron transcritas (Anexos 4-13) teniendo en cuenta que una transcripción implica un cambio de formato que requiere de precisión, fidelidad e interpretación (Rapley, 2007, 2014). Además, autores como Kvale (1988) advierten de que este tipo de registro conlleva algunos peligros, como puede ser la descontextualización o la codificación superficial, ya que sólo capturan las conversaciones pero no los elementos no verbales, claves para el análisis (Gibbs, 2014; Kvale, 2007). Por ello, para registrar estos elementos no lingüísticos, se utilizó el diario de campo.

En relación con la tercera etapa, referida al análisis cualitativo de los datos, se tuvo en cuenta el propósito de este trabajo y los objetivos de investigación (Gonzalez, 2007; Ruiz, 2013). Una vez definidos los objetivos, el análisis supone una transformación de la colección de datos cualitativos mediante procedimientos analíticos, dando como consecuencia un análisis claro, comprensible, fundamentado y profundo (Flick, 2015; Gibbs, 2014). La mayor parte de los/as investigadores/as (Coffey y Atkinson, 1996; Denzin, 1997; Flick 2006, 2007; Gibbs, 2014; Giorgi y Giorgi, 2003; Mishler, 1986; Riessman, 1993) coinciden en que este tipo de análisis implica dos procesos: el manejo y la interpretación de los datos. El análisis debe adecuarse, además, a las necesidades del contexto (Angrosino, 2014; Flick, 2014, 2015) y solucionar los dilemas éticos que puedan plantearse respecto al manejo de datos personales.

Por ello, no se ha revelado el nombre del centro educativo, se ha asignado un pseudónimo a cada alumno/a para proteger su identidad y se ha contado con el consentimiento informado de las familias (Gibbs, 2014; Ruiz, 2013).

Respecto al análisis de los datos relacionados con los objetivos 1 y 3, se procedió a un análisis categorial emergente de las transcripciones de los grupos de discusión y del diario de campo. En el informe de resultados, se presentan las categorías y subcategorías detectadas de forma esquemática a través de tablas o matrices que posteriormente son explicadas de forma narrativa y apoyadas con ejemplos extraídos de las transcripciones (Rapley, 2014).

Para realizar el análisis de la recepción de las obras (objetivo 2), se tuvieron en consideración las categorías de Sipe (2010). Según este autor, existen cinco tipos de respuesta por parte de los niños y las niñas cuando se les lee un álbum ilustrado:

- Respuesta intertextual: por la que se observa la capacidad de los/as lectores/as para relacionar un libro con otros libros o con referentes culturales. En el caso de este estudio, debido a la importancia que adquiere este tema, se ha profundizado especialmente en esta categoría, detectándose nuevas subcategorías emergentes.
- Respuesta analítica: cuando se analiza el texto, las ilustraciones y otros elementos paratextuales para interpretar la trama, los personajes o el tema.
- Respuesta personal: cuando los/as alumnos/as relacionan la historia con situaciones, experiencias y aspectos de su propia vida.
- Respuesta transparente: cuando el/la lector/a consigue involucrarse emocionalmente en la historia y responde como si estuviera inmerso en ella.
- Respuesta performativa: cuando los/as lectores/as manipulan el texto de forma lúdica adaptándolo a sus propósitos creativos.

Estas cinco categorías han sido de utilidad en el análisis de las respuestas lectoras de los participantes para valorar el proceso de recepción de las obras seleccionadas de Anthony Browne. Los resultados se presentan en el siguiente apartado de forma narrativa y se acompañan con ejemplos procedentes de las transcripciones de las sesiones de lectura.

4. INFORME DE RESULTADOS

4.1. Resultados relacionados con el objetivo 1

Objetivo 1: *Conocer y comprender el contexto de intervención en relación con la educación lectora y los hábitos lectores de los participantes.*

Respecto al primer objetivo, se analizaron las observaciones previas reflejadas en el diario de campo y, fundamentalmente, las respuestas de los grupos de discusión 1 y 2 (Anexos 4 y 5) en relación con la lectura y los hábitos lectores de los participantes. Como resultado del análisis, se obtuvieron las categorías y subcategorías emergentes expuestas en la Tabla 8.

Tema	Categorías	Subcategorías
Los libros	Temas y libros preferidos de lectura	Aventura, misterio, fútbol, cómics, naturaleza Títulos (<i>Geronimo Stilton, KimKai, Las brujas, Catorce, La peor semana del mundo, Zipi y Zape, Los once</i>)
	Gustos lectores	En positivo: Presencia de ilustraciones, misterio, adecuación a las actividades escolares En negativo: Falta de comprensión, ausencia de mediación, lenguaje inapropiado, miedo
	Criterios de selección	Ilustraciones, temas o formatos favoritos, paratextos (título, cubierta, sinopsis)
Actividades de lectura	Lectura en voz alta	Recuerdo familiar, placer, comprensión, adentramiento en la historia
	Actividades escolares	En positivo: Competición, reto personal, placer En negativo: Obligación, falta de comprensión, castigo
	Lectura autónoma	Lectura más rápida, disminución de los elementos distractivos
	Lectura grupal	Compartir momentos, facilitadora de comprensión, adentramiento en la historia

Tabla 8. Categorías y subcategorías relacionados con el Objetivo 1

En los grupos de discusión 1 y 2, se plantearon principalmente interrogantes en torno a dos temas, los libros y las actividades de lectura (Anexo 1).

Los libros

Respecto al análisis de las respuestas de los participantes sobre los libros, se detectaron 3 categorías principales: *temas y libros preferidos de lectura; gustos lectores; y criterios de selección.*

En relación con la primera categoría, los temas que más se destacaron fueron la aventura, el misterio o el fútbol, aunque se dieron otros con menor frecuencia como los cómics o los libros de naturaleza. Por otro lado, según la observación de los resultados, parece que el alumnado no manejaba una selección amplia y variada de títulos, siendo la serie

de Geronimo Stilton la más reconocida por el alumnado de ambos subgrupos. En general, los temas y los libros preferidos de lectura se encontraban relacionados con formatos vinculados con la narrativa y con títulos de actualidad o sagas generacionales.

Mediadora: Vale. Diego, ¿me vas a decir un libro que te guste mucho?
Diego: La peor semana del mundo
Mediadora: ¿Qué hace que te guste?
Diego: A ver, es muy cómico.
Mediadora: Liam ¿algún libro que te gusta?
Liam: Zipi y zape y Geronimo Stilton
Lucía: A mí las brujas y Geronimo Stilton
[...]
Julia: Geronimo Stilton por los misterios.
[...]
Martín: A mí me gustan Los once porque son unos niños que van a fútbol y vienen con poderes.

(Grupo de discusión 2. Anexo 5, línea 44 a 61)

En cuanto a los gustos lectores, se diferenciaron dos tipos de subcategorías según la valoración que los participantes realizaron, positivas o negativas. En referencia a las características positivas, al elegir un libro, el alumnado destacó la importancia de las ilustraciones, estando incluso por encima del género o de la temática del libro. Otro aspecto al que otorgaron gran relevancia fue la presencia de elementos de misterio, así como su idoneidad para las actividades escolares posteriores, como la elaboración de fichas de resumen:

Mediadora: ¿Cuándo elegís un libro vosotros para leer el libro, qué cosas buscáis que tenga un libro?
María: Que tenga el texto este para saber de qué va y dibujos.
Claudia: Una portada chachi.
Elena: Mirar los dibujos. Porque te están diciendo cómo va. Te están dando mucha información.
María: Yo también por los dibujos.
Claudia: El autor, porque hay libros que me los compro, que los leo y luego no encuentro el autor para ponerlo en las fichas del árbol lector
Pelayo: Si tiene dibujos y si es de misterios.

(Grupo de discusión 1. Anexo 4, línea 116 a 125)

Por otro lado, también comentaron algunos aspectos que, según su percepción, influían negativamente en sus gustos lectores, entre los que destacaron la falta de comprensión, cuestión que surgió frecuentemente durante la estancia en el contexto de intervención:

Mediadora: Elena, ¿hay algún libro que no te guste?

Elena: *Un amuleto mágico*.

Mediadora: ¿Qué no te gustó?

Elena: Que no se sabe quién es quién. No se sabe quién es quién. Es confuso. Tanta cosa confunde

Mediadora: Cuando lo terminaste, ¿Le preguntaste a alguien para que te ayudara a entenderlo?

Elena: A mi hermano, pero me dijo que tenía que estudiar.

(...)

Sofía: *Fantasma de día*. Porque no tiene sentido y tampoco nadie me ayudó a entenderlo.

(Grupo de discusión 1. Anexo 4, línea 68 a 77)

Como puede observarse en el fragmento anterior, Sofía comentó: “tampoco nadie me ayudó a entenderlo”, valorando implícitamente o echando de menos la figura de un/a mediador/a de lectura que facilitase su comprensión del libro. En este sentido, en las observaciones no participantes que fueron realizadas en el centro educativo, se advirtió que no se realizaban conversaciones literarias en las que se incidiese en la interpretación de las lecturas, puesto que las sesiones se limitaban a la lectura en voz alta por parte del alumnado. Además, comentaron otros aspectos que valoraron de forma negativa, como el uso excesivo de lenguaje inapropiado o que el libro les causase miedo, ya fuese por sus personajes o por la trama.

María: Mira, a mí el que no me gustó porque es asqueroso es el de Pablo Diablo.

Mediadora: ¿Por qué no te gustó?

María: Porque... A ver. Porque... pues no sé. Era como que decía muchas palabras.

Marcos: A mi *Geronimo Stilton*

Claudia: Ni a mi

Mediadora: Marcos. ¿*Geronimo Stilton*?

Marcos: Sí porque va de ratones y me dan miedo

[...]

Mediadora: Último nacho.

Nacho: *Bat Pat* porque va de murciélagos y me dan miedo

(Grupo de discusión 1. Anexo 4, línea 79 a 93)

En definitiva, los criterios de selección que parecía que tenían más en cuenta a la hora de elegir un libro o de valorarlo positivamente estaban relacionados con la presencia de ilustraciones, con sus temáticas favoritas o con elementos paratextuales, como la cubierta, el título o la sinopsis de la contracubierta, aspectos en los que se solían detener, según se observó también en las sesiones de lectura.

Mediadora: Ya, lo último. ¿Cuándo vosotros cogéis un libro en qué os fijáis?

Martín. En la historia que dicen, en los misterios. En las cosas que pasan.

Diego: En la portada y los dibujos

Marta: En la portada, los dibujos y en esto que te pone... que te pone de qué va el cuento.
Mediadora: La sinopsis.
Lucia: Yo en la portada y en los dibujos
Julia: Yo en la portada, en el título y en la enopsis.
Todos: sinopsis!!!
Jana: en el título y en las portadas

(Grupo de discusión 1. Anexo 4, línea 120 a 128)

Las actividades de lectura

Respecto a las actividades de lectura, se detectó el gusto general por la lectura en voz alta, haciendo especial hincapié no solo en el placer que les producía oír leer a alguien que realiza una buena lectura, sino comentando que esto les ayudaba a comprender la historia y a adentrarse en ella ya que podían ir imaginando a los personajes. Varios/as alumnos/as comentaron que actualmente no tenían muchas ocasiones en las que un adulto les leyera en voz alta y, cuando esto ocurría, les recordaba a cuando eran más pequeños y les leían un cuento antes de irse a dormir, por lo que lo recordaban con cariño:

Martin: Sí porque aunque sea mayor sigo teniendo alma de niño

(Grupo de discusión 2. Anexo 5, línea 28)

Elena: mi madre cuando era pequeña tenía una amiga que tenía un cuento y me lo enseñó hace poco y volvió a leer y me gusto mucho

María: me recuerda a cuando era pequeñita

Noa: A mí me ayuda a entenderlo mejor porque si leo yo no entiendo nada

Marilia: Y a mí a meterme en la historia

(Grupo de discusión 1. Anexo 4, línea 52 y 55)

En cuanto a las actividades escolares relacionadas con la lectura (ver apartado 3.1. *La lectura en el centro educativo*), parece que los proyectos que se realizan en el colegio eran atractivos para los estudiantes debido a la naturaleza competitiva, el desafío personal y el placer que implicaban. Como se evidencia en algunos comentarios, muchos/as de los/as alumnos/as no leerían si no hubiese una recompensa, ya que estas actividades parecen orientarse más hacia la competición que hacia la promoción de hábitos lectores.

Mediadora: ¿Qué te gusta del árbol lector?

Lucía: Que cuando eres la clase que más hojas tiene, te dan un premio.

Julia: A mí también el árbol lector por eso, pero más ninguno.

Marta. El árbol lector.

Mediadora: ¿Por qué?

Marta: Por el premio y porque me gusta leer

(...)

Martin: Yo el árbol lector, uno porque me gusta leer, otro porque podemos competir todas las clases y tercero porque me gusta leer.

Mediadora: ¿Y si no os dieran un premio leeríais?

Todos: NO [Gritan todos a la vez]

(Grupo de discusión 2. Anexo 4, línea 78 a 93)

Al mismo tiempo, varios/as alumnos/as expresaron su incomodidad con la obligatoriedad de realizar una cantidad específica de lecturas semanalmente, manifestando su preferencia por la libertad de leer a su ritmo. Además, en algunas ocasiones, los estudiantes optaban por no leer, debido a la obligación de completar fichas de actividades. Por último, tanto en los grupos de discusión, como en las observaciones realizadas, se detectó una falta de entusiasmo hacia las clases de lectura en voz alta, debido a la necesidad de leer con fluidez y a la amenaza de castigo en caso de distraerse, lo que parecía dificultaba su comprensión de la lectura y su capacidad de disfrutar plenamente de la experiencia:

En el caso de la lectura de los martes, se observa que el alumnado no se adentra en ella, sino que simplemente van leyendo uno tras otro de forma mecánica. Si a algún/a alumno/a le toca leer y está despistado, el maestro le escribe una nota en la agenda y le pone un punto negativo, por lo que tratan de estar más atentos de seguir cada palabra del texto que de disfrutar la lectura y de comprenderla.

(Diario de campo, observación no participante de la 2ª lectura de los martes)

En relación con la lectura autónoma o grupal, en general, se observó una preferencia por la lectura compartida, aunque también se valoraron aspectos de la lectura individual. Por un lado, los que destacaron la lectura individual señalaron su capacidad para una lectura más rápida y la reducción de elementos distractores. Por otro lado, como beneficios de la lectura grupal, surgió la oportunidad de compartir momentos con sus compañeros y el enriquecimiento de la experiencia lectora, ya que escuchar a otros participantes les facilitaba la comprensión de la trama y les permitía sumergirse en ella, imaginando los personajes y escenarios a medida que se narraba la historia.

Mediadora: [Sigue con la lectura] Pero ese día, por primera vez, escogí la abuela

Quería estar en casa, por si papá regresaba

Julia: Va a morir

Luis: Ella le ha dicho que no vaya por el bosque porque igual su madre lo mató por el bosque.

Elena: Igual su madre lo asesinó

(Lectura *En el bosque*. Subgrupo A. Anexo 8, línea 58 a 62)

En síntesis, los grupos de discusión y las observaciones no participantes permitieron comprender el contexto en relación con la lectura y los hábitos lectores de los participantes.

Inicialmente, este conocimiento fue muy útil para diseñar la propuesta de educación literaria y realizar la intervención.

4.2. Resultados relacionados con el objetivo 2

Objetivo 2: *Analizar el proceso de recepción de las obras seleccionadas de Anthony Browne, atendiendo especialmente a su lectura intertextual.*

Durante la implementación de la propuesta de educación literaria, se realizaron las lecturas del corpus seleccionado y se plantearon 6 conversaciones literarias (3 con cada subgrupo), que fueron grabadas y transcritas (Anexos 6-10). En el análisis, se utilizaron como referente las categorías de Sipe (2010). Aunque se podría profundizar en todas ellas, solo se ha incidido especialmente en la categoría intertextual (Tabla 9), por la importancia que adquiere en este trabajo y por las propias limitaciones de espacio.

Categoría	Subcategorías
Analítica	Análisis de la cubierta
	Análisis del texto
	Análisis de las ilustraciones
Personal	Relación con experiencias familiares
	Relación con experiencias escolares
	Relación con sus gustos y habilidades
Transparente	Advertencias a los personajes
	Actitudes no verbales
Performativa	Alumnado no lector: intención humorística
	Creación propia
	Conexión con referentes: canciones, frases hechas...
Intertextual	Reconocimiento de elementos intericónicos: extrañamiento
	Reconocimiento del hipotexto: activación del intertexto lector:
	Diferencias entre lector/ no lector
	Entusiasmo condicionado por la comprensión
	Experiencia y soltura: evolución del grupo
	Conversación literaria: explicación entre iguales

	Labor de mediación: explicación adulto-niño
	Imaginario colectivo

Tabla 9. Categorías y subcategorías relacionadas con el Objetivo 2.

Categoría analítica

Durante la intervención, se observó predominantemente un enfoque analítico en las respuestas del alumnado. En primer lugar, en cada sesión, se invitó a los/as estudiantes a realizar hipótesis previas sobre la obra mostrando la cubierta del libro y el título, ante lo que manifestaron una notable capacidad de observación, deducción y análisis para aproximarse a la historia. Además, al iniciar la lectura, recurrieron al análisis del texto y, especialmente, de las ilustraciones, para imaginar y anticipar lo que podría acontecer. En este tipo de respuesta, destacaron los/as participantes con mayor hábito lector, quienes mantuvieron una actitud predictiva y analítica durante las lecturas así como en las conversaciones literarias, lo que sugiere que los/as niños/as con mayores hábitos de lectura poseen más herramientas para deducir la trama basándose en sus experiencias y lecturas previas.

[Lectura de cuando va a entrar a la casa]

María: ¡La abuela!

Marilia: El lobo

Mediadora: ¿Quién cree que está la abuela? (levantan la mano 2)

Mediadora: ¿Quién cree que está el lobo? (levantan la mano 7)

(...)

Diego: ¡La abuela! —¡Vamos, hemos ganado!

Claudia: Lleva una máscara, seguro.

(...)

Marilia: Que no, que se ha puesto una máscara. ¡Seguro, seguro!

Mediadora: [Sigue con la lectura] Entonces... Oí un ruido a mis espaldas. Me di la vuelta.

Diego: ¡Y estaba mi padre!

Martín: Estaba el lobo

(Lectura *En el bosque*. Subgrupo B. Anexo 9, línea 111 a 125)

Categoría personal

En menor medida, se manifestó la categoría personal, siendo solo algunos/as alumnos/as quienes establecieron conexiones entre la historia y su vida personal, quizá también debido a que las conversaciones literarias no se orientaron hacia este aspecto, sino que se priorizó una lectura intertextual de las obras. En las ocasiones en que esto ocurrió, sus comentarios tendían a estar vinculados con experiencias familiares, escolares o gustos personales y, en general, con su cotidianidad.

Martín: No, no es Superman. No es Superman, es Plátano Man

Nacho: Es que a veces mi padre me llama supermanito

(Lectura *Willy el soñador*. Subgrupo A. Anexo 10, línea 153 y 154)

[Cuando Willy pide perdón]

Diego: Es como Leonor siempre pide perdón por todo

(Lectura *Willy el tímido*. Subgrupo A. Anexo 10, línea 184 y 185)

[Salen los botines mágicos de Willy]

Pelayo: Yo también tengo una botas especiales de futbol que me dan suerte

Noa: Y yo para baloncesto

(Lectura *Willy el mago*. Subgrupo B. Anexo 11, línea 214 a 216)

Categoría transparente

La categoría transparente, se detectó cuando el alumnado se puso en la piel de los personajes, rompiendo la barrera entre el libro y la realidad. Cuando esto ocurría, solía ser en respuesta al texto para advertir a los personajes sobre algo, como se puede observar a continuación:

Mediadora: [Sigue con la lectura] Toqué la puerta. Y una voz preguntó, “¿Quién es?” Pero no parecía la abuela.

Martín: El lobo. ¡No entres niño!

(Lectura *En el bosque*. Subgrupo B. Anexo 9, línea 105 a 107)

En general, la respuesta transparente no fue una respuesta verbal frecuente, pero sí se observó en las actitudes no lingüísticas de los participantes, en su implicación con las lecturas y en su disfrute personal.

La implicación de los alumnos de ambos subgrupos en la lectura ha sido realmente notable y significativa. Desde el inicio, se ha podido observar un entusiasmo que se ha ido contagiando entre los alumnos y un compromiso por parte de cada uno/a de ellos/as. Además, no solo se limitaron a participar pasivamente, sino que se convirtieron en protagonistas activos, aportando ideas, desarrollando personajes y contribuyendo a la narrativa de manera creativa y colaborativa.

(Diario de campo, sesión 5 y 6 *Willy el soñador*)

Categoría performativa

La respuesta performativa, caracterizada por la creación de narrativas y comentarios humorísticos en relación con la historia, se observó con más frecuencia entre el alumnado no lector:

Mario: Una vaca [Todos ríen]

Mario: La vaca lola, la vaca lola

Todos: Tiene cabeza y tiene cola

(Lectura *En el bosque*. Subgrupo A. Anexo 8, línea 63 a 65)

Así, la lectura suscitó, en ocasiones, tanto conexiones basadas en el texto como respuestas de creación propia. Por ejemplo, surgieron narraciones humorísticas que

distorsionaban la trama o se inspiraron en canciones u otros referentes cotidianos. Para Sipe (2010), la respuesta performativa es importante pues indica una apropiación de la historia por parte de los/as lectores/as. De esta forma, se podría deducir, que el alumnado no lector encontró en el humor y en otros referentes (como canciones) su forma de conectar con las lecturas al carecer de los referentes intertextuales hacia los que se trató de orientar la lectura de las obras de Browne.

Categoría intertextual

La respuesta intertextual fue la que tuvo un mayor protagonismo en las conversaciones literarias y condicionó la interpretación de las obras puesto que el corpus seleccionado presentaba una abundancia de elementos de esta tipología. Cabe destacar, sin embargo que, antes de la implementación de la propuesta de educación literaria, el alumnado no estaba habituado a la lectura de libro-álbum ni, en general, a la lectura de ilustraciones complejas e intericónicas.

De este modo, se observó que, en las sesiones 1 y 2, en la primera lectura realizada por la mediadora de la obra *El túnel*, el alumnado no detectó las referencias intertextuales de las ilustraciones. Tras la lectura, se llevó a cabo la conversación literaria, lo que permitió realizar una relectura de la obra. En la conversación, el alumnado advirtió los objetos camuflados en las ilustraciones, rasgo característica de Browne, aunque al principio no lograba dotar de sentido a la historia y esto generó confusión y extrañamiento:

Pelayo: Mira hay un dedo gigante

María: Y una fogata y el túnel y un hacha y un dedo que está ahí.

Pelayo: Esto aquí no cuadra.

Marcos: Un cofre

Nacho: ¿Un cofre, dónde?

Marcos: Ahí, creo.

Nacho: Bueno, si es una cesta.

Pelayo: Es que esto no cuadra en este cuento.

Pelayo: Que no cuadra en este libro. Con fuego. Luego, un túnel tachado. O sea, como con barrotes. Luego una hacha.

Mediadora: ¿Y dónde puede cuadrar?

Pelayo: En ningún cuento. En ninguno.

(Lectura *El túnel*. Subgrupo A. Anexo 6, línea 63 a 72)

Se observaron entonces ciertas diferencias entre los/as estudiantes lectores/as y los no lectores/as, puesto que fueron los primeros/as los que reaccionaron y reconocieron a los personajes y a los objetos de los cuentos populares, siendo capaces de identificar el hipotexto

al que se referían las imágenes y demostrar conciencia de la importancia que tenía esta clave para la comprensión de la historia:

Nacho: ¡Que tiene cabeza de lobo!

Elena: [Se le ocurre una idea] Caperucita. La casa que había al fondo era la de Caperucita y el lobo se había quedado ahí. Entonces, si el niño se queda ahí...

Pelayo: ¡Ella era Caperucita! ¡Ella era Caperucita, porque mira! ¡Ella era Caperucita! ¡Claramente!

María: ¡Y este era el lobo!

(Lectura *El túnel*. Subgrupo A. Anexo 6, línea 162 a 167)

Luis: Si no supiéramos lo que es Caperucita Roja, ninguno lo entenderíamos

(Lectura *El túnel*. Subgrupo B. Anexo 7, línea 173)

A partir de este primer descubrimiento, la lectura adquirió otro sentido y dio paso al juego de búsquedas y a diversas interpretaciones; es decir, el alumnado trató de dar un sentido a la historia en función de sus conocimientos previos y de su intertexto lector, es por ello que establecieron también conexiones con las historias de misterio y con aquellas lecturas o referentes cinematográficos que les resultaban más familiares:

Pelayo: Aquí hay una fogata

María: ¡Ahí hay un mono!

Elena: y un palo con pinchos

María: De los que llevan los asesinos

Claudia: Hay una tumba Que igual la gente que muere se convierte en los árboles

(Lectura *El túnel*. Subgrupo A. Anexo 6, línea 187 a 191)

María: Y parece que esta es como la de Frozen que le congelan

(Lectura *El túnel*. Subgrupo B. Anexo 7, línea 153)

En las siguientes sesiones (3 y 4), se observó una evolución en los grupos, en tanto que ya conocían al autor, lo que generó ciertas expectativas. Así, los participantes con hábitos lectores no solo identificaron con mayor agilidad referente y elementos intertextuales, sino que además las ilustraciones propiciaron el comentario y la explicación de algunos hipotextos:

Martin: Son Hansel y Gretel

Mediadora: ¿Qué te hace pensar eso?

Martín: Porque son dos niños que se pierden en el bosque.

María: Y su padre era leñador

Martín: Y una jaula

Sofía: A la bruja

Diego: Y una fogata donde tiran a la bruja

Martin: No, a Hansel la meten en una jaula y a Gretel le mandan comprobar si el horno está encendido

(Lectura *En el bosque*. Subgrupo B. Anexo 9, línea 63 a 71)

Del mismo modo, los/as estudiantes con hábitos lectores identificaron referentes y elementos intertextuales en los textos, aunque este tipo de intertextualidad se aprecia con menor frecuencia en el corpus literario seleccionado, dado que las ilustraciones adquieren mayor relevancia en este sentido:

Marcos: Esa es Ricitos de oro
Mediadora: ¿Qué te hace pensar eso?
María: Que el texto dice que es rubia

(Lectura *En el bosque*. Subgrupo B. Anexo 9, línea 54 a 56)

Estas diferencias entre el alumnado lector y no lector afectaron no sólo a la comprensión del libro y al reconocimiento de los elementos intertextuales, sino también al entusiasmo manifestado por las obras. Esto se pudo observar especialmente en la lectura de *En el bosque* (sesiones 3 y 4). En este caso, los agrupamientos se produjeron en función del hábito lector porque interesaba observar si esta cuestión afectaba a la lectura y cómo lo hacía. En estas sesiones, las reacciones del alumnado fueron completamente diferentes:

Durante la lectura del álbum *En el bosque* de Anthony Browne se ha podido observar cómo en la sesión 3, el subgrupo A, formado por alumnos/as no lectores, solo han reconocido los elementos más importantes de algunos cuentos populares por lo que se ha producido una lectura más basada en el texto y en la historia principal y no tanto en la importancia de la ilustración. Como consecuencia, a la hora de valorar el libro, algunos han comentado que este no tenía misterio y que era aburrido. (...) Por el contrario, en el subgrupo B, compuesto por los/as alumnos/as lectores/as, durante la lectura han ido reconociendo a los personajes y elementos referentes a otros cuentos populares. Así, han comentado que nunca habían leído un libro de estas características ya que habían tenido que ir averiguando por sí mismos todos “los misterios”. Les ha gustado tanto que me han pedido si lo podíamos volver a leer.

(Diario de campo. Sesiones 3 y 4. Lectura *En el bosque*)

A medida que las sesiones avanzaron, los participantes empezaron a mostrar más seguridad, comentando todos aquellos aspectos de las obras que creían que podían hacer referencia a otros cuentos o referentes culturales, de forma que poco a poco el alumnado adquirió cierta experiencia y soltura en la lectura de las ilustraciones y se fue desarrollando y activando el intertexto lector de todos los participantes:

Tanto en el subgrupo A como en el subgrupo B, se ha observado que al empezar la lectura los/as alumnos/as sospechaban de algunos objetos, pero no los comentaron. En cuanto uno de los alumnos ha expresado en voz alta una de estas sospechas, todos consecutivamente han empezado a comentar las “cosas extrañas” que habían visto y, en consecuencia, a conectarlas con los cuentos populares a los que hacían referencia.

(Diario de campo. Subgrupo B, sesión 2 *El túnel*)

Nada más empezar la lectura, el grupo estaba inquieto, con ganas de ver la nueva lectura, a la espera de “nuevos misterios” que resolver. Desde el momento en el que ha aparecido la primera imagen, todo el alumnado, sin importar si tenía o no hábitos lectores, ha empezado a comentar los elementos que reconocía.

(Diario de campo. Subgrupo A, sesión 5 *Willy el soñador*)

En cuanto al papel de la conversación literaria, se observó que, en las sesiones en las que los agrupamientos fueron heterogéneos (sesiones 1, 2, 5, y 6), el alumnado lector adquirió un papel fundamental en la interacción pues facilitó una lectura más comprensiva al resto del grupo. Así, durante la conversación, el alumnado se ayudó de la identificación de los elementos intertextuales que aparecían en las ilustraciones de las obras de Browne para darle sentido a la historia. Es decir, sus intervenciones motivaron la búsqueda de sentido de aquellos elementos que se percibían como extraños. La conversación entre iguales favoreció, por tanto, la comprensión de las obras y la motivación y actitud favorable hacia la lectura. De esta forma, la valoración de las obras *El túnel* y *Willy el soñador* fue más positiva y el alumnado, que al principio de la intervención había asegurado no leer porque no les gustaba, acabó sumergiéndose en las obras y comentando su agrado por las sesiones realizadas:

Mediadora: ¿Os ha gustado el libro?

Martín: Sí, porque vas descubriendo los dibujos pero no tiene mucha historia

Elena: Pues a mi si

Claudia: Aunque había muchas que no conocíamos

Diego: A mi sí porque he aprendido mucho de forma divertida

Sofía: Y además era diferente a lo que solíamos leer y al resto de los cuentos

Noa: Sí, eso mola

(Lectura *Willy el soñador*. Subgrupo A. Anexo 10, línea 170 a 176)

Mediadora: ¿Os ha gustado el libro?

Todos: Siii

Julia: A mí muchísimo

Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado del libro?

Marta: Que está todo relacionado

Liam: Que puedes ir averiguando todo

Mario: Es divertido

Evelio: A mi los luchadores de sumo [todos ríen]

(Lectura *Willy el soñador*. Subgrupo B. Anexo 11, línea 197 a 204)

Por lo que respecta a la labor de mediación, en las primeras sesiones se trató de evitar una mediación muy dirigida, que condicionase en exceso las respuestas de los participantes puesto que el objetivo era explorar cómo respondía el alumnado a las obras de Browne. Sin embargo, tras las observaciones realizadas y a la vista de las dificultades encontradas para interpretar algunas claves de los álbumes, la mediación fue cada vez más activa, hasta que, en la lectura de *Willy el soñador*, se optó por realizar un acompañamiento explicativo de la

lectura, dada también la especial complejidad de este libro y de los diversos referentes culturales a los que se alude:

La mediación ha sido clave en el desarrollo de esta lectura ya que, por lo general, los/as alumnos/as han reconocido los cuadros que hacían referencia a cuentos populares, pero no todos los que hacían referencia a clásicos de la literatura o a personajes famosos de la historia, del cine o de la pintura. De esta forma, he considerado que debía explicarles y descubrirles los referentes que les resultaban desconocidos y les parecían más interesantes.

(Diario de campo. Subgrupo B, sesión 6 *Willy el soñador*)

Mediadora: ¿Alguien ha leído *El mago de Oz*? ¿De qué va *El mago de Oz*?

Todos: No sé. No sé.

Mediadora: Es de Dorothy, que es una chica que vive con su perro ¿Y qué pasa? ¿Qué le pasa a su casa?

Liam: ¿Que se prende fuego?

Jair: Y sale volando

Mediadora: Se la lleva volando un tornado ¿Y qué le pasa?

Julia: Que cae

Mediadora: Y no sabe dónde está. Y entonces ¿A quién se encuentra? Se encuentra a un hada. Y esa hada ¿qué le dice? que para saber dónde está ¿a quién tiene que preguntar?

Liam: A Dios

Mediadora: Al mago de Oz

Julia: Ah, sí, ese lo leímos en clase

Jair: Sí, es verdad

(Lectura *Willy el soñador*. Subgrupo B. Anexo 11, línea 38 a 51)

En síntesis, se observa que la respuesta intertextual resultó esencial para la comprensión del corpus seleccionado. Como se expone en el marco teórico, el desarrollo del intertexto lector se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de cada alumno/a (Cicarelli y Sione, 2013; Mendoza, 2008) por lo que, de inicio, el alumnado lector parecía contar con más habilidades y estrategias para reconocer los elementos intertextuales presentes en las obras y poder apreciarlas.

Así, el análisis realizado confirma esta hipótesis pues el alumnado que tenía mayor hábito lector logró, en general, un análisis más comprensivo de las obras, siendo capaz de identificar sus referentes intertextuales, dotar de sentido a la historia y disfrutar de la experiencia. Este alumnado, además, adquirió un rol esencial en la interacción de la conversación literaria y en la activación del intertexto lector de todo el grupo al orientar la lectura con sus intervenciones y provocar la reflexión de sus compañeros/as. Así mismo, se considera que la labor de mediación y el acompañamiento del adulto resulta fundamental en la lectura del corpus seleccionado, dada su complejidad intertextual, pues puede orientar la conversación a través de preguntas adecuadas al contexto y a la obra, puede motivar al juego de búsquedas, facilitar información relevante en el momento oportuno y seleccionar otras

lecturas demandadas por la propia lectura intertextual. En definitiva, según los datos recogidos y los indicios observados en el análisis, se considera que la lectura de las obras de Anthony Browne puede resultar beneficiosa para desarrollar el intertexto lector del alumnado de primaria y su educación literaria cuando las sesiones de lectura tienen una continuidad en el tiempo.

4.3. Resultados relacionados con el objetivo 3

Objetivo 3: *Valorar y reflexionar sobre la experiencia de lectura compartida y la conversación literaria en torno a las obras de Anthony Browne desde la perspectiva de los participantes.*

Respecto a este último objetivo, se analizaron las observaciones reflejadas en el diario de campo, las sesiones de lectura y, fundamentalmente, las respuestas de los grupos de discusión 3 y 4 (Anexos 12 y 13). Como resultado del análisis de estos documentos, se detectaron las categorías y subcategorías emergentes expuestas en la Tabla 10.

Categorías	Subcategorías
Autor y corpus seleccionado	En positivo: Disfrute, intertextualidad, valor de las ilustraciones, desarrollo de hábito lector En negativo: Extrañamiento, no responde a su arquetipo de lectura
Lectura en voz alta de la mediadora	Mejora comprensión, adentrarse en la historia, desarrollo imaginación, recuerdos, experiencia diferente, lectura por parte de un referente
Lectura compartida	Mejora comprensión, placer, compartir momentos
Conversación literaria	Mejora comprensión, placer, posibilidad de hablar, aprendizaje

Tabla 10. Categorías y subcategorías relacionadas con el Objetivo 3.

En las sesiones de lectura y en los grupos de discusión 3 y 4, se plantearon interrogantes principalmente sobre la valoración del autor y de las obras seleccionadas, y sobre las estrategias de lectura utilizadas: *lectura en voz alta por parte de la mediadora; lectura compartida; y conversación literaria.*

Sobre el autor y el corpus seleccionado

En relación con el autor y el corpus literario, el alumnado expresó tanto valoraciones positivas como negativas. Así, los participantes hicieron alusión al disfrute y mencionaron que Browne escribía historias divertidas, con gran cantidad de elementos intertextuales, por lo que las ilustraciones tenían gran importancia para el sentido de la obra. Esto contrasta con

los libros mencionados en los grupos de discusión 1 y 2, donde se observa que el alumnado apreciaba las ilustraciones pero no les otorgaba un valor relacionado con el sentido de la obra. Además, varios/as alumnos/as señalaron que las obras de Anthony Browne incentivaban la lectura, ya que descubrir los elementos intertextuales despertaba el deseo de volver a leer los cuentos que estaban apareciendo.

Mediadora: ¿A quienes os ha gustado Anthony Browne? (levantan la mano 8) ¿Qué os ha gustado de Anthony Browne?

Elena: Que tiene ilusiones ópticas

Noa: Que no sé... que se inventa muchas historias como muy divertidas y con muchas cosas en común

Martín: Porque hace libros muy distintos, y porque hace cuadros

Marcos: Porque son una mezcla de otros cuentos

(Grupo de discusión 3. Anexo 12, línea 1 a 7)

En cuanto a las valoraciones negativas, especialmente los/as alumnos/as no lectores/as lo calificaron como un autor con obras raras, aburridas y carentes de misterio; es decir, hicieron referencia al extrañamiento que le provocó su lectura, así como puede observarse la falta de correspondencia de estos álbumes con el arquetipo lector que expresaron en el primer grupo de discusión, cuando hablaron de sus gustos lectores e incidieron en las historias de misterio. En definitiva, como se indica en el diario de campo, esta percepción pudo deberse a su desconocimiento de los cuentos populares y de las referencias intertextuales, puesto que no tenían las herramientas suficientes para descubrir sus claves y encontrar un significado más profundo a la historia:

Tanto en las conversaciones literarias de cada obra como en los grupos de discusión 3 y 4, se puede observar que los/as alumnos/as que valoran las lecturas como divertidas, diferentes y llenas de misterio son casi siempre los/as que tienen hábitos lectores. Sin embargo, los/as alumnos/as que no suelen leer no participan durante la lectura por lo que en la valoración los definen como raros y aburridos, exponiendo que no tienen misterio.

(Diario de campo, observación de la 2ª lectura de los martes)

Sobre las estrategias de lectura

Cuando se les preguntó acerca de la práctica de la lectura en voz alta por parte de la mediadora, la lectura compartida y la conversación literaria (actividades que destacaron nunca haber llevado a cabo ni en el ámbito escolar ni en sus hogares), identificaron como elementos comunes la mejora de la comprensión. En consonancia con esto, comentaron que escuchar a otra persona leyendo les facilita concentrarse en la trama, pues no necesitan poner la atención en una lectura precisa y sin errores. Además, la realización de una lectura grupal seguida de una conversación literaria les permitió descubrir conjuntamente las claves de los

libros y comprender aquellos aspectos que previamente les habían suscitado extrañeza o confusión, al compartir cada uno sus ideas y opiniones:

Mediadora: ¿Os ha gustado la lectura en voz alta?

María: Sí, porque te puedes concentrar en la historia y te metes más en ella, entonces la entiendes mejor.

[...]

Mediadora: Y como Evelio dice ¿Os ha gustado leer todos juntos?

Diego: Sí, mucho

Liam: Yo no habría entendido los libros si no

Mediadora: Y comentar los cuentos después de cada lectura ¿también te ha ayudado?

Liam: Sí

Jair: Sí, porque si no, no entiendes na

(Grupo de discusión 4. Anexo 13, línea 22 a 34)

Mediadora: ¿Y os ha gustado comentar los libros después de leerlos?

Claudia: Sí, porque si no, no habría entendido nada

Elena: Y menos si no conoces los cuentos

(Grupo de discusión 3. Anexo 12, línea 17 a 19)

Además, como sentimiento común sobre estas tres actividades, resaltaron el placer que les generó, expresando su satisfacción con la experiencia. De hecho, la mencionaron como una posible metodología para fomentar la lectura en el aula.

Respecto a la lectura en voz alta, además de resaltar la mejora en la comprensión y el placer experimentado, los/as participantes enfatizaron que escuchar a un/a adulto/a leer les proporcionó un modelo de cómo se debe llevar a cabo la lectura, lo cual se espera que internalicen y apliquen en sus futuras prácticas de lectura. Asimismo, esta actividad les evocó recuerdos de su infancia. Adicionalmente, constituyó una experiencia novedosa para ellos/as, dado que estaban habituados a ser lectores/as y no a ser los/as oyentes/as. Por último, al liberarse de la tarea de decodificación lectora y poder centrarse plenamente en la historia y en las ilustraciones, lograron una mayor inmersión en la narrativa, potenciando así su imaginación, tal como se evidencia en las respuestas recogidas durante el análisis de resultados basado en las categorías de Sipe.

Mediadora: ¿Os ha gustado que os leyera en voz alta?

Noa: A mí me ha recordado a cuando era pequeña

Martín: Sí, porque suelo leer siempre yo y así ha sido diferente

Noa: Y te puedes imaginar la historia mientras lees porque pones como... no sé voces y cosas

(Grupo de discusión 3. Anexo 12, línea 11 a 14)

Paula: A mí sí, porque me gusta mucho cómo lees

Jana: Sí, yo quiero leer como tú

(Grupo de discusión 4. Anexo 13, línea 26 y 27)

Asimismo, en la lectura compartida destacaron el poder compartir ese momento con el resto de sus compañeros. Por otro lado, sobre la conversación literaria, señalaron como aspecto positivo la oportunidad que supuso para poder hablar y comentar sus dudas y opiniones durante la lectura, ya que les había ayudado a comprender las obras. En cuanto a esto, hicieron hincapié en que en la lectura en voz alta que hacían en clase los martes no se podían comentar los libros y que participar era algo negativo, por lo tanto, castigado, tanto en la escuela como en el hogar.

Marcos: Las clases de leer porque me pongo a mirar las fotos y entonces no sé por dónde va.

Claudia: Y si hablas o no sabes por dónde vas te quitan un punto y te ponen nota en la agenda.

(Grupo de discusión 1. Anexo 4, línea 116 y 117)

Sofía: Ha sido divertido hablar todos juntos

(Grupo de discusión 3. Anexo 12, línea 20)

María: Así, cada uno hemos dicho lo que veíamos

Luis: Ha sido como investigar un misterio juntos

Mediadora: ¿Piensas que el tipo de actividades de lectura que hemos realizado podrían gustar y animar a leer a niños o niñas que no les guste leer?

Jair: Sí, porque a mí no me gusta leer y me ha gustado

Liam: Y a mí también me han gustado

Julia: ¿No puedes venir todos los martes a hacernosla?

Mediadora: Me encantaría, pero mis prácticas acaban mañana.

Jana: Yo creo que sí, porque son libros muy chulos

Marta: Y puedes hablar de lo que va pasando en el cuento

(Grupo de discusión 4. Anexo 13, línea 36 a 44)

Finalmente, el alumnado manifestó haber experimentado un proceso de aprendizaje significativo a través de estas experiencias, particularmente con la obra *Willy el soñador*. En este sentido, la lectura de esta obra no solo les permitió rememorar cuentos populares que habían olvidado o desconocían, sino que, a diferencia de *El túnel* o *En el bosque*, les descubrió nuevos conocimientos sobre referentes culturales del mundo de la realidad por su carácter no ficcional, tales como artistas destacados y obras de arte relevantes en la historia. De este modo, la intervención no solo contribuyó a su formación literaria y al fomento de

hábitos lectores, sino que también conectó con contenidos de otras áreas curriculares y los participantes valoraron este aprendizaje:

Mediadora: ¿Os ha gustado el libro?

Martín: Sí, porque vas descubriendo los dibujos pero no tiene mucha historia

Elena: Pues a mi si

Claudia: Aunque había muchas que no conocíamos

Diego: A mi sí porque he aprendido mucho de forma divertida

Sofía: Y además era diferente a lo que solíamos leer y al resto de los cuentos

(Lectura *Willy el soñador*. Subgrupo A. Anexo 1O, línea 170 a 175)

Se destaca, así, el cambio que se observó en la activación del intertexto lector de los participantes desde la primera hasta la última sesión. Se comenzó la propuesta literaria con un alumnado que no tenía experiencias previas en la lectura de libro-álbum, ni en la realización de conversaciones literarias, y al que en la primera lectura le resultó difícil identificar los elementos intertextuales y los desafíos de *El túnel*; mientras que disfrutó y participó desde el primer momento con una obra compleja como *Willy el soñador*, deteniéndose y mostrando curiosidad ante cada personaje o motivo que aparecía en el álbum. Así, con el paso de las sesiones, se advirtió que adquirieron habilidades lectoras para interpretar el texto y las ilustraciones destacando especialmente sus intervenciones en las últimas lecturas, lo que aporta indicios de las posibilidades de las obras de Anthony Browne cuando las propuestas se mantienen de forma continuada y la tarea de mediación se adapta a las necesidades de la obra y del contexto.

5. CONCLUSIONES

En relación con el marco teórico expuesto en este TFG, se enfatiza la importancia del desarrollo de la educación literaria, un concepto que actualmente se define como un proceso continuado de preparación para que los/as lectores/as en formación puedan participar en la recepción de las lecturas, comprendiendo, interpretando y apreciando la estética de las obras literarias (Alborg, 1986; Bombini, 2001; Colomer, 2002, 2005; Mendoza, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008; Montero, 1993; Nodelman, 2020; Rosenblatt, 2002, Taberner-Sala, 2005). Para comprender el presente de las aulas, cabe recordar, además, que este concepto ha ido evolucionando desde un enfoque historicista o centrado en el comentario de texto, hacia una educación literaria más integral (Colomer, 2005; Jover, 2007; Mata, 2008; Mata y Villarrubia, 2011; Mendoza, 2003, 2004, 2006).

Además, la finalidad de la educación literaria es la creación y el desarrollo de un buen hábito lector, un reto de actualidad, tanto para la escuela (Martínez, 2019; Melguizo, 2019)

como para las familias (Izquierdo, 2019; Teberosky, 2001; Villiger et al., 2012), que ha adquirido mayor complejidad en la sociedad digital, como demuestra la revisión del estado de la cuestión y los preocupantes datos que proporcionan los estudios e informes sobre lectura de carácter nacional e internacional (Ballesteros, 2024; Gonzalez, 2019; Kovač y Van der Weel, 2020; Lomas, 2003; Taberner y Colón, 2023; Vega, 2002; Zafra, 2023). De este modo, dados los desafíos a los que se enfrenta la educación literaria en el siglo XXI y teniendo en cuenta los ODS marcados por la Agenda 2030, se considera fundamental el papel de la escuela en este sentido, una escuela que garantice que los niños y las niñas tengan acceso a obras literarias de calidad (Fumero y Clerici, 2021). Por tanto, a partir del marco teórico y del estado de la cuestión expuestos, en este TFM se han integrado, como base de la propuesta de intervención, tres pilares fundamentales en la consecución de la educación literaria: *la lectura en voz alta por parte del mediador/a; la conversación literaria; y el desarrollo del intertexto lector a través de la LIJ.*

En primer lugar, varios estudios coinciden en que la lectura en voz alta constituye una de las estrategias más eficaces para fomentar el desarrollo de lectores (Giardinelli, 2006) y señalan múltiples beneficios, como la aportación de un modelo lector al oyente (Beuchat, 2013) o la estimulación del interés por la lectura (Beuchat, 2013; Trelease, 2006). En segundo lugar, la conversación literaria es clave para la formación de los/as lectores/as, pues facilita la construcción de sentido entre iguales y la interpretación de la obra literaria (Bajour, 2010; Chambers 2007, 2014; Cuesta, 2006; Rosenblatt, 2002; entre otros). En consonancia, ambas estrategias requieren de una formación y preparación por parte del docente, quien debe tener criterio para seleccionar las obras, preparar la lectura en voz alta y, posteriormente, saber guiar la conversación en un ambiente de confianza (Bajour, 2010; Cassany, 2009; Rosenblatt, 2002).

Por su parte, el desarrollo del intertexto lector a través de la LIJ es otro de los pilares en los que se sustenta la propuesta de este TFG, al proponer un estudio cualitativo que contempla la observación de la incidencia de este aspecto en la educación literaria. Para Mendoza (2001), el intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria que activa un conjunto de conocimientos, estrategias y recursos lingüístico-culturales, permitiendo mejorar la comprensión de textos literarios. Este componente se va formando a través de las lecturas y las experiencias literarias previas (Cicarelli y Sione, 2013; Mendoza, 2008). Para facilitar su desarrollo, es indispensable de nuevo una figura mediadora que seleccione las obras adecuadas y proporcione experiencias lectoras que contribuyan a

fortalecer el intertexto lector en atención al contexto (Genette, 1982; Mendoza 2001, 2008; Riffaterre, 1991; entre otros).

A este respecto, los libros ilustrados de carácter intertextual dirigidos a la infancia son considerados por Taberero-Sala (2013) como una “literatura iluminada”, libros que llevan a otros libros y que contribuyen a afianzar el intertexto lector de los lectores en formación. Teniendo en cuenta su importancia, el corpus seleccionado está compuesto por *El túnel* (1989), *Willy el soñador* (1997) y *En el bosque* (2004), tres obras del autor Anthony Browne, un autor de libro-álbum consolidado y reconocido que destaca por la calidad literaria y artística de sus obras, la sombra textual (Nodelman, 1988) o el desafío estimulante que conllevan sus ilustraciones por la inclusión de referentes intertextuales.

En coherencia con el marco teórico expuesto, con el marco curricular de la LOMLOE (Orden ECD/1112/2022) y con el contexto en el que se realizaron las Prácticas escolares, se diseñó una propuesta de educación literaria que fue implementada en un aula de 3er curso de Educación Primaria, compuesta por 23 alumnos/as. El centro educativo ya contaba con tres iniciativas previas para favorecer la lectura que, en general, eran bien valoradas por el alumnado y que se basaban en la estimulación del gusto lector a través de la competición lectora, la cantidad de lecturas realizadas y la lectura en voz alta por parte del alumnado. La propuesta de educación literaria que se diseñó supuso un cambio significativo en relación con estas prácticas puesto que el objetivo era afrontar los retos expuestos en el marco teórico en materia de lectura y valorar la efectividad de prácticas innovadoras en el contexto. Se implementó así una propuesta a través de 6 sesiones de lectura de 45 minutos, en las que el grupo-clase se dividió en dos subgrupos (A y B) en atención a diferentes criterios según los objetivos del estudio. Las sesiones de lectura se basaron en las estrategias expuestas: lectura en voz alta (por parte de la mediadora) de las obras seleccionadas y conversación literaria (Chambers, 2014).

Para responder a los objetivos de investigación y recopilar los datos necesarios para el análisis, se utilizaron tres técnicas propias de los modelos de investigación cualitativa: la observación participante (Angrosino, 2014; Rapley, 2007, 2014), los grupos de discusión (Barbour, 2014; Kitzinger y Barbour, 1999; Lichtenstein, 2005) y el diario de campo (Fierro, 2008; Pasaquira, 2021; Torres, 1986). La observación participante se llevó a cabo tanto en las sesiones de lectura realizadas por el colegio, como en las sesiones de intervención y fue recogida en el diario de campo. En cuanto a los grupos de discusión, se realizaron dos antes de empezar las sesiones de lectura para comprender el contexto y conocer los conocimientos

previos y los hábitos lectores de cada estudiante, y otros dos al concluir las sesiones, para reflexionar y valorar la propuesta de educación literaria. Tanto las sesiones como los grupos de discusión se grabaron con un dispositivo móvil y posteriormente se transcribieron (Anexos 4-13) para facilitar su posterior análisis, el cual tuvo un carácter cualitativo, categorial y narrativo. Como resultado del análisis, el informe de resultados se organizó en función de los tres objetivos del estudio.

En relación con el primer objetivo *-Conocer y comprender el contexto de intervención en relación con la educación lectora y los hábitos lectores de los participantes-*, se concluyó que, a pesar de las prácticas lectoras desarrolladas en el colegio y en acuerdo con otros estudios, según los resultados obtenidos en los grupos de discusión y en las observaciones realizadas, la mayor parte del alumnado carecía de un gusto por la literatura, habiendo un escaso porcentaje con un sólido hábito lector, comúnmente desarrollado en el hogar. El conocimiento del contexto facilitó así el diseño de la propuesta en tanto que se incorporaron estrategias y obras literarias que claramente iban a suponer un desafío por la novedad que entrañaban para el alumnado participante. Es decir, el alumnado no estaba habituado ni a la lectura en voz alta por parte del mediador/a, ni a la conversación literaria, ni a la lectura de libros-álbum.

Respecto al segundo de los objetivos *-Analizar el proceso de recepción de las obras seleccionadas de Anthony Browne, atendiendo especialmente a su lectura intertextual-*, el análisis se basó en las categorías propuestas por Sipe (2010), aunque entre ellas se destaca la categoría intertextual. Las respuestas intertextuales tuvieron un papel relevante en la conversación literaria observando una clara evolución a lo largo de las sesiones. Mientras que al inicio de la intervención fueron los alumnos/as lectores quienes mostraron mayor capacidad para identificar los referentes intertextuales, activando su intertexto lector, al final de la intervención todos los/as alumnos/as ofrecían respuestas en torno a estos elementos. En este proceso evolutivo, por tanto, tuvo gran importancia la presencia de los alumnos/as lectores, quienes compartían sus conocimientos con el resto del alumnado y estimulaban la reflexión de todo el grupo, así como la labor de mediación, la cual fue clave para lograr una comprensión más profunda del corpus seleccionado, dada su complejidad intertextual.

Por lo que se refiere al tercero de los objetivos *-Valorar y reflexionar sobre la experiencia de lectura compartida y la conversación literaria en torno a las obras de Anthony Browne desde la perspectiva de los participantes-*, la mayor parte de valoraciones del alumnado respecto al autor y al corpus seleccionado fueron positivas, ya que las obras

eran percibidas como placenteras y ricas en elementos intertextuales presentes en las ilustraciones, fomentado su curiosidad y contribuyendo, así, al disfrute de la experiencia lectora. De este modo, a partir de la superación del desafío que supusieron las diferentes lecturas de Browne, se empezaron a observar indicios de un gusto por la lectura en aquellos/as alumnos/as que habían asegurado no ser lectores/as en los grupos de discusión 1 y 2. Además, señalaron que la lectura en voz alta, la lectura compartida y la conversación literaria les habían ayudado a mejorar la comprensión de la obra, al mismo tiempo que les proporcionaban un disfrute, resultando de esta forma muy efectiva para ellos/as. Igualmente se observó que estas prácticas realmente les ayudaron a comprender el texto y a adentrarse en la historia. Por otra parte, los/as estudiantes destacaron de la lectura en voz alta los recuerdos que esta les evocaba y la importancia de que fuera realizada por un/a referente, lo cual les ayudaba a imaginar la trama a medida que se contaba. En cuanto a la lectura compartida y la conversación literaria, valoraron la oportunidad de compartir momentos con sus compañeros y la posibilidad de haber podido hablar sobre los libros, ya que hasta ese momento esto se había percibido como algo negativo en la escuela.

Como conclusión final, se destaca el cambio perceptible en las preferencias de lectura y, por ende, en los hábitos asociados a esta propuesta de educación literaria por parte de todo el alumnado. Esta intervención no solo supuso un proceso de aprendizaje para los/as estudiantes, quienes tuvieron la oportunidad de familiarizarse con las obras de un autor tan destacado como Anthony Browne y explorar géneros literarios distintos a la narrativa a la que estaban habituados, sino que también constituyó una experiencia formativa para mí como docente en formación. En referencia a esto, considero haber adquirido herramientas pedagógicas relevantes para implementar proyectos lectores similares, orientados hacia el fomento de los hábitos de lectura y el desarrollo de competencias literarias, otorgando importancia a la calidad de la experiencia lectora por encima de la cantidad de lecturas realizadas. Es importante destacar que la intervención se llevó a cabo únicamente durante seis sesiones, lo que es equivalente a un mes y medio, por lo que los resultados obtenidos ofrecen tan solo indicios de los posibles cambios significativos que podrían generarse en los hábitos de lectura y en la formación literaria del alumnado si este tipo de propuestas se prolongase en el tiempo y tuviese un carácter más estable.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alborg, J. L. (1986). *Historia de la literatura española (Tomo I)*. Gredos.
- Alonso, J. y Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa, educar*, 32(1), 187-202.
- Angrosino, M. (2014). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/ereader/unizar/51834?page=62>.
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (282).
- Bajour, C y Sotelo, R. (Junio, 2010). *Dar vuelta las páginas de un libro-álbum es algo fascinante. Entrevista con Anthony Browne en Buenos Aires*. *Imaginaria - Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*.
- Ballesteros, L. (25 de enero de 2024). *Los resultados del informe PISA 2023 en España: ¿Qué podemos hacer para mejorar?* Editorial CEPE. <https://editorialcepe.es/los-resultados-del-informe-pisa-2023-en-espana-que-podemos-hacer-para-mejorar>
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Promoción Cultural / Editorial de la UNESCO.
- Banco de libros. (1996). *Anthony Browne (Breve biografía)*. Gretel <https://gretel.cat/autores-invitados/anthony-browne/?lang=es>
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/ereader/unizar/51840?page=25>.
- Baron, N.S. (2015). *Words on Screen: The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford University Press.
- Bellorín, B. (1996). *Anthony Browne (Introducción)*. Gretel <https://gretel.cat/autores-invitados/anthony-browne/?lang=es>
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego L., González, E., Planet A. y Herrero, C (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. MECD.
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En C. Beuchat et al.(Eds.), *A viva voz. Lectura en voz alta*, (pp. 16-28). Bibliotecas Escolares CRA, Ministerio de Educación de Chile.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (Ed.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Graó.

- Browne, A. (1991). *Willy el tímido*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (1992). *Willy el campeón*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (1993). *El túnel*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (1996). *Willy el mago*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (1997). *Willy el soñador*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2000). *Las pinturas de Willy*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2004). *En el bosque*. Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (2005). Entrevista a Anthony Browne. Revista Babar
- Browne, A. (2010). Entrevista Anthony Browne (parte II). Educar Portal
- Browne, A., y Browne, J. (2011). *Jugar el juego de las formas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Caro, M.T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero y M.T. Caro (Eds.), *Didáctica de la lengua y la educación literaria*, (pp. 261-288), Pirámide.
- Cassany, D. (2009) “*Luces y sombras de la lectura en voz alta*” en *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós Educador.
- Cedeño, R. J., Vásquez, P. C. y Maldonado, I. A. (2023). Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Rendimiento Académico: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10297-10316. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7732
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cerrillo, P. C. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En M.C. Utanda et al (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria*, (pp. 133-152), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Octaedro.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2014). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Cicarelli, M. y Sione, C. (2013). El intertexto lector y el libro álbum en la formación docente: De Browne a Browne. *V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*. Universidad Nacional de La Plata- FaHCE. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48205/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Research Strategies*. Sage.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8(1), 127-171. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Craviotto, L. (2021). *El libro-álbum a través de Anthony Browne. Análisis de una experiencia literaria en 4º grado de escuela primaria*. Universidad Nacional de La Plata- FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2326/te.2326.pdf>
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal
- De la Orden, A. y González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599.
- Denio, K. (2021). *The benefits of read alouds for young readers*. Faculty of California State University. <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/8623j374g>
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive Ethnography*. Sage.
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial*. Naciones Unidas. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/informe-ods-naciones-unidas.html>
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Egido, I. (1996). La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programa de estudio. *Tendencias pedagógicas*, 15 (Nº1), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=175718>
- Federación de Gremios de Editores de España (2011). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en 2010*. Conecta
- Fierro, C. et al. (2008). *Transformando la práctica docente. Maestros y enseñanza*. Editorial Paidós Mexicana.

- Fiore, N.S. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 28-51.
- Fittipaldi, M. (2022). Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 7(14), 5-19.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. [L. https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/116196](https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/116196)
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Fumero, C. y Clerici G. (2021). *Iniciativas de promoción de lectura en la primera infancia desarrolladas en la Región SICA*. MEP-OEI.
- Garach, A. (2021). Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusión social. *Anales de pediatría*, 94(4), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.07.006>
- García Montero, L. (1993). *Confesiones poéticas*. Diputación Provincial.
- García-Huidobro, M. et al. (2015). *De cuentos y encuentros: recursos narrativos para facilitar la vinculación con niñas, niños, y adolescentes y su desarrollo emocional*. Editorial Universidad de Santiago de Chile-
- Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer: Propuestas para ser un país de lectores*. Editorial Edhasa.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/51842>
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Giorgi, A. y Giorgi, B. (2003). Phenomenology. En J.A. Smith (ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, (pp. 25-50), Sage.
- González, C. M. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista Espacios*, 40(17), 3-13. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401703.html>
- González, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. Mc Graw Hill.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.

- Grupo Lazarillo (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *Ocnos*, 2, 91-101.
- Guitert, M., y Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, 10(1), 10-18.
- Hawes, C. A. y Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42(1), 47-57.
- Hernández Heras, L., Muela Bermejo, D., y Taberero Sala, R. (2022). Evaluar el uso de las redes sociales de lectura en la educación literaria en contextos formales e informales. Diseño y validación de la herramienta RESOLEC. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 64, 139-164. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93831>
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together: A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group.
- Isla, S. (2014). *El álbum ilustrado y el cuento tradicional: En el Bosque de Anthony Browne*. Universidad de cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5049/IslaTiradoSandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Izquierdo, T. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Jabr, F. (11 de abril de 2013). *The Reading Brain in the Digital Age: The Science of Paper versus Screens*. SCIAM. <https://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens/>
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Kindle, J. (2009). Vocabulary Development During Read-Alouds: Primary Practices. *The Reading Teacher* 63, 202–211.
- Kitzinger, J. y Barbour, R.S. (1999) Introduction: The challenge and promise of focus groups. En R.S. Barbour y J. Kitzinger (eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*, (pp. 1-20), Sage.
- Kovač, M y Van der Weel, A. (eds.) (2020). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. CERLALC-UNESCO. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Fundamentos.

- Kuo, J. (2013). A Case Study of Critical Literacy: Using Picture Books to Engage Taiwanese College Students in Exploring Multiple Perspectives. *The International Journal of Literacies* 19(2): 1-14. <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v19i02/48768>
- Kvale, S. (1988). The 1000–page question. *Phenomenology and Pedagogy*, 6, 90-106.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Sage.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos*, 3, 55-76.
- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Álabe*, 17, 1-19. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/394>
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), número 8/2013, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 9 de diciembre de 2013.
- Lichtenstein, B. (2005) Domestic violence, sexual ownership, and HIV risk in women in the American deep south. *Social Science and Medicine*, 60(4), 701-714.
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. PUZ.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57–67. <https://doi.org/10.14483/22486798.2478>
- Lopez, M.M. (2020). *Recursos Narrativos en el libro-álbum: Análisis de cinco obras del autor Anthony Browne*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Mallada, M. (2020). *El libro-álbum a través de Anthony Browne en el aula de Educación Infantil*. Universidad de Zaragoza. <https://zagan.unizar.es/record/95169/files/TAZ-TFG-2020-3093.pdf>
- Mangen, A. (2020). Modos de escritura en la era digital: lo bueno, lo malo y lo desconocido. En M. Kovač y A. Van der Weel, *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*. CERLALC-UNESCO. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>

- Mangen, B., Walgermo, B. R. y Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper vs. computer screens: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Martínez, M. y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6780>
- Martínez, J. (2021). Los movimientos de renovación pedagógica en España: de la Ley General de Educación hasta nuestros días En J. Feu et al. (Eds.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 85-108). Morata.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En C. Lomas (Ed.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 119-147). Graó.
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (2001). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*. RoutledgeFalmer.
- Melguizo, E. (2019). Estudio sobre los hábitos lectores de alumnos granadinos de Educación Primaria. *Revista Espacios*, 40(5), 16-32. <https://revistaespacios.com/a19v40n05/19400516.html>
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 349-378). Prentice Hall.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M.C. Utanda et al (Ed.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2006). Intertexto lector y literatura infantil. En R. Taberner, J. D. Dueñas y J. L. Jiménez (Ed.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*, Zaragoza (pp. 11-33). Prensas Universitarias.
- Mendoza, A. (2008). *El intertexto lector*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988p7>

- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2011). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 3-26). Pearson.
- Merino, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage.
- Mishler, E. G. (1986). The analysis of interview narratives. En T.R. Sarbin (ed.), *Narrative Psychology*, (pp. 233-255), Praeger.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación*. Aique.
- Montero, A. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (01), 105-127. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.21.76.007>
- Morduchowicz, R. (2017). *La lectura en un mundo de pantallas*. Observatorio Educativo Ciudadano. <https://observatorio.org.py/especial/23>
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia*, 2, 309-324.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Munita, F. y Riquelme, E. (2013). La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes en el desarrollo de las competencias emocionales del niño. En C. Beuchat et al.(Eds.), *A viva voz. Lectura en voz alta*, (pp. 28-43). Bibliotecas Escolares CRA, Ministerio de Educación de Chile.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picturebooks*. University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia Publicaciones.
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Organization for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- Palacios, L. G. (2022). *Lectura crítica a través del modelo tridimensional de ACD y del aprendizaje dialógico*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18278>.
- Pasaquira, A. I. (2021). *La lectura en voz alta como estrategia para motivar y crear un hábito lector en niños*. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/41034>
- Pellizzari, G. (2015). *¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?: propuestas, testimonios y reflexiones acerca de la técnica de contar cuentos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- Colomer, T., Dupont-Escarpit, D., Silva-Díaz, C., Amargo, P., García, J., Morán, P., Carrer, C., Duran, T., Polanco, J.L., Ortín, C., McKee, D., Foreman, M., Gausasinska, E., Pacovská, K., Ross, T., Battaglia, M., Gautier, A., Faría R., Luciani, R., ..., Odriozola, E. (Abril de 2006). El Arte y el álbum ilustrado. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (73, 74), 123-133. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--32/html/>
- Pomares, X., Cañate, S. y Ruiz, Y. (2015). *El cuento, herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria*. Universidad de Cartagena.
- Pericacho, J. (2021). La renovación pedagógica de España desde una perspectiva histórica: de la institución libre de enseñanza hasta la Ley general de educación. En J. Feu et al. (Eds.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 55-84). Morata.
- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. Sage.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Reyes, Y. (Septiembre 2010) Entrevista con Anthony Browne. *Revista Cambio. Espantapájaros*.
- Richardson, J.S. (2000). *Read it Aloud! Using Literature in the Secondary Content Classroom*. International Reading Association.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Sage.

- Riffaterre, M. (1991). Compulsory reader response: the intertextual drive. En M. Worton y J. Still, *Intertextuality: Theories and practices* (pp. 56-78). Manchester University Press.
- Ritchie, J. y Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, E. (2007). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *Participación Educativa*, (9), 14-29.
- Ruiz, J. I. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/ereader/unizar/34009?page=17>.
- Sánchez, C. (24 de enero de 2020). *Referencias APA*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/referencias/>
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. <http://hdl.handle.net/10481/45256>
- Singer, L. y Alexander, P. (2017). "Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal". *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook reading-alouds. *The Reading Teacher*, 55 (5), 476-483.
- Sipe, L. (2010). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Conferencia para el Máster de Libros y Literatura para libros y jóvenes. https://issuu.com/gretel-uab/docs/conferencia_sipe_0
- Sipe, L. y McGuire, C. (2006). The stinky cheese man and other postmodern tales for children. En S. Lehr (Ed.), *Shattering the looking glass: Challenge risk and controversy in children's literature* (pp. 273-287). Christopher-Gordon.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Infancia y Aprendizaje.
- Soto, J. Cordero, M. E. y Cabanillas, F. J. (2019). Estudio de casos sobre el hábito de lectura entre los niños de 0 a 12 años. *Didáctica (lengua y literatura)*, 31, 168-170. <https://hdl.handle.net/11162/205510>
- Taberero-Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Taberero-Sala, R. (2013). Libros que llevan a otros libros: la "literatura iluminada" en las bibliotecas escolares. *Ensino Em Re-Vista*, 20(2), 315-340. <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23708>

- Tabernero-Sala, R. (2022). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M. J., Sampérez-Hernández, M., y Campos-Bandrés, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional De La información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Tejerina, I. (2010). La narración oral: Un arte al alcance de todos. En M. Campos (Eds.), *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (pp. 51- 66). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Terceiro, D. (2023). Picturing creativity: Three picture books. *International Journal of Education & the Arts*, 24(11), 1-17. <http://doi.org/10.26209/ijea24n11>
- Torres, J. (1986). El Diario Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (142), 52-55.
- Trelease, J. (2006). *The read-aloud handbook*. Penguin.
- Trelease, J. y Giorgis, C. (2019). *Jim Trelease's Read Aloud Handbook: Eighth Edition*. Penguin Books.
- UNESCO (2016). *TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura*. OREALC
- Vega, N. (2022). Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 3(2), 58-65.
- Villiger, C. (2012). Does family make a difference? Midterm effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.07.001>
- Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Worton, M. y Still, J. (1991). *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester University Press.
- Yousafzai, M. (2013). Speech by Malala Yousafzai [Discurso]. Youth Takeover of the United Nations.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (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. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (6), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Zafra, I. (5 de diciembre de 2023). *Informe PISA: España obtiene su peor resultado, pero resiste el batacazo educativo global mejor que su entorno*. EL PAIS. <https://elpais.com/educacion/2023-12-05/informe-pisa-espana-obtiene-su-peor-resultado-pero-resiste-el-batacazo-educativo-global-mejor-que-su-entorno>

Zaragoza, F. (2016). El fomento de la lectura y la comprensión lectora. En E. Jiménez (Ed.), *La comprensión y la competencia lectoras*, (pp. 97-108). Síntesis.

ANEXOS

Anexo 1. Guion del grupo de discusión 1 y 2

Preguntas realizadas en los grupos de discusión 1 y 2 (sesiones 1 y 2) en relación a los hábitos de lectura:

1. ¿Os gusta leer solos/as cuentos o libros para niños/as? Y en grupo, ¿os gusta leer?
2. ¿Os gusta que os lean los adultos a vosotros en voz alta? Por ejemplo, en casa o en el colegio
3. Decidme un cuento o un libro que os haya gustado mucho y alguno que no os haya gustado
4. Sobre las actividades de lectura que realizáis en el colegio (*El árbol lector*, *el pasaporte lector* y lectura en voz alta de los martes) ¿qué es lo que más os gusta? ¿hay algo que no os guste?
5. Cuando elegís un libro para leer solos, ¿en qué os fijáis más? ¿qué es lo que buscáis? ¿qué os gusta...?

Anexo 2. Guion de la conversación literaria

Preguntas básicas realizadas en la conversación literaria (Chambers, 2014) después de la lectura de las obras seleccionadas (sesiones 1, 2, 3, 4, 5, y 6).

1. ¿Os ha gustado el libro? ¿Se lo recomendaríais a vuestros amigos?
2. ¿Qué es lo que más os ha gustado?
3. ¿Hay algo que no os haya gustado?
4. ¿Hay algo que no hayáis entendido? ¿o algo que os haya parecido extraño?
5. ¿Habéis leído alguna vez una historia como esta? ¿Los personajes o la historia os recuerdan a otros personajes de otros cuentos? ¿Os recuerda a algo que os haya pasado a vosotros? (Estas preguntas se hacen si no surgen comentarios antes sobre estas cuestiones)
6. ¿Tenéis alguna duda o alguna curiosidad? ¿Qué os gustaría decirle o preguntarle al autor?

Anexo 3. Guion del grupo de discusión 3 y 4

Preguntas realizadas en los grupos de discusión 3 y 4 (sesiones 5 y 6) en relación a la valoración de la intervención:

1. ¿Piensas que el tipo de actividades de lectura que hemos realizado podrían gustar y animar a leer a niños o niñas que no les guste leer?

En relación con esta pregunta, se recordó a los participantes las actividades que se habían realizado, como llevar libros ilustrados a clase, leerlos en voz alta, jugar a reconocer otros cuentos en las imágenes, compartir la lectura, conversar sobre los libros entre los/as compañeros/as, etc.

2. ¿Cómo te gustaría que fuesen las actividades sobre lectura que se realizan en el colegio?

Respecto a esta cuestión, se solicitó a los participantes que imaginaran que eran maestros/as y que desde este papel pensarán qué actividades de lectura les parecían más adecuadas para animar a la lectura a sus posibles alumnos/as según su propia experiencia como lectores/as

Anexo 4. Transcripción del grupo de discusión 1

A continuación se presenta la transcripción de la grabación realizada durante el grupo de discusión 1 (sesión 1):

- 1 Mediadora: Primero, os voy a hacer varias preguntas porque a mí me gusta mucho leer. Y
- 2 quiero saber a quién de aquí le gusta leer. [Levantando la mano 10/12 alumno]
- 3 Mediadora: Marcos, ¿a ti no te gusta leer?
- 4 Marcos: No.
- 5 Mediadora: ¿Por qué no te gusta leer?
- 6 Marcos: Porque no me gusta.
- 7 Mediadora: ¿Qué hace que no te guste?
- 8 Marcos: No sé, no me gusta.
- 9 Pelayo: yo creo que se porque no le gusta
- 10 Mediadora: ¿Por qué crees que no le gusta?
- 11 Pelayo: Porque no le gustan las palabras [Todos ríen].
- 12 Nacho: Nono, yo se porque no le gusta
- 13 Mediadora: Nacho, ¿Por qué crees que no le gusta leer?
- 14 Nacho: Porque hay muchas palabras
- 15 Elena: O porque de tanto leer se marea
- 16 Marcos: No, es porque me aburre
- 17 Mediadora: ¿Te aburre leer todo tipo de libros?
- 18 Marcos: No.
- 19 Mediadora: ¿Qué libros no te aburre leer?
- 20 Marcos: A mí me gusta leer libros de cómics.
- 21 Mediadora: ¿Cómics? ¿Y leer naturaleza?. A ti qué te gusta tanto la montaña, ¿Te gusta leer
- 22 cosas de naturaleza?
- 23 Marcos: Sí
- 24 Claudia: A mi me gustan de aventuras
- 25 Martín: Sí y de misterios
- 26 Mario: Eso eso, misterios
- 27 Mediadora: Vale, entonces. ¿Os gusta leer libros así que tienen mucha letra y pocos dibujos?
- 28 ¿O más libros que tienen dibujos y que tienen la letra grande?
- 29 Mario: Dibujos con letra pequeña.
- 30 Mediadora: ¿Por qué con letra pequeña?

31 Mario: Para que así haya más texto y no se acabe todo el día.

32 Mediadora: Muy bien. ¿A ti, María?

33 María: Yo con dibujos y con letra grande, porque a veces me da pereza leer

34 Mediadora: ¿vale, Claudia?

35 Claudia: A mí con dibujos con letra mediana pero que el libro sea gordo para que no se

36 acabe.

37 Mediadora: ¿Y Elena?

38 Elena: Pues, no como los de mi padre que no tienen nada de dibujo y son enormes. Me gustan

39 los libros normales

40 Mediadora: Vale. ¿Y os gusta leer en grupo? Sí. Me encanta.

41 Todos: No. No. No.

42 Noa: A mí me encanta, me encanta, me encanta.

43 Lucia: Y a mí porque me encanta que me vean todos.

44 Mediadora: Y a Leonor. ¿Por qué te gusta leer en grupo?

45 Leonor: Porque leemos todos.

46 Nacho: Porque cuando otros leen lo entiendes mejor

47 Noa: Y a meterse en la historia

48 Mediadora: y el resto ¿Por qué no les gusta leer en grupo?

49 Mario: Porque solo leo más rápido

50 Pelayo: Uno, porque te trabas todo el rato. Dos, es un rollo. Y tres, porque te saltas cosas.

51 Mediadora: Vale. ¿Y os gusta que os lea alguien adulto? Por ejemplo, vuestros papás en casa.

52 Elena: mi madre cuando era pequeña tenía una amiga que tenía un cuento y me lo enseñó

53 hace poco y volvió a leer y me gusto mucho

54 María: me recuerda a cuando era pequeñita

55 Noa: A mí me ayuda a entenderlo mejor porque si leo yo no entiendo nada

56 Marilia: Y a mí a meterme en la historia

57 Pelayo: Pues a mí no me gusta nada

58 Evelio: Ni a mí

59 Claudia: A mí no porque se me ponen ahí como... ¡Ay, qué bonita ella! Se ve muy linda, así

60 es que tampoco...

61 Mediadora: Nacho, dime un libro que te guste mucho, mucho, mucho.

62 Nacho: Geronimo Stilton [Todos los alumnos afirman que a ellos también]. *El fantasma del*

63 *metro* es mi favorito.

64 María: A mí me gusta cuando son de chicas y son de romance

65 Mediadora: Evelio, ¿un libro que te guste mucho?

66 Evelio: *Polikai*

67 Carolina: *Catorce*

68 Pelayo: *Kimkai*

69 Mediadora: Elena, ¿hay algún libro que no te guste?

70 Elena: *Un amuleto mágico.*

71 Mediadora: ¿Qué no te gustó?

72 Elena: Que no se sabe quién es quién. No se sabe quién es quién. Es confuso. Tanta cosa
73 confunde

74 Mediadora: Cuando lo terminaste, ¿Le preguntaste a alguien para que te ayudara a
75 entenderlo?

76 Elena: A mi hermano pero me dijo que tenía que estudiar.

77 Mediadora: Vale. Sofía.

78 Sofía: *Fantasmas de día.* Porque no tiene sentido y tampoco nadie me ayudó a entenderlo.

79 María: Mira, a mí el que no me gustó porque es asqueroso es el de *Pablo Diablo.*

80 Mediadora: ¿Por qué no te gustó?

81 María: Porque... A ver. Porque... pues no sé. Era como que decía muchas palabras.

82 Marcos: A mi *Geronimo Stilton*

83 Claudia: Ni a mi

84 Mediadora: Marcos. ¿*Geronimo Stilton*?

85 Marcos: Sí porque va de ratones y me dan miedo

86 Mediadora: Claudia, ¿Por qué no te gusta?

87 Claudia: Porque era el libro favorito de Diego y me trae recuerdos malos de el

88 Mediadora: Bueno, pero Diego... Diego ahora está en clase, pero el año que viene o cuando
89 pueda se unirá con nosotros. Además ahora está muy bien sigue estudiando y quedando
90 con vosotros [Vuelvo a la conversación]. Venga, Evelio. Un libro que no te guste.

91 Evelio: *Capitán calzoncillos* porque es raro

92 Mediadora: Último nacho.

93 Nacho: *Bat Pat* porque va de murciélagos y me dan miedo

94 Mediadora: Y por ejemplo, de las cosas que haceis en el cole, el pasaporte lector, el árbol
95 lector y las sesiones de lectura los martes. ¿Cuál es o qué es lo que más os gusta?

96 María: Las sesiones de lectura. [refiriéndose a esta]

97 Noa: Las del Martes [refiriéndose a esta] porque hablas en clase y porque esa es mi antigua
98 clase.

99 Mario: ¿Puedo decir lo que no me gusta?

100 Mediadora: SI. Bueno, espera. Marcos, primero lo que te gusta.

101 Marcos: El árbol lector

102 Mediadora: El árbol lector. ¿Por qué te gusta el árbol lector?

103 Marcos: Porque... no sé.

104 Mediadora: Vale. Elena. ¿Te gusta el árbol lector?

105 Elena: SÍ Porque te esfuerzas por leer para ganar a los otros al final.

106 Mediadora: ¿Y si no os dieran un premio leeríais?

107 Todos: NO [Gritan todos a la vez]

108 Mediadora: ¿Qué más os gusta?

109 Nacho: Pasaporte lector.

110 Claudia: Primero. El árbol lector porque ahí puedes leer mientras compites con otra clase
111 mientras te podrían dar un premio mientras estás divirtiéndote.

112 Mario: Hay una cosa que me gusta y otra que no. Me gusta leer para conseguir una hoja pero
113 no me gusta completar esa ficha.

114 Mediadora: Vale, no te gusta completar ficha. ¿Qué más cosas no os gustan de las cosas que
115 os gustan?

116 Marcos: Las clases de leer porque me pongo a mirar las fotos y entonces no sé por dónde va.

117 Claudia: Y si hablas o no sabes por donde vas te quitan un punto y te ponen nota en la agenda.

118 Mediadora: ¿Qué más nos gusta? ¿O qué cosas cambiarías?

119 Pelayo: Completar esa ficha porque es un rollo.

120 Mediadora: ¿Cuándo elegís un libro vosotros para leer el libro, qué cosas buscáis que tenga
121 un libro?

122 María: Que tenga el texto este para saber de qué va y dibujos.

123 Claudia: Una portada chachi.

124 Elena: Mirar los dibujos. Porque te están diciendo cómo va. Te están dando mucha
125 información.

126 María: Yo también por los dibujos.

127 Claudia: El autor porque hay libros que me los compro, que los leo y luego no encuentro el
128 autor para ponerlo en las fichas del árbol lector

129 Pelayo: Si tiene dibujos y si es de misterio.

Anexo 5. Transcripción del grupo de discusión 2

A continuación se presenta la transcripción de la grabación realizada durante el grupo de discusión 2 (sesión 2):

- 1 Mediadora: ¿Os gusta leer?
- 2 Liam: A mí no me gusta leer
- 3 Mediadora: ¿Ningún tipo de libro?
- 4 Liam: Bueno si es de fútbol...
- 5 Jana: A mí cuentos
- 6 Mediadora: Al resto, ¿Os gusta leer cuentos?
- 7 Liam: No porque es lectura.
- 8 Lucía: No porque son muy cortos y ñoños
- 9 Jair: No porque me aburre
- 10 Julia: Cuando me engancho si pero sino no
- 11 Martín: No, porque en casi todos los cuentos salen los besitos, las princesas, los malos...
- 12 Marta: Pues a mi si, me gustan todos los tipos de libros
- 13 Mediadora: ¿Y os gusta más leer en grupo o leer solos?
- 14 Marta: A mi leer en grupo porque así pasas tiempo con tus compañeros y ayuda a entender
- 15 mejor el libro
- 16 Mediadora: ¿Lucia?
- 17 Lucía: En grupo.
- 18 Mediadora: ¿Que hace que te guste leer en grupo?
- 19 Lucía: Que así no tengo que leer tanto.
- 20 Martín: Yo solito, porque nadie me molesta.
- 21 Diego: Me da absolutamente igual.
- 22 Luis: A mí me da igual. Me gusta leer con otras personas y yo solo también.
- 23 Julia: Leer en grupo
- 24 Jair: En grupo, porque así puedo leer con mi hermana pequeña.
- 25 Mediadora: ¿Y os gusta que os lean en grupo? Por ejemplo, cuando erais pequeños os leía a
- 26 vuestros padres.
- 27 Diego: Sí, pero no quiero que lea... ¡Es la otra una! [pone voz de ogro]
- 28 Martín: Sí porque aunque sea mayor sigo teniendo alma de niño
- 29 Marta: No me gusta tanto, pero no me gusta demasiado.

30 Mediadora: Vale. ¿Marta?

31 Marta: Sí.

32 Mediadora: Sí, ¿qué?

33 Marta: Que me gusta mucho.

34 María: A mi no mucho.

35 Lucía: A mí sí.

36 Mediadora: ¿Y Julia?

37 Julia: Ah, sí, pero esto es una serie de preguntas o ...

38 Mediadora: No, esto son preguntas que estoy haciendo yo para conoceros, porque como voy a

39 estar varios días con vosotros.

40 Luis: ¿Cuál es la pregunta?

41 Mediadora: Que si te gusta que te lean en voz alta.

42 Luis: Ah, vale. No, pero mi hermano sí.

43 Jana: A mi si

44 Mediadora: Vale. Diego, ¿me vas a decir un libro que te guste mucho?

45 Diego: *La peor semana del mundo*

46 Mediadora: ¿Qué hace que te guste?

47 Diego: A ver, es muy cómico.

48 Mediadora: Liam ¿algún libro que te gusta?

49 Liam: *Zipi y zape* y *Geronimo Stilton*

50 Lucía: *A mí las brujas* y *Geronimo Stilton*

51 Mediadora: ¿Por qué te gusta *Las brujas*?

52 Jair: Porque eres una bruja.

53 Diego: Ahí te has pasado.

54 Mediadora: Jair está muy bien que comenteis las cosas y que digais cosas divertidas de vez en

55 cuando, pero no faltando el respeto a tu compañera. Por favor pídele perdón a Lucia

56 Jair: Perdón...

57 Mediadora: ¿Y Julia?

58 Julia: *Geronimo Stilton* por los misterios.

59 Mediadora: Mientras tanto nos va a ir diciendo Martín el que le ha gustado.

60 Martín: A mí me gustan *Los once* porque son unos niños que van a fútbol y vienen con

61 poderes.

62 Mediadora: Y Marta me vas a decir un libro que no te guste.

63 Marta: No me gusta *Bat Pat* porque no soy de ese estilo

64 Julia: *Matilda*.

65 Mediadora: ¿Por qué no te gusta *Matilda*?

66 Julia: Porque es una caca y no lo entiendo.

67 María: No me gusta el de *Pepa Pig* porque es muy de niños

68 Mediadora: Vale. ¿Qué cosas de lectura hacéis en el cole?

69 Diego: A veces escribimos nuestros propios cuentos.

70 Lucía: comprensiones lectoras

71 Mediadora: Yo me refiero, por ejemplo, al árbol lector y a todas esas cosas.

72 Marta: El árbol lector

73 Mediadora: que más

74 Julia: ¿El pasaporte lector? Vale. Y hacéis también lectura en voz alta

75 Mediadora: Entonces, del árbol lector, el pasaporte lector y la lectura en voz alta, ¿cuál es la

76 que más os gusta?

77 Lucía: El árbol lector.

78 Mediadora: ¿Qué te gusta del árbol lector?

79 Lucía: Que cuando eres la clase que más hojas tiene, te dan un premio.

80 Julia: A mi también el árbol lector, pero más ninguno.

81 Marta. El árbol lector.

82 Mediadora: ¿Por qué?

83 Marta: Por el premio y porque me gusta leer

84 Mediadora: ¿Y Diego?

85 Diego: A ver, no lo sé, pero el pasaporte lector.

86 Mediadora: ¿Qué te gusta del pasaporte lector?

87 Diego: Que es como que tú miras tus propias estadísticas de cuándo lees, las clases que

88 puedes leer.

89 Mediadora: Vale. ¿Y Martín?

90 Martín: Yo el árbol lector, uno porque me gusta leer, otro porque podemos competir todas las

91 clases y tercero porque me gusta leer.

92 Mediadora: ¿Y si no os dieran un premio leeríais?

93 Todos: NO

94 Mediadora: ¿Y hay alguna que no os guste?

95 Lucía. El pasaporte lector.

96 Mediadora: ¿Qué hace que no te guste?

97 Lucía: Pues porque todas las semanas tengo que leer, y aunque lea todas las semanas tengo
98 que leer una hora

99 Julia: El pasaporte lector. Porque siempre tenemos que leer en todas las semanas una hora. Es
100 aburrido. Vale.

101 María: El pasaporte lector.

102 Mediadora: ¿Qué hace que no te guste?

103 María: Que si no has leído en más de como tres semanas, pues te quedas un puto.

104 Mediadora: Vale. Martín.

105 Martín: ¿Cuál era la pregunta?

106 Mediadora: ¿Qué si hay algo que no te guste del árbol lector, el pasaporte lector o la lectura
107 en voz alta?

108 Martín: El pasaporte lector.

109 Mediadora: ¿Qué hace que no te guste?

110 Martín: Que te obligan a leer, y yo... a mí me gusta leer cuando estoy tranquilo, cuando estoy
111 sola, pero... no ¡que te pongas a leer! [Imita una voz gritando]

112 Jair: El pasaporte lector. Porque tienes que estar todo el rato leyendo.

113 Marta: El pasaporte lector.

114 Liam: La lectura en voz alta porque hay que leer muy bien

115 Mediadora: ¿Y al resto te gusta la lectura en voz alta?

116 Todos: Sí.

117 Marta: Depende

118 Mediadora: ¿Depende de qué?

119 Marta: No sé, que hay veces que pues es muy bajito o muy despacio.

120 Mediadora: Ya, lo último. ¿Cuándo vosotros cogéis un libro en qué os fijáis?

121 Martín: En la historia que dicen, en los misterios. En las cosas que pasan.

122 Diego: En la portada y los dibujos

123 Marta: En la portada, los dibujos y en esto que te pone... que te pone de qué va el cuento.

124 Mediadora: La sinopsis.

125 Lucía: Yo en la portada y en los dibujos

126 Julia: Yo en la portada, en el título y en la enopsis.

127 Todos: sinopsis!!!

128 Jana: en el título y en las portadas

Anexo 6. Transcripción de la lectura *El túnel* (Subgrupo A)

A continuación se puede observar la transcripción de la grabación hecha durante la lectura *El túnel* y su posterior conversación literaria en la sesión 1, con el Grupo A:

- 1 Mediadora Vale, entonces nos vamos a poner que me veáis todos a mí.
- 2 Mediadora: ¿Conocéis este libro?
- 3 Todos: No
- 4 Mediadora: ¿Y habéis leído este libro? ¿El autor lo conocéis?
- 5 Elena: Sí.
- 6 Mediadora: ¿Has leído algún libro de este autor?
- 7 Elena: No, pero me suena mucho
- 8 Mediadora: Viendo la portada ¿De qué creéis que va el libro?
- 9 Elena: Una niña está ahí en un libro y de repente se encuentra un túnel y se va a crear un
10 túnel. Es el inicio del libro.
- 11 María: Una niña se ponía todos los días en un túnel a leer un libro y en un túnel para leer el
12 libro ¿Y pues? Y pues que se encuentra algo por dentro del túnel y va por ello.
- 13 Pelayo: porque tiene un papel raro
- 14 Elena: porque lo ha cogido de una biblioteca y pone que lo tiene que devolver el 12 de mayo.
- 15 Mediadora: [Sigue con la lectura] Había una vez un hermano y una hermana que no se
16 parecían en nada. No, no. Eran diferentes en todo. Este es el hermano y este es el
17 hermano que tienen una cara rara. El hermano y la hermana.
- 18 Elena: No se parecen en nada [Todos asienten] Tienen una cara rara.
- 19 Pelayo: Es que uno se parece a elefante y otro a cachorro de elefante.
- 20 María: Esta la tiene mejor, ella está súper guapa, pero el es asqueroso.
- 21 Mediadora: [Sigue con la lectura] La hermana se quedaba en casa, leía y soñaba. El hermano
22 jugaba afuera con sus amigos, reía y gritaba, pateaba y lanzaba la pelota, brincaba y
23 retozaba.
- 24 Noa: ¿Qué es retozaba?
- 25 Mediadora: Retozaba es como cuando los animales van como saltando así como muy alegres.
- 26 Mediadora: [Sigue con la lectura] Por las noches él dormía profundamente en su cuarto. Ella
27 permanecía despierta, acostada, escuchando los ruidos de la noche. A veces él entraba
28 más al cuarto de ella para asustarla, pues sabía que a su hermana le daba miedo la
29 oscuridad.

30 María: me gusta como lo lees

31 Mediadora: ¿Cómo lo leo?

32 María: No sé como que me meto mucho en la historia

33 Noa: A mí porque me entero, cuando lo leo yo no me entero de nada

34 Lucia: Oye no habléis durante la lectura [insiste en pasar de página]

35 Mediadora: [Sigue con la lectura] Cuando estaban juntos peleaban todo el tiempo y discutían

36 y alegaban casi a gritos. Alegaban exponer su opinión, pero ni una opinión. Una

37 mañana su mamá perdió la paciencia con ellos. Váyanse juntos, les dijo, y traten de

38 llevarse bien y de ser amables uno con otro, por lo menos una vez. Y regresen a tiempo

39 para la comida, pero el niño no quería que su hermana lo acompañara. [Una niña se

40 queja de que pase las hojas tan lento] Se fueron a un terreno barrio. ¿Por qué tienes que

41 venir? Se quejó él. No es mi culpa, dijo ella. Yo no quería venir a este horrible lugar.

42 Me da miedo. Ay, eres una bebita, dijo el hermano. Todo te da miedo. Él se fue a

43 explorar. ¿Qué pasa? Esto parece lo del túnel.

44 Nacho: Mira, pasa a la izquierda. Hay dos agujeros.

45 Todos: ¿Dónde hay dos agujeros?

46 [Vuelven a pedir silencio]

47 Mediadora: [Sigue con la lectura] ¡Oye, ven acá! Le gritó a su hermana poco después. Ella

48 caminó. Mira, un túnel. Ven, vamos, vamos. A ver qué hay del otro lado. No, no debes

49 hacerlo, dijo ella. Ahí puede haber brujas o duendes o cualquier otra cosa. No seas

50 tonta, dijo su hermano. Esas son cosas de niños. Tenemos que estar de nervios en casa

51 ¿Qué pasa a la hora de comer? Dijo ella.

52 Elena: Es normal que le de miedo porque lee libros y hay cosas que le dan miedo.

53 Mediadora: ¿Por los libros?

54 Elena: Porque leen mucho entonces, imagina cosas.

55 Mediadora: [Sigue con la lectura] A la niña le daba miedo el túnel y decidió esperar hasta que

56 su hermano saliera. Esperó y esperó. Pero él no salía. Y ella sentía ganas de llorar. Casi

57 le salían las lágrimas. ¿Qué podía hacer? Tuvo que seguir por el túnel. El túnel estaba

58 oscuro y húmedo y resbaladizo.

59 Pelayo y María: ¡Ay, qué asco!

60 Mediadora: [Sigue con la lectura] Del otro lado, ella se encontró ...

61 Pelayo: Mira hay un dedo gigante

62 María: Y una fogata y el túnel y un hacha y un dedo que está ahí.

63 Pelayo: Esto aquí no cuadra.

64 Marcos: Un cofre
65 Nacho: ¿Un cofre, dónde?
66 Marcos: Ahí, creo.
67 Nacho: Bueno, si es una cesta.
68 Pelayo: Es que esto no cuadra en este cuento.
69 Pelayo: Que no cuadra en este libro. Con fuego. Luego, un túnel tachado. O sea, como con
70 barrotes. Luego una hacha.
71 Mediadora: ¿Y dónde puede cuadrar?
72 Pelayo: En ningún cuento. En ninguno.
73 Mario: Si en un bosque encantado
74 Elena: Se quería escapar de sus padres porque no quería...
75 Marcos: Pero, ¿cómo sacaron fuego? ¿Cómo lo tacharon?
76 Noa: A la vengá. Pues, contaminación.
77 Pelayo: Que es que, en el túnel, el túnel atravesaría el árbol y si arriesgase, igual... No lo sé.
78 Mediadora: [Sigue con la lectura] Del otro lado, ella se encontró en medio de un bosque
79 tranquilo. No había ni rastro de su hermano. Pero el bosque pronto se convirtió en una
80 selva oscura. Empezó a pensar en lobos y gigantes y en brujas. Y quería regresarse,
81 pero no podía. ¿Qué sería de su hermano si ella se regresara? Ya estaba muy asustada y
82 empezó a correr, más y más a prisa cada vez.
83 Elena: Ala, ¡La cabeza de un lobo, mira! ¡La cabeza de un jabalí! Y una tumba
84 Pelayo: Es verdad una tumba y una casa
85 Elena: Y un lobo
86 Mario: Y la de un jabalí
87 Pelayo: Y un oso
88 Elena: Pues yo creo que es un jaguar
89 Sofía: Igual se están camuflando
90 Elena: ¡Y la niña en medio...
91 Sofía: ¡Es su hermano! ¡Esto son patas!
92 Elena: ¡No, es un lobo! ¡Es un lobo!
93 Pelayo: ¡Es que aquí hay una casa! ¡Es que esto no cuadra!
94 Sofía: ¡Sí que cuadra!
95 Pelayo: [Ve un dibujo de marcos en la clase] ¡Marcos, que hay un dibujo! ¡Que hay un dibujo
96 de marcos! ¡Hay un dibujo de marcos aquí!

97 Mediadora: Bueno, ahora no es momento de ver dibujo de marcos. [Sigue con la lectura]
98 Cuando se dio cuenta de que ya no podía correr más, lloró un claro en el bosque. Había
99 una figura inmóvil, como de piedra. ¡Oh no! Gimió. ¡Llegué demasiado tarde! ¡Y el
100 paro está a poco! Abrazó la figura dura y fría. Y lloró. Poco a poco la figura empezó a
101 cambiar.

102 Mario: ¡El agua!

103 Mediadora: [Sigue con la lectura] Y se hizo más suave y más tibia.

104 Mario: ¡El agua!

105 Mediadora: [Sigue con la lectura] Entonces, lentamente empezó a moverse. Era su hermano.
106 ¡Rosa, yo sabía que vendrías! Le dijo él. Corrieron de regreso. Atravesaron la selva y
107 cruzaron el bosque. Entraron al túnel y salieron de él.

108 Pelayo: ¡Pero no tiene sentido!

109 Mediadora: ¿Qué no tiene sentido?

110 Pelayo: ¡No tiene sentido!

111 María: Porque como se odiaban, pues quería el bosque que se abrazarse, que pues...

112 Claudia: Es verdad. Porque si lo veis aquí, cuando están dando el abrazo, se pone más...

113 Elena: Blanda

114 Pelayo: ¡Ya sé que estás! ¡Es que esto así no cuadra! Y aquí como lo hago medio muerto con
115 barba.

116 Mediadora: [Sigue con la lectura] Cuando llegaron a su casa, su mamá estaba poniendo la
117 mesa. ¡Hola! Les dijo. Los noto muy callados. ¿Está todo bien? Rosa le sonrió a su
118 hermano. Y Juan le sonrió a ella también.

119 Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado del libro?

120 Pelayo: Es que no tiene sentido

121 Noa, Mario y otros: ¡Todo!

122 Mario: Yo creía que encuentra una cascada y se caía

123 Pelayo: No, es que yo pensaba que en el túnel iba a ser como un buque pero de repente el
124 túnel y el buque y de repente aparece

125 Claudia: un árbol raro.

126 Pelayo: Sí, un árbol raro.

127 Claudia: Yo no entiendo por qué tiene un árbol con animales.

128 Elena: Esos animales están hechos para que les tiren un hechizo a la hermana para que así ...

129 Mario: No tiene nada de sentido

130 Elena: Tiene mucho sentido

131 Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado del libro?

132 Elena: De que los niños al final se... se desenfadaban de toda la vida.

133 María: Que este libro como que te dan ganas de ... como de leer más.

134 Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado del libro? ¿Qué te ha gustado más, Leonor?

135 ¿Qué es lo que más te ha gustado del libro?

136 Claudia: Nada porque no tiene sentido.

137 Elena: Pues porque este libro tiene ideas para formar otros libros porque a todos se nos ha

138 ocurrido una idea de que podría tener este libro.

139 Mediadora: ¿Y algo os ha parecido raro?

140 Elena: Sí, los animales que nos enfermaran. Pero es que le metieron un hechizo a esta para

141 que se portase bien con su hermana.

142 Evelio: La tumba, los animales. Le metieron un hechizo. Le metieron un hechizo.

143 Mario: Esto es una cabeza de hipopótamo.

144 Elena: ¿Dónde, dónde, dónde? No, mira ahí.

145 Mario: No, mira, esto es un lobo. Esto es un lobo con dos cabezas.

146 Elena: Una cabeza, una cabeza de lobo y otra de dinosaurio. Una pata de dinosaurio. Una

147 cabeza de dinosaurio.

148 Nacho: Aquí parece que tengo unos pantalones.

149 María: La niña parece que le ha caído un rayo [en la imagen que sale movida].

150 Mario: María ya no tiene sentido que el niño se haya convertido en piedra, porque tú lo has

151 convertido en piedra.

152 Elena: Eso

153 Mario: y la niña no se ha convertido en piedra.

154 Elena: Qué bien, la niña se convierte y el niño sí.

155 Mario: Oye, este niño como que... Lo debería de haber salido mínimo un animal de ahí que le

156 ha hecho un hechizo para que se convierta en piedra.

157 Elena: Y a la niña le han metido otro hechizo para que así ella salve a su hermano y salve a su

158 niñita.

159 Mediadora: ¿Que no os ha gustado del libro?

160 Elena: Pues a mí nada.

161 Leonor: Da miedo

162 Nacho: ¡Que tiene cabeza de lobo!.

163 Elena: [Se le ocurre una idea] Caperucita. La casa que había al fondo era la de Caperucita y el

164 lobo se había quedado ahí. Entonces, si el niño se queda ahí...

165 Pelayo: ¡Ella era Caperucita! ¡Ella era Caperucita, porque mira! ¡Ella era Caperucita!
166 ¡Claramente!

167 María: ¡Y este era el lobo!

168 Pelayo: Ya se como cuadro, porque el cuadro ese era toda la historia. El cuadro que está
169 aquí... El cuadro que está aquí... El lobo que estaba aquí en el... El lobo que estaba aquí
170 es el de... Es igualito que él, el del cuadro [Refiriéndose al cuadro de la primera
171 imagen].

172 Claudia: Caperucita. la que tiene el lobo es la niña. Este es su traje. Este es su traje.

173 Elena: Es verdad, la niña. Este es su hermano, y esta es la niña de Caperucita. ¿Es verdad? Sí,
174 es la niña de Caperucita. Entonces, esa es la niña de Caperucita.

175 [Les empieza a dar miedo]

176 Pelayo: ¡Este es un muerto!

177 Elena: ¡No, esta es la bolsa de una anciana!

178 Pelayo: Hay una zanahoria aquí dentro. Mira, hay una zanahoria.

179 Claudia: Esto es un libro diabólico. A ver, a ver, a ver.

180 Elena: Esto es para mayores de 18 años. Con esto yo no duermo

181 Mediadora: Marcos, ¿qué querías decirnos?

182 Marcos: Hay como una luna.

183 Elena: Y aquí hay una sombra. Parece otra cosa. Y aquí hay nada.

184 Pelayo: ¡Aquí hay un zapato! ¡Aquí hay un muerto con una pierna!

185 Claudia. Yo creo que he visto un ratón. ¿Esto? Pero... Aquí hay tres agujeros.

186 Mario: En esta que hay un monstruo

187 Pelayo: Aquí hay una fogata

188 María: ¡Ahí hay un mono!

189 Elena: y un palo con pinchos

190 María: De los que llevan los asesinos

191 Claudia: Hay una tumba Que igual la gente que muere se convierte en los árboles

192 Mario: Eso es la cabeza de un hipopótamo

193 Carolina: ¿Un cerdito puede ser? como en los 3 cerditos

194 María: No hay tres cerditos. Esa es la casa de la abuela de Caperucita Roja. Aquí está el lobo
195 que quiere matar a esta niña ¡Uy! Aquí está la niña de la carrera.

196 Mario: No es la del cerdito mayor

197 Mediadora: Vamos a volver a la página anterior [Avanza a la página de la casa]

198 Sofía: ¡La casa! ¡La casa!

199 Elena: ¡Es la de *Hansel y Gretel* de la bruja!
200 María: ¡De *Hansel y Gretel*!
201 [se avanza al final]
202 Claudia: Y ahora los niños se quieren
203 Carolina: Si se quieren
204 Elena: Se ve en la imagen
205 Nacho: Se quieren dar un abrazo
206 Mediadora: ¿Os recuerda a alguna experiencia vuestra este libro?
207 Claudia: A mí me recuerda a una vez que tuve una pesadilla y me cai de la cama
208 Nacho: Yo soñé que un lobo me atacaba y yo me defendía
209 Mediadora: ¿Hay alguna pregunta que le harías al autor?
210 Todos: Sí.
211 Pelayo: ¿Por qué está entrando en el libro?
212 Evelio: ¿Por qué está entrando en el libro?
213 Mario: ¿Por qué hay animales en el libro? No ¿Por qué hay árboles con forma de animales en
214 el libro y luego no aparece ningún animal en el libro?
215 Noa: ¿Por qué hay páginas así? ¿Por qué hay páginas sin lectura?
216 Paula: ¿Porque se convierte en piedra?
217 Elena: ¿Porque hay una fogata si se puede incendiar el bosque?
218 Mario: ¿Anthony es chica o chico?
219 Mediadora: Chico
220 Mario: Pues que si se parece al niño
221 Mediadora: ¿A quién se lo recomendarías?
222 Noa: Yo a mi
223 Elena: A mí y a mi hermano
224 Mario: ¿Para cuantos años es?
225 Mediadora: ¿Y a quien no se lo recomendarías?
226 Sofía: A mis primos pequeños porque da miedo
227 Mario: A mi hermano porque le daría miedo

Anexo 7. Transcripción de la lectura *El túnel* (Subgrupo B)

A continuación se puede observar la transcripción de la grabación hecha durante la lectura *El túnel* y su posterior conversación literaria en la sesión 2, con el Grupo B:

- 1 Mediadora: ¿Conocéis este libro?
- 2 Todos: No
- 3 Julia: Se está metiendo en un puente
- 4 Mediadora: ¿Y a este autor?
- 5 Todos: No
- 6 Mediadora: Por la portada ¿De qué creéis que va a ir el libro?
- 7 Martín: De un misterio
- 8 Diego: Se ve que es algo triste por estar tan... no sé oscuro
- 9 Marta: Se está metiendo en un puente para averiguar una cosa
- 10 Julia: De un misterio
- 11 Mediadora: [Sigue con la lectura] Había una vez una hermana y una hermana que no se
12 parecían en nada. La hermana se quedaba en casa, leían y soñaban. El hermano jugaba
13 afuera con sus amigos: reía y gritaba, pateaba y lanzaba la pelota, brincaba y retozaba.
- 14 Julia: ¿Qué es retozaba?
- 15 Mediadora: Retozar es cuando los animales andan dando saltitos. [Sigue con la lectura] Por
16 las noches, él dormía profundamente en su cuarto. Ella permanecía despierta, acostada,
17 escuchando los ruidos de la noche. A veces, él entraba a gatas al cuarto de ella para
18 asustarla, pues sabía que a su hermana le daba miedo la oscuridad.
- 19 Luis: Oh pobrecita
- 20 [Todos le mandan callar]
- 21 Mediadora: [Sigue con la lectura] Cuando estaban juntos, peleaban todo el tiempo, y
22 discutían, y alegaban casi a gritos. Una mañana, su mamá perdió la paciencia con ellos.
23 «¡Váyanse juntos!» les dijo. «Y traten de llevarse bien, y de ser amantes uno con otro,
24 por lo menos una vez, y regresen a tiempo para la comida». Pero el niño no quería que
25 su hermana lo acompañara. Se fueron a un terreno baldío. «¿Por qué tienes que venir?»
26 se quejó él. «No es mi culpa», dijo ella. «Yo no quería venir a este horrible lugar, me da
27 miedo». «Ay, eres una bebita», dijo el hermano. «Todo te da miedo», él se va a
28 explorar. «¡Oye, ven acá!» le gritó a su hermana poco después. Ella caminó hacia él.
29 «¡Mira!» dijo él. «¡Un túnel! Ven, vamos, vamos a ver qué hay del otro lado». «No, no

30 debes hacerlo», dijo ella. «Ahí puede haber brujas, o duendes, o cualquier otra cosa».

31 «No seas tonta», dijo su hermano. «Eso son cosas de niños. Tenemos que estar de

32 regreso en casa a la hora de comer», dijo ella. «¡Ah!» «¡Qué dramática!» A la niña le

33 daba miedo el túnel y decidió esperar hasta que su hermano saliera de nuevo. Esperó y

34 esperó, pero no salía, y ella sentía ganas de llorar. Casi le salían las lágrimas. ¿Qué

35 podía hacer? Tuvo que seguir por el túnel.

36 Liam: ¿Eso es la portada? [Imagen del túnel cuando se deja el libro]

37 Mediadora: ¿Qué es la portada?

38 Diego: No, yo la veo diferente

39 Mediadora: ¿Qué es diferente?

40 Diego: Creo que esta tiene mucho más color

41 Mediadora: Sí, esta tiene más color

42 Mediadora: Venga, dejar ver a los demás, sentados en círculo

43 Mediadora: [Sigue con la lectura] El túnel estaba oscuro, húmedo y resbaladizo.

44 Lucía: Qué asco, qué asco.

45 Mediadora: [Sigue con la lectura] Del otro lado, ella se encontró en medio de un bosque

46 tranquilo. No había ni rastro de su hermano. Pero el bosque pronto se convirtió en una

47 selva oscura. Empezó a pensar en lobos y gigantes y en brujas.

48 Lucia: Ay qué asco da

49 Mediadora: [Sigue con la lectura] Y quería regresarse, pero no podía. ¿Qué sería de su

50 hermano si ella regresara? Ya estaba muy asustada y empezó a correr, más y más a

51 prisa cada vez.

52 Lucía: ¿Qué tiene? Parece un búho, algo así. ¿Y tiene ojos?

53 Diego: ¿Qué tiene?

54 Lucía: No, es que es como un oso, algo así.

55 Julia: Esto es un elefante».

56 Marta: Es un jabalí

57 [Piden silencio]

58 Mediadora: [Sigue con la lectura] Cuando se dio cuenta de que ya no podía correr más, llegó

59 a un claro bosque. Había una figura inmóvil, como de piedra. «¡Oh no!» «Llegué

60 demasiado tarde».

61 Marta: O no es su hermano

62 Julia: Claro, yo lo sabía.

63 Lucia: Yo lo sabía, yo lo sabía

64 Mediadora: [Sigue con la lectura] Poco a poco, la figura empezó a cambiar de color, y se hizo
65 más suave y más tibia. Entonces, lentamente, empezó a moverse. Era su hermano.
66 «¡Rosa! Yo sabía que vendrías», le dijo. Corrieron de regreso. Atravesaron la seda y
67 cruzaron el bosque. Entraron al túnel y salieron de él. Juntos, los dos». Cuando llegaron
68 a su casa, su mamá estaba poniendo la brisa. «¡Hola!», les dijo. Los notó muy callados.
69 «¿Está todo bien?». Rosa le sonrió a su hermano. Y Juan le sonrió a ella también.

70 Diego: Tengo una pregunta. ¿Por qué el hermano se convirtió en piedra? ¿Y la segunda
71 pregunta?

72 Martín: ¿Y cómo se convirtió en piedra?

73 Lucía: ¿Por qué aquí está así y luego aquí está y luego aquí se muere?» Ahí está quitándose
74 de piedra.

75 Marta: Porque es igual, está de piedra por fuera pero por dentro puede moverse, como cuando
76 en las películas hacen fuuuu

77 Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado del libro?

78 María: Que da risa la cara.

79 Lucía: Lo mismo, porque da risa la cara.

80 Marta: Que al final se quieren.

81 Julia. La zona donde se convertía en piedra.

82 Mediadora: ¿Por qué te ha gustado la zona donde se convertía en piedra?

83 Julia: Porque es guay.

84 Mediadora: ¿Y qué no os ha gustado?

85 Lucía. Que eran muy feos.

86 Mediadora: Paula, ¿Qué no te ha gustado del libro?

87 Paula: Cuando el chico se convertía en piedra

88 Mediadora: Vale. Julia, ¿qué no te ha gustado?

89 Julia: No me ha gustado la primera que son feísimos. Y la segunda, ¿Por qué se metía este sin
90 saber a dónde llegaba?

91 Mediadora: ¿Y hay algo que no hayáis entendido? Martín, ¿qué no has entendido?

92 Martín: En la página anterior, cambia la hoja ¿Qué significa? Alegaban...

93 Mediadora: ¿Alegaban casi a gritos? Alegaban casi a gritos es como que discutían a gritos y
94 sin dejar hablar a la otra persona.

95 Julia: A mí lo que menos me ha gustado es...

96 Mediadora: No es lo que menos me ha gustado es que aún no hayas entendido.

97 Julia: ¿Cómo se había convertido en piedras si no había nadie en el bosque?

98 Mediadora: María. ¿Hay algo que os haya parecido extraño?

99 María: A mí no

100 Marta: Oye vuelve a la otra hoja. Esto es un jabalí y no sé qué. y aquí están con sus sobacos

101 grandes que son los troncos

102 Julia: Esto es un viejo. La nariz, el ojo, la cabeza.

103 Martín: Es un lobo.

104 Mediadora: Martín dice que es un lobo.

105 Lucía: Es un lobo viejo.

106 Martín: Es un lobo.

107 Julia: Ah, aquí hay un ojo.

108 Martín: Es un lobo.

109 Mediadora: Pero poneros para ver todo.

110 María A: Son las cosas que se imaginaron.

111 Martín: Ya sé quién le convirtió en piedra. Aquí hay una casa. Igual es la casa de una bruja.

112 Por eso el lobo está así de piedra, el jabalí está aplastado. Y el oso está convirtiendo a

113 un lobo.

114 Jair: Y ahí hay un ojo.

115 Marta: bruja mala

116 Luis: Pasa de página, un momento. Es que ese no era el mismo que este [refiriéndose al lobo].

117 Marta: Un momento. ¡Es verdad! ¿Qué está de piedra? ¡Ala! ¡Qué buena vista! Pero este es el

118 hermano. ¡Es verdad! ¡Qué buena vista! ¡Ala! La señora de Caperucita.

119 Diego: Lo he visto yo

120 Marta: No, esta es Caperucita! ¡Mira la capa! Este es Caperucita.

121 Martín: Y hay una casa pequeña

122 Marta: Ala

123 Diego: Está hecha de chuche

124 Marta: Pero si te das cuenta, este cuento no es el mismo que este cuento [refiriéndose al del

125 principio)].

126 Martín: Sí que es

127 Diego: Déjame ver. Aquí hay muchas cosas que coinciden.

128 Marta: ¡Espera, que yo ya lo sé! Igual la niña se sale yendo al cuento, y ese cuento se está

129 haciendo realidad.

130 Diego: ¡Qué buena! ¡Vamos! ¡Vamos!

131 Martin: Espera, que quiero ver una cosa. Aquí hay un fuego. Aquí hay unas escaleras. Aquí
132 hay un hacha.

133 Diego: ¿Hay un hacha?.

134 Luis: ¡Espera! Esto parece un dedo. Y una cuerda aquí.

135 Marta: Un momento. Este es un gigante que va por aquí. Y es más alto. Y luego el árbol del
136 gigante está más adelante y aquí hay un lobo paralizado. Y aquí hay un jabalí.

137 Julia: Ah, no. Yo creo que es que este lobo está paralizado.

138 Marta: ¿Cómo se va a paralizar y se va a convertir en un lobo?

139 Martín: No, de verdad. Hay que usar lógica. Si aquí hay una tumba. Aquí hay una hacha.
140 Aquí hay como una escalera. Aquí hay una cuerda. Aquí hay fuego. Aquí hay una
141 bolsa. Aquí hay una bolsa con una tortita. Y aquí hay una casa. Es el cuento de... Es el
142 cuento de Caperucita Roja. Pero lo que pasa es que la niña se ha quitado la caperuza.

143 Marta: Es verdad porque aquí...Es verdad porque aquí, espera, déjame. En el principio está la
144 Caperuza. Aquí está Caperuza (señala).

145 Julia: Y aquí el lobo está así.

146 María: Yo pienso que son cuentos mezclados. El de *Caperucita Roja*, *ricitos de oros*, *Hansel*
147 *y Gretel*, el del gigante este, el tallo este

148 Julia: Ya se que es este árbol, en el que está el gigante

149 Martín: Una cosa. ¿Quién vota? ¿Quién vota que este es el cuento de caperucita roja
150 mezclado con otros cuentos y mezclados con otros cuentos?

151 María: Yo, porque nada más, lo he dicho yo.

152 Martín: Está mezclado con mucho cuento.

153 María: Y parece que esta es como la de *Frozen* que le congelan

154 Julia: Ay, creo que ya sé quién es. Ya sé quién la coge.

155 Julia: Oye, una cosa. ¿Hay más cuentos?

156 Mediadora: Hoy no, el próximo día si

157 Marta: ¡Ostras! Ya lo tengo. Igual esta es la parte del otro lado...

158 Diego: Porque hay una máscara. Porque hay una máscara.

159 Marta: Hay una máscara.

160 Diego: Y una tumba

161 Liam: Espera, tengo que decirte una cosa. Ha muerto un boxeador

162 Marta: Esto es una bruja que ha paralizado todo

163 Martín: ¿Y la bruja?

164 Mediadora: Vale. Nos quedamos todos en círculo. ¿Alguna vez habéis leído un cuento así?

165 Todos: No

166 Mediadora: Porque

167 Todos: Porque está mezclado

168 Mediadora: ¿Y os ha gustado?

169 Todos: Si

170 Jair: A mi no

171 Mediadora: Porque os ha gustado

172 Julia: porque es de misterio

173 Luis: Si no supiéramos lo que es caperucita roja, ninguno lo entenderíamos.

174 Mediadora: ¿Os recomendaría este libro? ¿Julia, a quién se lo recomendarías?

175 Julia: A mí.

176 Mediadora: ¿A ti?

177 Jair: A mi hermana.

178 Mediadora: ¿A tu hermana, pero si no te ha gustado el libro?

179 Todos: Eso.

180 Mediadora: Liam a quien lo recomendarías, o no lo recomendarías que también es una opción

181 Marta: A mi mamá, para que descubra el misterio

182 María: A mi hermana para ver si es lista

Anexo 8. Transcripción de la lectura *En el bosque* (Subgrupo A)

A continuación se puede observar la transcripción de la grabación hecha durante la lectura *En el bosque* y su posterior conversación literaria en la sesión 3, con el Grupo A:

- 1 Marta: Vas a contar más cuentos del Antonio Brow ese
- 2 Julia: Como que el Antonio Brownie
- 3 Marta: Me encantan los brownies
- 4 Mediadora: ¿Nos acordamos quién era Anthony Browne?
- 5 Todos: Sí
- 6 Mediadora: Antonio Browne ¿Y cómo se llama el cuento que leímos?
- 7 Julia: El de... El de caperucita roja
- 8 Carolina: ¿*El túnel*?
- 9 Mediadora: *El túnel*. ¿Y alguien ha leído *En el bosque* de Anthony Browne?
- 10 Jair: Yo no
- 11 Julia: Yo creo que no
- 12 Mediadora: ¿Y viendo la portada de qué creéis que va?
- 13 Julia: De un bosque encantado que tiene...
- 14 Mario: De un niño que va cantando y se mete en un árbol y entra en una guarida de duendes.
- 15 Jair: Caperucita roja. Bueno, Caperucitón porque es chico [todos se ríen]
- 16 Elena: De un niño que se pierde por un bosque y sigue un camino.
- 17 Mario: ¿Y la portada de atrás qué es?
- 18 Luis: De un niño... En un bosque encantado donde se... Ponen también las cosas...
- 19 Julia: ¿Dónde hay un babysitter tutururu?
- 20 Luis: Es un sitio donde se convierten cosas... Es un rey.
- 21 Nacho: Es como que... Un niño... En un bosque encantado... Y algunos troncos tienen un
- 22 aguajero se caen por ahí
- 23 Carolina: En un bosque encantado... Eh... Donde se va... Se pierde...
- 24 Liam: De un bosque encantado porque los árboles tienen forma rara
- 25 Marta: Un niño... Que está jugando... Se le va la pelota al bosque, a no que tiene una cestita.
- 26 Pues de un niño que va a llevar la cesta a su abuela que vive en el bosque y se pierde.
- 27 Luis: Que... Que es un niño que se va a un bosque y... Y se pierde y... Y es un bosque... Que
- 28 pasa lo mismo que pasó en el... En el del túnel

29 Mario: Que va de camino a ver a su abuela... Y pisa una baldosa y se cae... Y encuentra un
30 rey.

31 Julia: Es verdad

32 Marta: Sí como en *Alicia en el país de las maravillas*

33 Mediadora: [Empieza la lectura] Una noche me despertó un ruido espantoso.

34 Lucia: A mí me paso eso

35 Pelayo: Gruuuu

36 Mediadora: [Sigue con la lectura]. A la mañana siguiente, todo estaba en silencio. Papá no
37 estaba. Le pregunté a mamá cuándo iba a regresar pero no tenía cara de saberlo

38 Luis: ¿Pero qué quería saber cuando regresa?

39 Elena: Igual le ha matado [Todos se ríen]

40 Marta: Oye puede ser

41 Pelayo: Tiene cara de no saberlo

42 Mediadora: [Sigue con la lectura] Extrañaba a papá

43 Julia: Papá, regresa

44 Mediadora: ¿Qué pone?

45 Pelayo: Papá, regresa

46 Julia: Papá, regresa

47 Mario: Pero lo ha puesto hasta por las calles

48 Nacho: Que eso es una tele

49 Mediadora: [Sigue con la lectura] Al día siguiente, mamá me pidió que me llevara un pastel a
50 la abuela

51 Marta: Lo sabía

52 Mediadora: [Sigue con la lectura] Que se sentía mal, quiero mucho a la abuela. Siempre me
53 cuenta unas historias maravillosas. Hay dos caminos para ir a su casa. El largo, que es
54 muy cargado. Y el atajo a través del bosque “No vayas por el bosque”, dijo mamá. “Ve
55 por el camino largo”. “Vete por el camino largo”

56 Marta: Caperucita

57 Elena: Igual ha mandado a su padre por el bosque, porque no le quiere la madre al padre

58 Mediadora: [Sigue con la lectura] Pero ese día, por primera vez, escogí la abuela Quería estar
59 en casa, por si papá regresaba

60 Julia: Va a morir

61 Luis: Ella le ha dicho que no vaya por el bosque porque igual su madre lo mató por el bosque.

62 Elena: Igual su madre lo asesinó

63 Mario: Una vaca [Todos ríen]
64 Mario: La vaca lola la vaca lola
65 Todos: Tiene cabeza y tiene cola
66 Mediadora: [Sigue con la lectura] Después de un rato me encontré a un niño ¿Quieres
67 comprar una linda vaquita lechera?, preguntó. “No”, respondí ¿Para qué quería yo una
68 vaquita? “Te la cambio por este dulce pastelito de tu canasta”, me dijo. No, es para mi
69 abuela, que se siente mal Dice, y seguí caminando Yo también me siento mal. Oí qué
70 decía. Yo también me siento mal
71 Nacho: Pobrecito
72 Mediadora: [Sigue con la lectura] Al internarme más en el bosque me encontré a una niña de
73 trenzas doradas “¿Qué bonita canastita?”, dijo. “¿Qué tiene? Un pastel para mi abuela,
74 que se siente mal. “Me encantaría un pastel como ese”, dijo. Seguí caminando y la oí
75 decir “¿Qué rico pastel! Me encantaría tener uno”. El bosque se volvía a caer más
76 oscuro y otros dos niños acurrucados junto a la fogata. “¿Has visto a papá y a
77 mamá?”, pregunta el niño. “No, los perdieron. Están en alguna parte del bosque,
78 cortándola de ella”, dijo la niña. “Pero ya quiero que vuelvan”. Mientras seguía
79 caminando, escuché el triste llanto de la niña. Pero, ¿qué podría hacer yo?
80 Mario: ¡Y esto parece un lobo!
81 Luis: ¿Muerto?
82 Liam: Está roto.
83 Mario: ¿Y esto es igual que el otro cuento? ¡Tienen formas de animales, mira! [refiriéndose a
84 los árboles]. Aquí parece como la capilla ¿Verdad? ¡Y ahí hay una casa, parece un
85 chalet!
86 Mediadora: [Sigue con la lectura] Me estaba dando mucho frío y deseaba haber traído un
87 abrigo. De pronto, vi uno. Era muy bonito y caliente. Pero en cuanto me lo puse, me dio
88 miedo. Sentí que algo me seguía. Recordé una historia que me contaba la abuela sobre
89 un lobo feo. Empecé a correr y, sin darme cuenta, me aparté del camino. Corrí, corrí,
90 cada vez más, adentro del bosque. Pero estaba perdido. ¿Dónde estaba la casa de la
91 abuela?
92 Mario: ¡Ostras!
93 Julia: ¡Ahí está la casa de la abuela!
94 Elena: Eso es un castillo, me parece.
95 Mario: Eso parece un pico de un pájaro.
96 Julia: ¡Es el perro de la ...

97 Elena: No, es el pelo de *Rapunzel*, que tira la cuerda.

98 Todos: ¡Es verdad!

99 Mediadora: ¿Habéis leído el libro?

100 Todos: No, la peli

101 Julia: Y aquí hay un nombre

102 Nacho: Pero que está nevando

103 Jair: Ahí hay un caballo y un hombre

104 Nacho: Pero que está nevando

105 Marta: Igual ha sido el hada madrina de cenicienta porque hay una serpiente

106 Julia: Aquí hay un tapón

107 Marta: Y esto parece una serpiente

108 Julia: Aquí hay un tapón

109 Liam: Y aquí una calabaza

110 Julia: Y una llave

111 Nacho: Pero que está nevando

112 Elena: Y aquí la aguja de la bella durmiente, que se pincha

113 Nacho: Y un zapatito

114 Mediadora: [Sigue con la lectura] Por fin, ahí estaba

115 Mario: ¡Yo creo que no es la casa de su abuela! que es la de un lobo feroz

116 Julia: Porque aquí hay orejas

117 Elena: Igual han perdido al padre. Pero está en la casa de la abuela

118 Julia: Pero aquí hay orejas

119 Jair: Ostras

120 Julia: Igual es que su padre fue a visitar a su abuela

121 Mediadora: [Sigue con la lectura] “¡Por fin! ¡Ahí está!” Toqué la puerta. Y una vez me

122 pregunto... “¿Quién es? “Pero no parecía la voz de la abuela. “¡Soy yo, traje un pastel

123 de parte de mamá”. Empujé un poco la puerta. “¡Entra, corazón!” dijo la extraña voz.

124 Estaba aterrorizado. Lentamente entré. Ahí en la cama de la abuela estaba...

125 Mario: ¡Un lobo! ¡Lo sabía!

126 Elena: ¡El padre! ¡El padre!

127 Mediadora: ¿Quién cree que es un lobo? (levantan la mano 6) ¿Porque creéis que un lobo?

128 Mario: ¡Porque claro! ¡Esto es como caperucita roja! Entra en la casa y dice... Dice que es la

129 voz extraña entonces será de algún animal pero claro los animales no saben hablar.

130 Marta: Y si está el padre en la cama porque lo ha puesto en la cama un animal , porque tenía
131 que hacer una cosa, entonces se lo ha dejado ahí y la ha secuestrado?

132 Mediadora: [Sigue con la lectura] ¡La abuela! ¡La abuela! “¡Ven acá cariño!” Dijo con voz
133 gangosa. “¿Cómo estás?” “¡Mucho mejor!”, dije. Entonces hubo un ruido a mis
134 espaldas. Me di la vuelta y...

135 Mediadora: ¿Quién crees que será?

136 Casi todos: ¡El padre! ¡El padre!

137 Liam: ¡El lobo!

138 Mario: Me da mala espina, esa abuela creo que se ha disfrazado de lobo..

139 Mediadora: Liam ¿por qué crees que es el lobo?

140 Mario: Yo creo que el lobo se ha disfrazado de la abuela.

141 Marta: Yo creo que no puede ser el lobo porque la abuela está durmiendo hacia arriba y
142 habría visto al lobo. Entonces, igual, la abuela le ha invitado al padre y el padre le va a
143 dar una sorpresa y claro, como la abuela está así, ve al padre.

144 Liam: ¡ es verdad!

145 Jana: Cuando ha tocado la puerta para ver quién habría dentro no le ha respondido la voz de
146 la abuela y le ha dicho...

147 Nacho: ¿Y si el padre se ha vuelto maldito y le quiere matar?

148 Liam: Pero es que si alguien le ha contestado, la abuela estaba en la cama

149 (Paso la hoja)

150 Todos: PAPA

151 Mediadora: [Sigue con la lectura] Les conté todo mientras tomábamos una bebida caliente y
152 yo comía dos pedazos de delicioso pastel de mamá. Después nos despedimos de la
153 abuela que ya se sentía mejor. Cuando llegamos a casa empujé la puerta. “¿Quién es?”
154 preguntó una voz. “Nosotros” contestamos. Y apareció mama

155 Mario: Es aburrido

156 Nacho: Ya, no hay acción

157 Jair: Ni lobo

158 Elena: Ya se lo que ha pasado, que la abuela se ha compinchado con el padre para darle una
159 sorpresa

160 Nacho: Pero la abuela tiene una sonrisa falsa

161 Marta: Le han dibujado así y ya está

162 Marta: No tiene misterio, vaya cuentecito María. Te voy a llamar María sin acción.

163 Mediadora: ¿Hay algo que os haya parecido extraño?

164 Julia: La cara de la abuela

165 Elena: Los niños y que aparezcan cosas por el suelo. ¿Este cuento vuelve a estar relacionado
166 con todos los cuentos de los cuentos?

167 Marta: ¿Cómo que todas las películas de todos los cuentos?

168 Elena: ¡Sí! Este cuento se hace una acción de todos los cuentos, porque estaba la torre de
169 Rapunzel y el niño pasa por ahí en el momento de la película. Y el abrigo de caperucita.
170 Entonces sale de otros cuento

171 Marta: El tapón y la calabaza de Cenicienta.

172 Elena: Correcto. El candelabro, este es un candelabro.

173 Mediadora: ¿Hay algo más que os haya parecido extraño?

174 Jana: La cara de la abuela, la cara del padre y la página del final de la cara de la madre son
175 iguales. La del padre y la de la abuela tiene que ver, porque si esta es la madre del padre
176 pero... la madre....

177 Elena: Hombre, porque esta y la del padre son iguales.

178 Marta: Parece cosida

179 Mario. Es que yo creía que se iba a poner el abrigo y le iba a explotar.

180 Nacho: Dos cosas. Dos cosas. El gato, ese me sigue dando mala espina. Y el abrigo, cómo
181 puede encontrar un abrigo en medio de la nada.

182 Mario: ¿Puedo decir una cosa? Seguro que está ahí porque quieren que se la ponga él, porque
183 como es la única cosa colorida

184 Marta: YA LO TENGO, YA LO TENGO. Todo está relacionado con caperucita

185 Julia: Porque hay niños ahí y... Porque no encuentran a sus padres. Y también me parece raro
186 porque hay unas orejas ahí. Y otra cosa, ¿hay un segundo cuento?.

187 Elena: Sí cógelo por favor que me da mucho misterio.

188 Liam: A mí me extraña esto que hay un portal

189 Evelio: A mí la casa

190 Julia: A mí me parece raro una cosa. Que porque los niños son en blanco y negro

191 Nacho: Porque son fantasmas

192 Mario: Y el niño tiene la gorra hacia adelante y luego detrás

193 Elena: Y primero tiene una paja y el segundo no

194 Nacho: ¿Y porque tiene la voz rara?

195 Marta: Porque la habrá puesto el padre para darle una sorpresa.

196 Mediadora: Antes decía que la abuela estaba mala

197 Mario: Este cuento no tiene misterio

198 Marta: No mola

199 Luis: A mí me parece que está relacionado con el cuento del túnel, porque es en el mismo
200 bosque en el que corría la niña. Aquí estaba emm... esta cosa y aquí también salía. Las
201 hojas estas también salían. Salía todo

202 Elena: Y ese también estaba relacionado con otros cuentos

203 Marta: ¡Ya lo tengo! Lo del túnel es lo que pasa. Y es como que han juntado los dos libros y
204 el final. El final del libro del túnel y este final es como el mismo, pero juntan las
205 primeras partes de los dos libros, luego ponen el final y van a casa.

206 Julia: La capa que tenía la niña en el otro libro es la misma que tiene este.

207 Mario: Que es que no da miedo ni nada.

208 Mediadora: Los libros no tienen porque dar miedo

209 Jana: Que aquí es como si fuera una sombra en la mancha de la vaca, porque está todo igual.
210 El pico de la boca, la nariz, la boca.

211 Elena: Que el niño es como el niño del túnel.

212 Julia: Igual la niña se ha quitado la capa, lo ha dejado por ahí tirado, los padres lo han puesto
213 en una percha, y se han perdido los niños, y está aquí.

214 Mario: Mira, esto parece una persona que está entre rejas.

215 Liam: Es que, igual, en el anterior cuento, cuando pasaban por el túnel, no era su hermano, su
216 hermano se fue y no era él, se disfrazó de él, pero no era él entonces. Entonces, cuando
217 pasó por el túnel, entonces sí era su hermano.

218 Mediadora: ¿Qué os ha gustado de este cuento?

219 Julia: Todo.

220 Marta: Nada. Bueno encontrara a un padre y que se mete en un bosque en blanco y negro

221 Elena: Que se encuentra una capa justo cuando le entra frío porque se podía constipar

222 Jana: A mi no me ha gustado. Por la cara de la abuela

223 Mediadora: ¿Qué más no os ha gustado?

224 Nacho: La cara de la abuela

225 Liam: La cara de la abuela y que esta en blanco y negro

226 Jair: La cara de la abuela y que esta en blanco y negro

227 Julia: La cara de la abuela, la cara del padre, la cara de la madre y la cara del niño

228 Mediadora: ¿Se lo recomendarías a alguien?

229 Marta: A mi y espera voy pensando

230 Elena: Yo a mi hermano y a mi padre

231 Julia: A mi padre, a mi, a mi, a mi y a mi hermana

232 Marta: A mi hermano mayor para ver si tiene lógica porque es un poco....

Anexo 9. Transcripción de la lectura *En el bosque* (Subgrupo B)

A continuación se puede observar la transcripción de la grabación hecha durante la lectura *En el bosque* y su posterior conversación literaria en la sesión 4, con el Grupo B:

- 1 Diego: ¡Es el niño! ¡Es el niño del cuento pasado!
- 2 Marilia: *El túnel*
- 3 Mediadora: ¿Y quién es el autor?
- 4 Marilia: Anthony Browne
- 5 Diego: ¡El cuento de un túnel!
- 6 Mediadora: ¿De que creéis que va a ir este?
- 7 Diego: De cómo el niño se convierte en piedra
- 8 Martín: ¡Tengo miedo! ¡Tengo miedo!
- 9 Sofía: Pues mira lo que pone aquí. En el bosque nada es lo que parece
- 10 Martín: ¡Tengo miedo! ¡Tengo miedo!
- 11 Claudia: Y que pone en la parte finita del libro
- 12 Mediadora: En el bosque. Anthony Browne.
- 13 Mediadora: [Empieza con la lectura] Me despertó un ruido espantoso
- 14 Todos: ¡Flu! ¡Flu! ¡Flu! ¡Flu! ¡Flu! ¡Flu! [Imitan el ruido el aire]
- 15 Marilia: Ai chicos que es solo una tormenta
- 16 Sofía: ¿Qué es eso? Un cazador
- 17 Marilia: Con metralleta
- 18 Diego: Es el soldadito de plomo
- 19 Mediadora: [Sigue con la lectura] A la mañana siguiente todo estaba en silencio papá no
- 20 estaba le pregunté a mamá cuándo iba a regresar pero no tenía cara de saberlo
- 21 Martín: ¿Qué es esto?
- 22 Lucia: Shh, que te calles.
- 23 Mediadora: Lucia, comentar lo que ve cada uno también puede ayudar a entender mejor el
- 24 libro
- 25 Lucía: No, pero es que si están todo el rato hablando...
- 26 Mediadora: [Sigue con la lectura] Extrañaba a papá. Al día siguiente, mamá me pidió que le
- 27 llevara un pastel a la abuela que se sentía mal. Quiero mucho a la abuela. Siempre me
- 28 cuenta unas historias maravillosas. Hay dos caminos para ir a su casa. El largo, que es

29 muy tardado, o la tapa a través del bosque. No vayas por el bosque, dijo mamá. Ve con
30 el camino largo.

31 Sofía: Trata un poco como de caperucita roja

32 Mediadora: ¿que te hace pensar eso?

33 Noa: Hombre porque sí, porque se ve

34 Marilia: Porque coge un atajo

35 Martín: Porque es un niño que tiene a su abuelita y porque en el cuento de caperucita roja,
36 caperucita roja no tiene padre.

37 Lucía: Yo sé por qué, por qué, porque la madre le da cosas al niño para que se lo lleve a su
38 abuela y el niño va por el bosque justamente

39 Martín: Y porque caperucita se pierde en el bosque

40 Mediadora: [Sigue con la lectura] Por ese día, por primera vez, escogió el atajo. Quería estar
41 en casa por si papá regresaba.

42 Diego: ¿Puedo? ¿Puedo? He visto una cosa.

43 Lucia: Eso es un... Un árbol caído.

44 Marilia: Un árbol caído.

45 Mediadora: [Sigue con la lectura] Después de un rato, me encontré a un niño. ¿Quieres
46 comprar una linda vaquita lechera? Preguntó. No. Respondí. ¿Para qué querría yo una
47 vaquita? Te la cambio por ese dulce pastelito de tu canasta. Me dijo. No es para mí. No.
48 Es para mi abuela, que se siente mal. Dije. Y seguí caminando. Yo también me siento
49 mal. Oí que decía. Yo también me siento mal. Al internarme más en el bosque, me
50 encontré a una niña de trenzas doradas. ¡Qué bonita canasta! Dijo. ¿Qué tienes? Un
51 pastel para mi abuela, que se siente mal. Me encantaría un pastel como ese. Dijo. Seguí
52 caminando y la oí decir. ¡Qué rico pastel! ¡Me encantaría tener uno! Pregunté.

53 Martín: Y porque los niños no están coloreados.

54 Marcos: Esa es Ricitos de oro

55 Mediadora: ¿Qué te hace pensar eso?

56 María: Que el texto dice que es rubia

57 Marilia: Y en la imagen en los árboles hay formas de osos

58 Mediadora: [Sigue con la lectura] El bosque se volvía cada vez más oscurísimo, y vi a otros
59 dos niños aplicados junto a una fogata. “¿Has visto a papá y a mamá?” preguntó el
60 niño. “No, los perdieron. Están en alguna parte del bosque, cortando leña”, dijo la niña,
61 “pero ya quiero que vuelvan”. Mientras seguía caminando, escuché el triste llanto de la
62 niña. Pero, ¿qué podía hacer yo?

63 Martin: Son Hansel y Gretel
64 Mediadora: ¿Qué te hace pensar eso?
65 Martín: Porque son dos niños que se pierden en el bosque.
66 María: Y su padre era leñador
67 Martín: Y una jaula
68 Sofía: A la bruja
69 Diego: Y una fogata donde tiran a la bruja
70 Martin: No, a Hansel la meten en una jaula y a Gretel le mandan comprobar si el horno está
71 encendido
72 Mediadora: [Sigue con la lectura] Me estaba dando mucho frío, y deseaba traerme un abrigo.
73 De pronto, vi uno. Era muy bonito y caliente, pero en cuanto me lo puse, me dio miedo.
74 Sentí que algo no servía. Recordé una historia que me contaba la abuela sobre un lobo
75 feo. Empecé a correr, y sin darme cuenta, me aparté del camino. Corrí y corrí cada vez
76 más adentro del bosque, pero estaba perdido. ¿Dónde estaba la casa de la abuela?
77 María: Esta lo de la bella durmiente
78 Marilia: Y el gato con botas.
79 Claudia: Y aquí esta la calabaza del carruaje de la cenicienta
80 Sofía: Y aquí hay una torre
81 Marilia: Ah de *Rapunzel*, y está el caballero que va a recoger a la princesa
82 Martín: Y un tacón de cristal de cenicienta. ¡Espera, espera! aquí hay un lobo
83 Lucía: ¡Ahí está la casa!
84 Mediadora: [Sigue con la lectura] ¡Por fin! ¡Ahí estaba!
85 Diego: Vale sigue, No se ve nada extraño. [Refiriéndose a la ilustración]
86 Lucia: O puede que sí.
87 Noa: Igual esa no es la casa.
88 Martín: Pero sí dice por fin. ¡Ahí estaba!
89 Noa: Igual había una idéntica.
90 Martín: No puede ser porque había dos caminos
91 Sofía: Pero se pueden juntar.
92 Claudia: Osea, esa no puede ser la casa porque había dos caminos.
93 Sofía: Pero Claudia puede que este sea el corto que llega por aquí y ese es el largo que hace
94 así la vuelta y llega al mismo sitio
95 Martín: Y está nevando
96 Marilia: ¡Ostras, que tiene aquí las orejas!

97 Lucia: ¡Ostras, es verdad!

98 María: El lobo feroz.

99 Marilia: Esa es la casa del lobo feroz.

100 María: No.

101 Todos: Sí, sí, sí.

102 Claudia: Pero la niña está ciega ¿no ve las orejas?

103 Martín: ¡Es un chico!

104 Claudia: Es Caperucito rojo, o una niña con el pelo corto

105 Mediadora: [Sigue con la lectura] Toqué la puerta. Y una voz preguntó, “¿Quién es?” Pero no

106 parecía la abuela.

107 Martín: El lobo. ¡No entres niño!

108 Mediadora: [Sigue con la lectura] ¡Soy yo! Traje un pastel de parte de mamá. Empujó un

109 poco la puerta. “Entra, corazón”, dijo la extraña voz. Estaba aterrorizado. Lentamente

110 entré. Ahí en la cama de la abuela estaba...

111 María: ¡La abuela!

112 Marilia: El lobo

113 Mediadora: ¿Quién cree que está la abuela? (levantan la mano 2)

114 Mediadora: ¿Quién cree que está el lobo? (levantan la mano 7)

115 María: Sí, tiene oreja

116 Lucia: ¡Vamos, cuéntalo!

117 Mediadora: [Sigue con la lectura]- La abuela-

118 Diego: ¡La abuela! —¡Vamos, hemos ganado!

119 Claudia: Lleva una máscara, seguro.

120 Mediadora: [Sigue con la lectura] “Ven acá, cariño”, me dijo como gangosa. “¿Cómo estás?”

121 Marilia: Que no, que se ha puesto una máscara. ¡Seguro, seguro!

122 Mediadora: [Sigue con la lectura] “Mucho mejor”, dije. Entonces... Oí un ruido a mis

123 espaldas. Me di la vuelta.

124 Diego: ¡Y estaba mi padre!

125 Martín: Estaba el lobo

126 Mediadora: ¿Quién cree que es el lobo? (levantan la mano 3)

127 Mediadora: ¿Quién cree que está el padre? (levantan la mano 7)

128 Todos: ¡El padre! —¡El padre!

129 Mediadora: [Sigue con la lectura] —¡Papá! —Les conté todo mientras tomábamos una bebida

130 caliente. Y yo comía dos pedazos del delicioso pastel de mi mamá. Después nos

131 despedimos de la abuela, que ya se sentía mejor. Cuando llegamos a la casa, empujé la
132 puerta. “¿Quién es?” preguntó una voz. “Nosotros” contestamos. Y apareció mi mamá.
133 María: ¿Por qué tiene en la casa orejas?
134 Claudia: ¿Y por qué había un lobo?
135 Lucía: Por la cara. Ahhh para que creamos y luego nos sorprendemos con que no lo es
136 Diego: Podemos ir un momento otra vez al principio
137 Mediadora: Si por supuesto
138 Diego: Pone todo el rato papa regresa
139 Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado del libro?
140 Diego: Los cambios de... Parece que era el lobo, pero no era la abuela. Parece que era el lobo,
141 pero no era el padre.
142 María: Ah, que como que hay muchos misterios.
143 Lucia: A mí que hay muchos misterios
144 Noa: A mí me encanta este libro, es mucho de misterios
145 Martín: Pero la boca de la abuela es un poco rara
146 Mediadora: ¿A quién se lo recomendarías?
147 Martín: A mi hermana, bueno no a mis primos
148 María: Yo a mi hermano
149 Mediadora: Sofía, ¿a quién se la recomendarías?
150 Sofía: A mi familia. Menos mis dos primos pequeños.
151 Leonor: Yo a mi madre
152 Noa: A mi hermana
153 Mediadora: ¿Y qué es lo que menos te ha gustado?
154 Marilia: Que casi todo es como negro y blanco
155 Mediadora: ¿Y porque creéis que es en negro y blanco?
156 Diego: porque el bosque es blanco y negro
157 Sofía: Es que el niño está en color y lo demás no. Ah porque es un sueño (se le ocurre)
158 Martín: Yo lo sé, porque si es por la noche y es un ruido espantoso, en los sueños hay ruidos
159 espantosos. Y si a la mañana siguiente, y si a la mañana siguiente esta la lámpara
160 encendida y la madre esta... y ... y la madre esta seria... y ... como puede... como
161 puede haber orejas en una casa como puedes encontrarte a dos niños perdidos en un
162 bosque si estas casi al lado de una ciudad. Y también porque como puede estar
163 Rapunzel, la calabaza, la caperuza de caperucita roja, el lobo
164 [se dan cuenta de la imagen]

165 Lucía: Que hay un gigante
166 Claudia: Que aquí hay un gran pie, aquí hay una bola, aquí hay una red y hay un montón de
167 cosas más.
168 María: De las habichuelas
169 Lucia: Si, eso es un gigante
170 María: Y ese es el niño que vende la vaca y el otro le vende las habichuelas
171 Noa: A mí lo que menos me ha gustado es que la casa tenía orejas y luego nada
172 Diego: Y la cara de la abuela es rara
173 Martín: Y el padre tiene una nariz más grande que un tranvía
174 [Lo vuelven a leer ellos]
175 Noa: ¿Nos lo puedes contar otra vez?
176 Lucia: Si porfa
177 Todos: Eso eso
178 Mediadora: ¿Queréis contarlo ahora vosotros?
179 [Lectura]
180 Sofía: Oye el cuadro al principio está roto el cuadro
181 Mediador: ¿Porque puede ser?
182 Lucia: Porque se les ha caído
183 Sofía: O igual representa que la familia está rota
184 [Se vuelve a realizar la lectura]

Anexo 10. Transcripción de la lectura *Willy El soñador* (Subgrupo A)

A continuación se puede observar la transcripción de la grabación hecha durante la lectura *Willy El soñador* y su posterior conversación literaria en la sesión 5, con el Grupo A:

- 1 Mediadora: ¿Os acordáis de quién era Anthony Browne?
- 2 Todos: Si
- 3 Mediadora: Y hasta ahora que habíamos hecho
- 4 Martín: Bueno, una niña que iba por un túnel y se encontraba en un bosque que era una
5 versión de caperucita roja. Y en la segunda, de un niño, de que se fue a ese caos, y tiene
6 que ir a un bosque a darse a vivir en un pastelito a su abuela Porque está mala y
7 entonces, eh...
- 8 Mediadora: Pero que es lo que había en común en todos los libros, ¿Había elementos de qué?
- 9 Lucia: De otros cuentos
- 10 Mediadora: Esta vez va a ser un poco distinto, no va a haber elementos de otros cuentos, va a
11 haber elementos de otras cosas
- 12 Mediadora: [Empieza con la lectura] A veces, Willy sueña que es una estrella de cine...
- 13 Mediadora: ¿Qué elementos reconoces aquí?
- 14 Pelayo: Tarzán, El hombre de hojalata
- 15 Mediadora: ¿Y ese de dónde es?
- 16 Pelayo: *El mago de Oz*
- 17 Sofía: Drácula
- 18 Claudia: Frankenstein
- 19 Elena: ¿El león de también del cuento mago de oz?
- 20 Martín: Godzilla, de *King Kong*
- 21 Elena: Una cosa, es que el hombre que está en la esquina parece un enanito
- 22 Mediadora: Vale, ¿alguien sabe de qué va *El mago de Oz*? ¿Quién ha leído *El mago de Oz*?
- 23 Elena: Yo
- 24 Mediadora: Vale, ¿Quién no lo conoce? ¿Quién no lo conoce? Nacho, Carolina, Noa...
- 25 Martín, ¿de qué va el mago de Oz?
- 26 Martín: *El mago de Oz* es una niña que está en la casa de sus tíos, que duerme en una gafa
27 Entonces, un día, un fuerte remolino se lleva a la casa, y los tíos están trabajando. Y
28 tienen a Dorothy, que es una niña, y su perro Totó. Y los lleva a un sitio que no saben
29 cómo es

30 Pelayo: Pero Totó no sale, Totó no sale, pero porque aquí no sale
31 Martín: Entonces, empieza a buscar a alguien que le ayude. Y entonces, no encuentra un hada
32 y le dice “Tienes que ir al mago de Oz para que te diga la solución”
33 Mediadora: Vale, hasta ahí, no contéis más por si alguien se lo quiere leer
34 Claudia: En el diario de Greg, que es un libro, tienen que hacer una obra de teatro que es
35 sobre el mago de Oz y había un niño que se disfrazaba de perro y en vez de seguir a la
36 niña, se ponía a leerse un cuento.
37 Mediadora: ¿Y esta quién es?
38 Elena: Mary Poppins, Mary Poppins
39 Mediadora: [Sigue con la lectura] O un cantante ¿Sabéis quién es?
40 Elena: Loquillo
41 Martín: Elvis Elvis
42 Mediadora: Muy bien
43 Mediadora: ¿Y sabéis de dónde era? ¿Y qué era?
44 Claudia: cantante
45 Mediadora: ¿Cantante? ¿Pero qué más podía ser además de cantante?
46 Noa: Bailarín
47 Mediadora: También era actor. Era la estrella del rock and roll, Fue muy muy muy famosa en
48 el siglo XX. Era de Estados Unidos
49 Mediadora: [Sigue con la lectura] Un luchador de sumo.
50 Nacho: ¡Culo!
51 Mediadora: [Sigue con la lectura] Un bailarín de ballet
52 Pelayo: Pues sí, mira, qué bien le queda al vestido
53 Noa: ¿No tendría que ser al revés?
54 Mediadora: [Sigue con la lectura] A veces Willy sueña que es un pintor ¿Reconocéis alguna
55 obra?
56 Elena: Sí la de Picasso
57 Mediadora: No hay ninguna de Picasso ¿Sabéis de qué artista es?
58 Pelayo: Pues es que si sale con una nariz de plátano que parece un cierto
59 Elena: ¡Ah, yo sé cuál es este! El señor que salió ahí en un puente como en un lago
60 Pelayo: Esta es la mona lisa
61 Mediadora: El autor es un pintor que hace cosas surrealistas, ya veis que no tiene mucho
62 realismo, son cosas que son fuera de la realidad. Que intentan pues... cambiar la

63 percepción de las cosas. Y es de Bélgica este autor, os voy a poner sus obras a ver si
64 reconocéis alguna [Las pongo en la pantalla digital]

65 Martín: Esta, esta es esta Y esta es esta

66 Mediadora: ¿Y sabéis lo que dice esto en ese idioma? Pone esto no es una pipa

67 Martín: Es un plátano

68 Elena: Pero sí que es una pipa

69 Martín: Este sale al principio del libro

70 Noa: ¿Que dices?

71 Pelayo: Sí al principio que está sentado en el sofá

72 Mediadora: Y una curiosidad es que a Anthony Browne le gustaba mucho mucho este autor.
73 Le gustaba mucho René Magritte. Y le gustaba tanto que ... pues hay muchas
74 referencias de él en la obra. Pero este señor dijo No, es que estos cuadros son míos,
75 entonces te voy a denunciar por copiarle por derechos de autor, y le denunció por
76 copiarle de sus obras. Y claro, Anthony Browne se enfadó porque dijo jo tú copias a
77 Dalí, tú copias a muchos autores y no pasa nada... Entonces habló con este autor y
78 volvieron a sacar el libro a la venta. Pero al principio de este libro hay un tiempo que lo
79 cerraron de la venta porque René le denunció a Anthony Browne.

80 Mediadora: [Sigue con la lectura] O un explorador ¿De qué os suena esto? ¿De qué os suena?
81 ¿Sabéis quién es ese señor que hay ahí? Este es Sigmund Freud. Era un médico muy
82 famoso en ese momento ¿Y la selva?

83 Pelayo: Hakuna matata (canta)

84 Mediadora: ¿De qué os suena? ¿Os suena algo? Es una obra que se llama El sueño de
85 Rousseau.

86 Pelayo: ¿Cómo puede ser que haya tantos plátanos?

87 Noa: Porque es un mono

88 Mediadora: [Sigue con la lectura] Un escritor famoso ¿A quién suena esta foto?

89 Elena: Alicia en el país de las maravillas

90 Mediadora: ¿Sabéis quién escribió Alicia en el país de las maravillas?

91 Sofía: Anthony Browne.

92 Mediadora: No, Lewis Carroll

93 Marilia: A sí, mi hermano tiene un libro que se llama “Me he ido a leer a Lewis Carroll” Y
94 sale una niña con un libro de...

95 Martín: Eee lo de cómemme

96 Elena: Y esto no es un sombrero. Es lo mismo que lo que decía antes de esto no es una pipa

97 Mediadora: ¿Este quién es?
98 Todos: El gato
99 Pelayo: El huevito
100 Martín: El huevito
101 Pelayo: Y estos son los gemelos
102 Elena: Y el camarero, donde está el camarero
103 Martín: La reina de corazones.
104 Mediadora: [Sigue con la lectura] O un buzo... Willy sueña
105 Pelayo: El pez de espada es una espada
106 Martín: y el pez martillo parece un martillo de verdad, y el caballito de mar un caballo y el
107 pez gato un gato...
108 Mediadora: [Sigue con la lectura] A veces Willy sueña que no puede correr
109 Mediadora: ¿Se os parece?
110 Todos: Sí
111 Mediadora: ¿Qué cosas cambian?
112 Pelayo: La persona de atrás es un gorila y hay plátanos
113 Mediadora: Este cuadro se llama la incertidumbre del poeta. Y es de Chirico Marcos
114 Mediadora: [Sigue con la lectura] pero puede volar
115 Martín: yo también quiero
116 Mediadora: [Sigue con la lectura] Es un gigante ¿Y a qué os suena este gigante?
117 Lucia: A nada
118 Martín: ¿Cómo se llama? A las tres judías estas
119 Elena: Jack y las habichuelas mágicas
120 Noa: Ese también salió en otro cuento
121 Mediadora: [Sigue con la lectura] O es pequeñito... Willy sueña
122 Martín: Oye, allí hay un ratón. Hay un plátano
123 Sofía: Del gato y el ratón
124 Mediadora: [Sigue con la lectura] A veces Willy sueña que es un pordiosero. O un rey.
125 Mediadora: [Sigue con la lectura] Que está en un paisaje extraño
126 Mediadora: ¿Os suena este paisaje?
127 Todos: Sí
128 Mediadora: ¿A qué os suena?
129 Elena: A Salou
130 Sofía: A mí me suena a lo del reloj

131 Mediadora: A lo de los relojes ¿Sabes cómo se llama ese cuadro? Ese cuadro se llama La
132 persistencia de la memoria. Y está dibujando los relojes todos hundidos. Dibuja los
133 relojes desvaneciéndose como la memoria

134 Pelayo: Pero son plátanos, y dale con el platanito

135 Mediadora: Pero porque creéis que Aparece un plátano

136 Todos: Porque es un mono

137 Mediadora: [Sigue con la lectura] O en el mar... Willy sueña

138 Elena: Esa es la sirenita

139 Martín: Es verdad

140 Mediadora: [Sigue con la lectura] A veces Willy sueña con monstruos feroces

141 Noa: De la bella y la bestia

142 Nacho: Es verdad es la bestia

143 Mediadora: Podría ser pero representa a una obra de Anthony Brown que se llama A través
144 del espejo Mágico. Se está mirando en el espejo y en su reflejo ve un monstruo en vez
145 de él.

146 Martín: Yo siempre que miro en el espejo tengo miedo porque igual veo las sombra de un
147 monstruo

148 Mediadora: [Sigue con la lectura] O con superhéroes ¿Qué superhéroes?

149 Claudia: ¿Qué hacía aquí una niña? [Refiriéndose a la muñeca]

150 Mediadora: ¿Qué superhéroes creéis que es?

151 Noa: Superman

152 Pelayo: Porque tiene...

153 Martín: No, no es Superman. No es Superman, es Plátano Man

154 Nacho: Es que a veces mi padre me llama supermanito

155 Mediadora: Pues mira Ese eres tú

156 Martín: Y dale con los plátanos

157 Mediadora: [Sigue con la lectura] Sueña con el pasado... y otras veces, con el futuro.

158 Claudia: Ha cambiado, antes estaba con ropa distinta.

159 Lucía: Y el cuadro ha cambiado

160 Pelayo: Y en vez de las flores tiene sus caras

161 Martín: Y la banana se ha convertido en cojín

162 Pelayo: Y ahora tiene hierba y antes tenía manta. Eh tiene un ojo abierto

163 Mediadora: ¿Qué está haciendo?

164 Elena: Guiñar

165 Mediadora: ¿Por qué creéis que se está guiñando?

166 Elena: Ya lo sé. Porque ha despertado, se le ha caído al suelo. Y se ha quedado así

167 Noa: Porque Willy soñó y está soñando Willy

168 Claudia: Pero igual no está soñando igual es porque en verdad está despierto

169 Martín: Por eso dice Willy sueña y no Willy está soñando.

170 Mediadora: ¿Os ha gustado el libro?

171 Martín: Sí, porque vas descubriendo los dibujos pero no tiene mucha historia

172 Elena: Pues a mi si

173 Claudia: Aunque había muchas que no conocíamos

174 Diego: A mi sí porque he aprendido mucho de forma divertida

175 Sofía: Y además era diferente a lo que solíamos leer y al resto de los cuentos

176 Noa: Sí, eso mola

177 Mediadora: ¿Hay algo que no hayáis entendido?

178 Carolina: Porque hace dibujos de cada cosa que sueña

179 Pelayo: Que no hay casi texto

180 Mediadora: Ahora os voy a enseñar varios libros de la misma serie y podéis elegir uno

181 Noa: ¿De Willy?

182 Mediadora: Sí de Willy

183 [Eligen Willy el tímido por votación y se realiza la lectura destacando varias aportaciones]

184 [Cuando sale que siempre dice perdón]

185 Diego: Es como Leonor siempre pide perdón por todo

186 [Al final que se choca con la farola y dice perdón]

187 Martín: Porque dice perdón

188 Pelayo: Porque tenía miedo

189 Elena: Pues que se le quitan todos los músculos. Pero eso pasa porque había perdido la fe

190 Sofía: Como al principio cuando se chocaba con todo el mundo Ay, perdón.

191 Elena: Pero eso es porque no creía en sí mismo Y como ahora no lo ha vuelto a creer

192 Noa: No, porque los libros nunca acaban así, siempre acaban así a todos.

Anexo 11. Transcripción de la lectura *Willy El soñador* (Subgrupo B)

A continuación se puede observar la transcripción de la grabación hecha durante la lectura *Willy El soñador* y su posterior conversación literaria en la sesión 6, con el Grupo B:

- 1 Mediadora: Bien, ¿os acordáis de qué autor estábamos leyendo todo?
- 2 Julia: De don... Anthony Browne.
- 3 Mediadora: ¿Y qué ocurría en sus libros?
- 4 Julia: Que todos mezclaban historias.
- 5 Mediadora: ¿Historias de qué?
- 6 Jair: De cosas de... ¡De cuentos!
- 7 Paula: ¡De películas! ¡De películas!
- 8 Julia: Misterios.
- 9 Jair: No la anterior no era de misterios
- 10 Marilia: Quiere que nos fijemos en las cosas, por ejemplo en las formas de los árboles
- 11 Jana: Sus libros están en blanco y negro menos los personajes
- 12 Diego: Y pasan cosas paranormales.
- 13 Mediadora: ¿Y tú Liam que crees?
- 14 Liam: Cosas extrañas. ¿De misterios?
- 15 Mediadora: Hasta ahora hemos visto que durante los cuentos había elementos de otros
- 16 cuentos. Pero de cuentos populares.
- 17 Mario: ¡Ah! Se llama William Wallace Picasso. En la portada tengo una duda, porque en la
- 18 portada Willy esta en un sofá
- 19 Jair: ¿Y porque hay plátanos?
- 20 Mario: Porque a Willy le gustan los plátanos
- 21 Mediadora: [Empieza con la lectura] A veces William sueña que es una estrella de cine.¿Os
- 22 recuerda a algo este cuadro?
- 23 Mario: Si me recuerda a un gorila gigante. A *King Kong*.
- 24 Luis: ¿A King Kong? Ah, es que me suena un montón, pero no sé cómo se llama.
- 25 Liam: De una serie. De King Kong vs Gorilla.
- 26 Luis: No, es que el primero me suena mucho de que leímos una cosa de... No. Era una chica.
- 27 Jair: De hojalata.
- 28 Mediadora: ¿Y cómo se llama?
- 29 Mario: Y había también un hombre de león. Pero no me acuerdo cómo se llama.

30 Diego: A mí me suena de que era
31 Mediadora: ¿De qué?
32 Diego: De Alicia en el País de las Maravillas.
33 Marta: Que va, del mago de Oz
34 Julia: Y sale Frankenstein
35 Jair: Y un enanito
36 Marilia: Y Drácula.
37 Mario: Y Tarzan
38 Mediadora: ¿Alguien ha leído *El mago de Oz*? ¿De qué va *El mago de Oz*?
39 Todos: No sé. No sé.
40 Mediadora: Es de Dorothy, que es una chica que vive con su perro ¿Y qué pasa? ¿Qué le pasa
41 a su casa?
42 Liam: ¿Que se prende fuego?
43 Jair: Y sale volando
44 Mediadora: Se la lleva volando un tornado ¿Y qué le pasa?
45 Julia: Que cae
46 Mediadora: Y no sabe dónde está. Y entonces ¿A quién se encuentra? Se encuentra a un hada.
47 Y esa hada ¿qué le dice? que para saber dónde está ¿a quién tiene que preguntar?
48 Liam: A Dios
49 Mediadora: Al mago de Oz
50 Julia: Ah, sí, ese lo leímos en clase
51 Jair: Sí, es verdad
52 Mediadora: [Sigue con la lectura] O un cantante ¿Sabéis quién es?
53 Mario: Una pregunta El Willy ¿Está tocando la banana? ¿Está tocando la banana o la
54 guitarra?
55 Diego: Parece Elvis Presley
56 Jair: Parece Michael Jackson
57 Mediadora: ¿Y quién era Elvis Presley?
58 Diego: Es como un rockero pero algo más
59 Mediadora: ¿Qué música hacía?
60 Diego: Rock and Roll
61 Mario: En la guitarra parece que haya hojas
62 Mediadora: [Sigue con la lectura] Un luchador de sumo
63 Pelayo: Un culo gigante

64 Diego: Es que lleva una tanga.

65 Mario: Qué guarros

66 Mediadora: [Sigue con la lectura] Un bailarín de ballet... Willy sueña

67 Mario: Dos cosas Los zapatos son plátanos Ah no, que es el brazo. Pensaba que era un mazo

68 Diego: Y aquí hay otro plátano, un banco plátano, una manzana y un plátano.

69 Mediadora: [Sigue con la lectura] A veces William sueña que es un pintor ¿Os suenan

70 algunos de estos cuadros?

71 Jair: Sí, a mí me suenan

72 [Les pongo los cuadros en la pizarra digital]

73 Marta: Esto es para fumar

74 Mediadora: ¿Y sabéis lo que pone ahí? ¿Sabéis lo que pone en esa obra? Te nespas una pipa

75 Pone “Esto no es una pipa”

76 Jair: pero las pipas son de otra forma y se comen

77 Mario: Si es una pipa

78 [Siguen diciendo cuales son iguales]

79 Julia: Este es este

80 Mediadora: ¿Y qué diferencia hay?

81 Jana: Está todo hecho con plátanos

82 Julia: En las orejas

83 Mediadora: ¿Por qué el que se está reflejando quien es?

84 Marilia: ¿Willy?

85 Mediadora: Pues esto es una referencia que hace Anthony Brown a su artista favorito, que es

86 René Magritte ¿Y sabéis lo que pasa? Que René Magritte se enfadó y dijo, es que está

87 utilizando para sus libros pinturas mías... y entonces le denunció. Y este libro estuvo

88 durante mucho tiempo que no se pudo leer. No se pudo leer porque René denunció a

89 Anthony y dijo que era plagio. Luego ya Anthony Browne se lo explicó que lo hacía

90 porque era su artista favorito y entonces al final le dejó que lo publicara otra vez. Él es

91 su artista favorito y en casi todos sus libros hay referencias.

92 Mediadora: [Sigue con la lectura] O un explorador

93 Mediadora: ¿Os suena a alguno esta selva?

94 Diego: Sí. El amazonas

95 Mario: La selva de La jungla

96 Julia: Oye Aquí hay una escalera. Oye María aquí hay una escalera

97 Mario: A mi me suena al libro de la selva

98 Julia: María aquí hay una escalera
99 Marilia: María aquí hay una serpiente. María aquí hay un pingüino. María aquí hay una
100 serpiente
101 Julia: Es una escalera con hojas
102 [Se les enseña el cuadro]
103 Mediadora: ¿Se parece?
104 María: Hombre claro porque en vez de estar esta chica desnuda está sentado
105 Mediadora: ¿Y sabéis de quién es esto? Es de Henry Rousseau. Es una obra que se llama El
106 sueño.
107 Mediadora: [Sigue con la lectura] Un escritor famoso ¿De qué os suena?
108 Liam: Pues de nada. Esto no es un sombrero
109 Liam: Es una chistera
110 Diego: Me recuerda a una obra que era como un parque... que había personas en el parque
111 María: Alicia en el país de las maravillas
112 Mediadora: ¿Quién es este?
113 Todos: El gato
114 Jair: El huevo
115 Julia: Y cenicienta
116 Mediadora: ¿Quién ha leído Alicia en el país de las maravillas? (levantan la mano 6) ¿Y
117 sabéis de qué va?
118 Mario: No se explicarlo
119 Mediadora: ¿Qué le pasa a Alicia donde se cae?
120 Jair: En un agujero
121 Mediadora: Vale en una madriguera. Y llega ahí ¿Y qué pasa?
122 Mario: Llega a un mundo que no conoce.
123 Mediadora: ¿Y tiene sentido ese mundo?
124 Marilia: No porque hay como un robot así de plata
125 Diego: Hay una escena muy famosa de Alicia en el país de las maravillas que conoce todo el
126 mundo que es la de los Cupcakes. Que pone eat me.
127 María: Que va yo no la conozco
128 María: Sí porque Alicia se come un cupcake y se hace muy muy pequeñita y consigue entrar.
129 Marta: A es verdad
130 Mediadora: [Sigue con la lectura] O un buzo... Willy sueña

131 Julia: Porque aquí hay un gato en pez. Un perro en pez. Una espada en la boca. Y un martillo
132 Un caballito de mar

133 Luis: Pero esto es un caballo con la cabeza en un caballito de mar

134 María: Ah pues por algo se llama caballito de mar

135 Julia: Y las estrellas son platos

136 Mediadora: [Sigue con la lectura] A veces Willy sueña que no puede correr

137 Mediadora: ¿Y os suena alguna obra?

138 Todos: No

139 [se les enseña el cuadro]

140 Mediadora: ¿Se parece?

141 Todos: No

142 Mediadora: ¿Qué no? ¿Qué es lo que cambia?

143 María: Es que aparecen plátanos

144 Mediadora: [Sigue con la lectura] Willy sueña que puede volar

145 Mario: ¿Por qué el castillo no puede volar y las vacas sí?

146 Mediadora: [Sigue con la lectura] Es un gigante

147 Diego: Un gigante

148 Mediadora: ¿Y a qué recuerda un gigante? ¿Dónde más ha aparecido un gigante?

149 Mario: Yo lo sé pero no me suena

150 Jana: En el cuento de las habichuelas

151 Mediadora: ¿Y cómo se llama María? ¿Jack y ...?

152 Mario: Jackie Shoba

153 María: Jackie y las habichuelas mágicas

154 Mediadora: [Sigue con la lectura] O es pequeño... Willy sueña. A veces Willy sueña que es
155 un un pordiosero. O un rey

156 Mediadora: [Sigue con la lectura] Que está en un paisaje extraño

157 Marta: Está en un paisaje extraño

158 Julia: Me suena

159 Mediadora: ¿A qué os suena?

160 Julia: Esto es el reloj. Esto es el reloj Este reloj estaría aquí, o sea, una manta aquí

161 Mediadora: Se llama Espera La persistencia De Salvador Dalí

162 Julia: Esa decía

163 Mediadora: ¿Y qué ha cambiado?

164 Mario: Este plátano

165 Mediadora: ¿Y los relojes qué son ahora?
166 Todos: Plátanos
167 Julia: Ni, este reloj está bien
168 Mediadora: [Sigue con la lectura] O en el mar.. Willy sueña. Willy sueña con monstruos
169 feroces
170 Julia: Esta es la foto que hemos visto antes que estaba dibujando
171 Jana: No es distinta
172 Mediadora: Esta es referencia a un libro que hizo Anthony Browne que dice Though the
173 Magic Mirror A través del espejo mágico que es como que tú te ves y te reflejas
174 Mediadora: [Sigue con la lectura] O con, superhéroes ¿Quién es?
175 Todos: Superman Superman
176 Mediadora: [Sigue con la lectura] Sueña con el pasado.. y, otras veces, con el futuro.
177 Paula: Que bonita su familia
178 Mediadora: [Sigue con la lectura]Willy sueña
179 Diego: Oye ¿Y por qué está despierto?
180 Mediadora: ¿Está despierto o no? ¿Qué está haciendo?
181 Luis: Porque la roca está viva y parece que nos está mirando
182 Mediadora: ¿Y esa roca recuerda a algo?
183 Jair: Sí. A la del anterior libro
184 Jana: A la portada
185 Mediadora: Bueno, a la portada... Este es un cuadro de René, el artista que tanto le gusta y
186 como lo ha convertido.
187 Julia: A él. Es él
188 Mediadora: ¿Y por qué está guiñando ese ojo? ¿Por qué creéis que se está guiñando el ojo?
189 ¿Y por qué creéis que os guiña el ojo?
190 María: Era mentira todo, él realmente no está soñando
191 Julia: ¿Por qué? ¿Se lo ha imaginado?
192 María: No está soñando. Él está imaginando cosas de lo que quiere ser, pero no está soñando
193 Marta: A claro
194 Mediadora: ¿Y por qué creéis que están sus plátanos?
195 Julia: Porque le encantan los plátanos
196 Mediadora: Porque le encantan los plátanos
197 Mediadora: ¿Os ha gustado el libro?
198 Todos: Si [Gritan entusiasmados]

199 Julia: A mí muchísimo

200 Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado del libro?

201 Marta: Que está todo relacionado

202 Liam: Que puedes ir averiguando todo

203 Mario: Es divertido

204 Evelio: A mí los luchadores de sumo [todos ríen]

205 Mediadora: ¿Y lo que menos?

206 Paula: que no conocíamos los cuadros

207 Luis: Que no tiene un misterio

208 Marta: Pero sí que tienes que descubrir cosas!

209 Mediadora: ¿Qué os ha parecido extraño?

210 Liam: Que soñara en cuadros

211 Julia: Que hubiera plátanos en todo

212 Paula: Algunos cuadros que había

213 [Eligen Willy el tímido por votación y se realiza la lectura destacando varias aportaciones]

214 [Salen los botines mágicos de Willy]

215 Pelayo: Yo también tengo unas botas especiales de futbol que me dan suerte

216 Noa: Y yo para baloncesto

217 [Willy se tiene que dar prisa para llegar al partido]

218 Elena: Está pisando las rayas y se ha saltado toda la rutina

219 [En el gol del partido final]

220 Mediadora: ¿Creéis que puede?

221 Pelayo: No lo sé, sí lo sé.

222 Todos: ¡Si puede!

Anexo 12. Transcripción del grupo de discusión 3

A continuación se presenta la transcripción de la grabación realizada durante el grupo de discusión 3 (sesión 5):

- 1 Mediadora: ¿A quienes os ha gustado Anthony Browne? (levantan la mano 8) ¿Qué os ha
2 gustado de Anthony Browne?
- 3 Elena: Que tiene ilusiones ópticas
- 4 Noa: Que no se... que se inventa muchas historias como muy divertidas y con muchas cosas
5 en común
- 6 Martín: Porque hace libros muy distintos, y porque hace cuadro
- 7 Marcos: Porque son una mezcla de otros cuentos
- 8 Leonor: A mí no me ha gustado porque es muy raro
- 9 Mediadora: Y si ahora veis el nombre de Anthony Browne, ¿cogeréis el libro para leerlo?
- 10 Todos: Siii
- 11 Mediadora: ¿Os ha gustado que os leyera en voz alta?
- 12 Noa: A mí me ha recordado a cuando era pequeña
- 13 Martín: Sí porque suelo leer siempre yo y así ha sido diferente
- 14 Noa: Y te puedes imaginar la historia mientras lees porque pones como... ns voces y cosas
- 15 Marcos: Lees muy bien
- 16 Sofía: Si nosotros no leemos tan bien
- 17 Mediadora: ¿Y os ha gustado comentar los libros después de leerlos?
- 18 Claudia: Sí, porque si no, no habría entendido nada
- 19 Elena: Y menos si no conoces los cuentos
- 20 Sofía: Ha sido divertido hablar todos juntos
- 21 Mediadora: ¿Piensas que el tipo de actividades de lectura que hemos realizado podrían gustar
22 y animar a leer a niños o niñas que no les guste leer?
- 23 Carolina: A mí no me gusta leer y esto me ha gustado mucho
- 24 Sofía: Yo creo que estas clases contigo les gustarán
- 25 Noa: Si yo ahora quiero ir a la biblioteca a leer el resto de libros
- 26 Elena: Yo le diré a Paula de ir, que vamos siempre juntas
- 27 Mediadora: ¿Cómo te gustaría que fuesen las actividades sobre lectura que se realizan en el
28 colegio?
- 29 Martín: Que pudieras tener una clase para leer libre eligiendo el libro y sin que nadie te
30 molestara

- 31 Sofía: Como esta
- 32 Noa: O que cada uno le leyera un libro al resto de la clase
- 33 Pelayo: QUE NO HUBIERA LECTURA [Grita]
- 34 Leonor: A mi me gustaría que no hubiera fichas.

Anexo 13. Transcripción del grupo de discusión 4

A continuación se presenta la transcripción de la grabación realizada durante el grupo de discusión 4 (sesión 6):

- 1 Mediadora: ¿A quién le ha gustado Anthony Browne? (levantan la mano 5) ¿Qué os ha
- 2 gustado?
- 3 Diego: Me gustan sus historias con cosas raras
- 4 Mario: A mí me ha gustado todo
- 5 Marilia: Que las imágenes cuentan la historia
- 6 Mediadora: ¿A quién no le ha gustado Anthony Browne? (levantan la mano 5) ¿Que no
- 7 os ha gustado?
- 8 Jair: No se
- 9 Liam: Es aburrido
- 10 Mediadora: ¿Qué os ha parecido aburrido?
- 11 Jair: Todo
- 12 Mediadora: ¿Volveríais a leer un libro de este autor?
- 13 Julia: ¿Qué?
- 14 Mediadora: Si ahora vas a una biblioteca y pone, autor Anthony Browne. ¿Lo cogerías?
- 15 Marilia: Si lo leo yo sola si
- 16 Diego: Yo sí, de hecho, ¿donde los has cogido?
- 17 Mediadora: están en muchas bibliotecas públicas pero yo los cogí de la biblioteca
- 18 central. Aquí en el barrio también tenéis bibliotecas públicas donde ir a cogerlos
- 19 Paula: Si yo siempre voy con Elena a una, todas las semanas
- 20 Mediadora: ¿Y leerás la serie de Willy?
- 21 Paula: Si quiero leer el del mago
- 22 Mediadora: ¿Os ha gustado la lectura en voz alta?
- 23 María: Sí porque te puedes concentrar en la historia y te metes más en ella, entonces la
- 24 entiendes mejor.
- 25 Evelio: Y así hemos podido leer todos juntos
- 26 Paula: A mí sí, porque me gusta mucho cómo lees
- 27 Jana: Sí, yo quiero leer como tú
- 28 Luis: Tú ya lees muy bien Jana
- 29 Mediadora: Y como Evelio dice ¿Os ha gustado leer todos juntos?
- 30 Diego: Sí, mucho

31 Liam: Yo no habría entendido los libros si no
32 Mediadora: Y comentar los cuentos después de cada lectura ¿también te ha ayudado?
33 Liam: Sí
34 Jair: Sí, porque si no, no entiendes na
35 María: Así cada uno hemos dicho lo que veíamos
36 Luis: Ha sido como investigar un misterio juntos
37 Mediadora: ¿Piensas que el tipo de actividades de lectura que hemos realizado podrían
38 gustar y animar a leer a niños o niñas que no les guste leer?
39 Jair: Sí porque a mí no me gusta leer y me ha gustado
40 Liam: Y a mí también me han gustado
41 Julia: ¿No puedes venir todos los martes a hacernosla?
42 Mediadora: Me encantaría, pero mis prácticas acaban mañana.
43 Jana: Yo creo que sí, porque son libros muy chulos
44 Marta: Y puedes hablar de lo que va pasando en el cuento
45 Diego: Así la entiendes mejor
46 Mediadora: ¿Y qué otro tipo de actividades de lectura podrían gustarles?
47 Julia: Regalarles algo si leen
48 Evelio: Que las lecturas sumen puntos en los exámenes
49 Jana: No se... igual leyendo en grupos con tus amigos
50 Luis: Leyendo en clase pero sin que te quiten punto por estar despistado o no saber
51 donde estas.
52 Mediadora: ¿Cómo te gustaría que fuesen las actividades sobre lectura que se realizan
53 en el colegio?
54 Jair: No leer
55 Marta: Como esta
56 Lucia: Nunca nos habían leído así
57 Diego: Y podíamos ir comentando la historia.