



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

de Magisterio de Primaria

**Sentir lo leído. Análisis de las respuestas lectoras en
Educación Primaria frente a álbumes ilustrados con
contenido emocional y metafórico**

**Feeling what is read. An analysis of Primary Education students' reading
responses to picturebooks with emotional and metaphorical content**

Autora

Elena Vera Polo

Director

Daniel Laliena Cantero

Facultad de Educación.

Curso 2024/2025

Índice

1. Introducción y justificación.....	2
2. Marco teórico.....	4
2.1 Educación literaria y educación emocional en educación primaria.....	4
2.1.1 Educación literaria y la infancia.....	4
2.1.2 Relevancia de la dimensión emocional en educación primaria.....	6
2.1.3 El componente emocional en la literatura.....	9
2. 2 Libro álbum.....	11
2.2.1 La metáfora en el álbum ilustrado y su relación con la educación literaria y emocional.....	13
2. 3 Proyectos similares.....	15
2.4 La reacción emocional a la lectura desde la propuesta de respuestas lectoras de Sipe	17
2.5 La dimensión emocional en el currículum de Lengua y Literatura.....	20
3. Objetivos del trabajo.....	22
4. Metodología.....	23
4.1 Contexto de la investigación y participantes.....	23
4.2 Selección de las obras.....	25
4.3 Organización de las sesiones de lectura.....	35
4.4 Tratamiento de los datos.....	37
5. Análisis de las respuestas lectoras.....	37
5.1 Respuestas emocionales.....	38
5.2 Respuestas sociales.....	41
5.3 Respuestas simbólicas-metafóricas.....	43
5.4 Respuestas éticas y morales.....	45
5.5 Respuestas personales.....	48
5.6 Respuestas vinculadas al papel relevante de las ilustraciones.....	50
6. Discusión y conclusiones.....	52
7. Referencias bibliográficas.....	57
8. Anexos.....	62
Anexo 1.1 Transcripción de la sesión de lectura de <i>El rey del bosque</i>	62
Anexo 1.2 Transcripción de la sesión de lectura de <i>El corazón y la botella</i>	78
Anexo 1.3 Transcripción de la sesión de lectura de <i>El árbol rojo</i>	91

Sentir lo leído: Análisis de las respuestas lectoras en Educación Primaria a partir de libros álbum con contenido emocional y metafórico.

Feeling what is read. An analysis of Primary Education students' reading responses to picturebooks with emotional and metaphorical content.

- Elaborado por Elena Vera Polo.
- Dirigido por Daniel Lalena Cantero.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de mayo del año 2025.

Resumen

El presente trabajo parte de una revisión teórica sobre la conexión entre la educación literaria y emocional, el libro álbum y el componente metafórico del mismo (Chambers 2007; Colomer, 2005; Sanjuán, 2014; Sipe, 2008) para plantear un estudio cualitativo en el que se analizan las respuestas lectoras de estudiantes de tercero de primaria a partir de la lectura de un corpus compuesto por tres libros: *El rey del bosque*, *El corazón y la botella* y *El árbol rojo*. Tras realizar la lectura compartida y una conversación literaria con cada una de las obras, donde la propia investigadora fue quien ejerció de mediadora se recogieron las respuestas del alumnado mediante observación participante (Sanjuán-Núñez, 2019) y se analizaron clasificándolas en distintas dimensiones que emergieron del propio análisis: emocional, personal, metafórica, social, ético-moral y centrada en las ilustraciones. Los resultados sugieren que el alumnado es capaz de interaccionar con los álbumes propuestos y de utilizarlos como resorte para su reflexión y desarrollo emocional. En este proceso, la dimensión metafórica de las obras del corpus ofrece oportunidades para la interacción, la construcción compartida de significado y la interpretación. Todo ello enfatiza las posibilidades de la literatura, y especialmente del álbum ilustrado, como vía para una educación más significativa que invita a mirar más allá de lo evidente y a conectar con lo más humano desde la infancia.

Palabras clave

Educación emocional, libro álbum, metáfora, respuestas lectoras, conversación literaria.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente documento expone un Trabajo Final de Grado de la Universidad de Zaragoza, correspondiente al Grado de Magisterio de Primaria. A lo largo de la investigación se reflexiona sobre las posibilidades que ofrece la literatura infantil y en concreto, el uso de libros álbum con un potente componente metafórico, en la educación emocional del alumnado. Para ello, se seleccionó un corpus siguiendo unos criterios establecidos para llevar a cabo una serie de conversaciones literarias en un aula de tercero de primaria, (recogidas en el Anexo 1) en la que las investigadora desempeñó el rol de mediadora y, posteriormente, se analizaron las respuestas obtenidas.

Este trabajo se fundamenta en las aportaciones de diferentes autores que defienden la importancia de la literatura en la educación emocional y el valioso papel de la metáfora como vehículo para ambas. Flores-Borjabad et al. (2024) señalan que la literatura nos pone en contacto con una variedad de experiencias emocionales, ampliando así nuestro punto de vista sobre la vida y ofreciéndonos la posibilidad de sentir y experimentar más allá de nuestras vivencias reales. Sanjuán (2014), por su parte, profundiza en lo emocional afirmando que las emociones forman parte de una dimensión del aprendizaje igual de importante que la cognitiva, puesto que todo ello tiene una repercusión notable sobre la educación. Además, respecto a la interrelación de la literatura y la educación emocional, la autora indica que una de las funciones principales de las obras literarias es emocionar al lector, por lo que sugiere que es complicado concebir uno de estos elementos sin considerar el otro. Otro autor que considera la literatura como un valioso medio para expresar lo emocional es Serrano (2019), quien incide en que esta clase de textos pueden tener una importancia decisiva en la formación de la personalidad del niño, despertando sentimientos empáticos en él y ayudándole a desarrollar un espíritu crítico.

Como se verá más adelante en el trabajo, dentro de la propuesta más general de la literatura infantil, el género del álbum ofrece oportunidades específicas en lo que se refiere a esta exploración de lo emocional desde lo literario. Barbara Bader (1976) destaca que la lectura de esta clase de obras supone una experiencia para el niño en la que la relación entre imágenes y palabras le ofrece infinitas posibilidades. Tabernero (2013) añade que, aunque es

la interrelación entre texto e imagen lo que se ha entendido tradicionalmente como el rasgo fundamental que define el género del álbum, la metáfora adquiere importancia también en el discurso literario infantil hasta el punto de ser una de las claves que definen su esencia. En este marco, define la metáfora como el cauce que permite abordar lo desconocido a través de lo conocido y lo abstracto a través de lo concreto, una posibilidad que, como se explorará en este estudio, ofrece oportunidades específicas para profundizar en la dimensión simbólica y emocional de las obras infantiles.

Personalmente, he decidido abordar los temas mencionados porque siempre he defendido la relevancia de la educación emocional y el peso que esta tiene. Considero que en algunas ocasiones se le da menos importancia a la Inteligencia Emocional de la que verdaderamente tiene y que la educación escolar tiende a centrarse en el aprendizaje de contenidos más tangibles y no tanto en aspectos como la gestión de las emociones, la empatía, y otros elementos vinculados con la dimensión emocional del alumnado. Además, desde que conocí el género de los libros álbum, estos me cautivaron y me parecieron una herramienta de interés para explorar la educación emocional por todo lo que son capaces de despertar en el lector. Como se ha mencionado anteriormente, y se verá de nuevo más adelante, la metáfora es un componente muy importante en esta clase de obras. Considero que es de gran relevancia familiarizar al alumnado con esta figura literaria y que el propio profesorado sea capaz de reconocer su presencia en las obras infantiles, ya que en el lenguaje que usamos cotidianamente, las metáforas tienden a estar presentes de manera natural y nos ayudan a describir lo que sentimos y pensamos de una manera que, pese a ser más indirecta, es certera y todos y todas la comprendemos a la perfección. Un ejemplo de ello son las expresiones comunes “el corazón roto” “llorar a mares” “sentirse hundido” “tener un nudo en el estómago” “sentir mariposas en el estómago” y un largo etcétera. En ocasiones, somos nosotros mismos los que inventamos una nueva metáfora o símil para poder explicar o hacer que otros entiendan cómo nos sentimos.

Como futura docente, siempre me ha interesado comprender cómo viven los niños lo que leen, cómo las historias les commueven, cómo las palabras e ilustraciones se convierten en espejos o ventanas hacia otras realidades. Los libros álbum me parecen una excelente recurso

para todo ello, ya que crean la oportunidad de tener interesantes conversaciones literarias y nos permiten ver cómo cada alumno ha vivido la lectura.

A lo largo del trabajo se van a abordar diferentes aspectos. En primer lugar, se encuentra el marco teórico, en el que se explora la importancia de la educación literaria y la emocional en primaria, profundizando en su interrelación. Seguidamente, se explica qué es un libro álbum y su relevancia profundizando en el componente metafórico y relacionándolo con lo emocional. A continuación, se procede a describir estudios previos que han seguido una línea similar a la del presente trabajo y las principales conclusiones de los mismos. Más adelante, se explican las respuestas lectoras que establece Sipe, con especial atención del componente emocional que subyace en la misma, y se lleva a cabo una reflexión sobre la dimensión emocional en el currículum de Lengua y Literatura. Tras ello, se concreta el objetivo del presente trabajo: analizar las respuestas lectoras del alumnado tras la lectura de libros álbum con un marcado componente metafórico y emocional. En relación con la metodología, se indica que se trata de un estudio de caso mediante observación participante llevado a cabo durante las prácticas escolares realizadas por la investigadora en un centro educativo. Después, se describe y justifica la elección del corpus seleccionado (*El rey del bosque* (Del Mazo y Martínez, 2020), *El corazón y la botella* (Jeffers, 2010) y *El árbol rojo* (Tan, 2001) y la organización de las dos de lectura realizadas. Tras esto, se pasa al análisis de las respuestas lectoras a partir de las transcripciones de las sesiones de lectura (presentes en el Anexo 1) y se plantea el apartado de discusión y conclusiones del trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Educación literaria y educación emocional en educación primaria

2.1.1 Educación literaria y la infancia

Uno de los componentes más importantes en este trabajo es el literario. Por ello, en este apartado se aborda una explicación de qué es la educación literaria y la relevancia de la misma.

Sanjuán (2014) considera que leer ya no es concebido únicamente como una herramienta para aprender sino que también es una afición con la que disfrutar y un medio para conocerse mejor a uno mismo. A este respecto, Flores-Borjabad et al. (2024) defienden que la literatura nos pone en contacto con variedad de experiencias emocionales, ampliando así nuestro punto de vista sobre la vida. La literatura puede ser un medio tanto para expresar ideas y opiniones como para evadirse de la realidad y, debido a ello, ha desempeñado un importante papel en el progreso cultural e intelectual de la humanidad. Por su parte, Hernández (2010) señala que los textos literarios ofrecen continuas opciones de resemantización conllevando no solo que cada lector realice su propia interpretación de una misma lectura sino que nosotros mismos podemos leer un libro en diferentes momentos de nuestra vida y los sentimientos que nos inspiren y la interpretación que hagamos serán diferentes en cada uno de ellos.

Centrándonos ya en la literatura infantil, Cerrillo (2007) indica que ya no se cuestiona que exista una literatura expresamente destinada a un público infantil y adolescente determinada por sus peculiaridades y gustos. Este autor defiende que la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) no está formada exclusivamente por aquello que se escribe explícitamente para el público infantil sino que también forma parte de ella, aquella literatura que no estaba pensada para ese público en un primer momento pero de la éste se ha adueñado. Cerrillo enfatiza que la LIJ por encima de todo es literatura.

Continuando en esta línea, Escalante de Urrecheaga y Caldera (2008) establecen que las funciones de la LIJ son contribuir al aprendizaje sobre el mundo que les rodea ayudar al niño o adolescente a comprender el mundo en el que vive y amplificar su horizonte social, afectivo, imaginativo, lingüístico, intelectual y artístico y por otra parte, proporcionarle diversión, estimular su curiosidad, creatividad e inspiración

Desde el punto de vista educativo, Colomer y Durán (2001) consideran que se puede familiarizar a los niños con la literatura a través de los siguientes medios: dotar al aula de variedad y abundancia de libros, utilizar la transmisión oral de la literatura, programar actividades relacionadas con la lectura y destinar un tiempo dentro del horario escolar para compartir experiencias lectoras ya que es una actividad social. Londoño (2015) añade otros

beneficios como el que el niño conozca sus raíces culturales, pueda establecer nuevas relaciones o analogías, le ayude a mejorar sus relaciones socioafectivas y a comprender las suyas y las de los otros, conocer experiencias con las cuales identificarse para desarrollar su identidad y resolver conflictos. El autor también identifica aquellas que están más relacionadas con el área de Lengua y Literatura (iniciar al niño en la lectura de obras literarias universales, ayudarle a entender la lógica de las lenguas, aumentar su vocabulario, mejorar su pronunciación, estimular su escritura y la hipertextualidad).

Por último, podemos añadir que Lomas (2023) defiende que los docentes profundicen en lo que realmente es la literatura y ayuden a que el alumnado se sumerja en la lectura viviendo otras vidas estimulando su curiosidad. Por su parte, Chambers (2007) considera que se tiende a limitar las lecturas de los niños en función a lo que se cree que es propio de cada edad, no valorando que cuando cuentan lo que leen activan sus potencialidades siempre y cuando la lectura no sea impuesta y la puedan compartir cooperativamente.

2.1.2 Relevancia de la dimensión emocional en educación primaria

Más allá de la relevancia de la educación literaria expuesta en el apartado anterior, y antes de pasar a explorar su interrelación con la educación emocional, conviene centrar brevemente nuestra atención sobre el concepto de lo emocional y la relevancia que tiene en el contexto de la educación primaria.

No hay un acuerdo sobre la definición de emoción, sin embargo, ha habido varios autores que han intentado proponer una aproximación a esta idea. Para Bisquerra (2000), las emociones son “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61). Por su parte, Vivas et al. (2007) indican la importancia que tienen las emociones en la toma de decisiones y en la supervivencia humana afirmando que forman parte de la inteligencia. Ambos coinciden en que el estado emocional de cada individuo condiciona la manera en la que este percibe y se relaciona con su alrededor por lo que tiene un gran interés y relevancia.

Sanjuán (2014) afirma que las emociones tienen un papel muy significativo en el aprendizaje y la educación de los niños puesto que están estrechamente vinculadas la

motivación, la adaptación, la comunicación con el entorno, el progreso y el propio bienestar. Por ello, la autora explica que todo lo relacionado con el componente afectivo es fundamental en el aprendizaje, pero hasta ahora se ha prestado más atención a los aspectos cognoscitivos, lo que puede deberse al hecho de que estos resultan más sencillos de evaluar que los relacionados con lo afectivo.

A finales del siglo XX y principios del XXI se le fue otorgando más relevancia a la gestión de las emociones y es entonces cuando surgió el concepto de Inteligencia Emocional. Vivas et al. (2007) la definen como el “uso inteligente de las emociones: hacer que, intencionalmente, las emociones trabajen para nosotros, utilizándolas de manera que nos ayuden a guiar la conducta y los procesos de pensamiento, a fin de alcanzar el bienestar personal”(p.13).

Uno de los autores que más repercusión tuvo al escribir sobre este término fue Goleman, pese a que la autoría original se atribuye a Salovey y Mayer (1990). A raíz de los trabajos de Goleman, la noción de inteligencia emocional ganó tal popularidad que en algunos ámbitos se planteó sustituir el CI (Coeficiente Intelectual) como medida de referencia por el llamado CE (Coeficiente Emocional), que contemplaba toda esa dimensión emocional de importancia y popularidad creciente (Ranea, 2012).

Goleman (1996) destaca cinco competencias dentro de la inteligencia emocional:

1. El conocimiento de las propias emociones.
2. La capacidad de controlar las emociones.
3. La capacidad de motivarse a uno mismo.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas (la empatía).
5. El control de las relaciones.

Todo lo anterior refuerza la idea de Sanjuán (2014) de que las emociones forman parte de una dimensión del aprendizaje igual de importante que la cognitiva puesto que todo ello tiene una repercusión notable sobre la educación. Por ello, esta autora aconseja a los docentes tener en cuenta el enfoque emocional, no únicamente como un medio para que el alumnado aprenda, sino también para convertirlo en un objetivo por sí mismo.

Desde ese mismo enfoque, Rodríguez et al. (2022) defienden que sería recomendable que los maestros recibieran la formación necesaria para acometer esta labor, por una parte, para orientar a sus alumnos en aspectos tan importantes como la autoestima y la salud emocional y, por otra parte, para desarrollar actividades que sean significativas para el alumnado. Estos autores coinciden en que la enseñanza tendría que estar dirigida a conseguir el desarrollo integral del alumnado, lo cual supone tener en cuenta tanto las competencias de tipo cognitivo, como las de tipo social, emocional, estético, etc. Por todo ello, las habilidades emocionales son fundamentales para convivir en sociedad y necesitarían tener un papel fundamental en la programación .

Como se ha podido constatar, numerosos autores defienden un papel más relevante de la educación emocional en el aula por lo que resultaría interesante conocer los objetivos de esta. Ranea (2012, p. 4) plantea los siguientes:

- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Promover una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

Por otra parte, a la hora de llevar a la práctica todas estas consideraciones hay que tener en cuenta que no se aplica de igual manera a todos los individuos, sino que conviene tener en consideración las diferencias existentes y conocer las características generales del desarrollo emocional de la edad del alumnado. En este trabajo, como se verá más adelante, el foco de atención va a ubicarse en estudiantes de 7 a 8 años. A nivel de desarrollo emocional, Gallardo-Vázquez (2007) destaca que los niños y niñas de esta edad son conscientes de que hay situaciones que despiertan simultáneamente dos sentimientos que pueden ser similares o contradictorios. En esta edad, se produce un avance en el desarrollo emocional que les permite comprender cada vez mejor las emociones que sienten y la coexistencia de varias.

También en este momento evolutivo es cuando comienzan a dejar de refugiarse en el adulto (ya sea los padres, docentes, etc.) y comienzan a acudir a sus iguales.

2.1.3 El componente emocional en la literatura

Tras haber abordado anteriormente el componente emocional y el literario, en este apartado se va a explorar cómo convergen ambos y en qué medida la literatura ofrece un campo en el que aproximarse a la educación emocional. En este sentido, Serrano (2019) defiende que la lectura de ciertos textos literarios puede resultar un valioso recurso para el desarrollo emocional y social de los niños de todas las edades y, sobre todo, para los más pequeños. Así, la Literatura Infantil y Juvenil busca frecuentemente conectar al lector con lo que lee a partir de la emoción que le despierta lo que está leyendo.

En relación con la inteligencia emocional que se ha explicado en el apartado anterior, resulta pertinente destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), tres de las cuales (las inteligencias existencial, interpersonal e intrapersonal) están muy relacionadas con el ámbito emocional y, tal y como se infiere en aportaciones de autores como Sanjuán (2014), pueden guardar una cierta relación con la lectura de textos literarios. La inteligencia existencial, que está enfocada a la formulación de cuestiones acerca del sentido de la vida, está íntimamente vinculada a la literatura, pues se trata de una cuestión que ha sido abordada por los autores y autoras desde los orígenes de la literatura como fenómeno cultural. Por otro lado, la inteligencia interpersonal está relacionada con cuestiones de liderazgo, resolución de problemas y otras habilidades. Esta inteligencia conecta estrechamente con la propia esencia de la literatura, pues la mayoría de las tramas versan sobre distintas situaciones donde podemos observar el comportamiento humano en el desarrollo de conflictos, despertando diferentes sentimientos y empatizando con la situación y los personajes. Por último, la inteligencia intrapersonal, encaminada a crear un modelo ajustado a la realidad de uno mismo y usarlo para interaccionar adecuadamente con otros a lo largo del tiempo, adquiere un aliado para su desarrollo en la lectura, pues ayuda en el desarrollo de la reflexión, el autoconocimiento, y la construcción de una identidad propia a partir de valores con los que nos identifiquemos, tal y como indica Leibrandt (2016): “las lecturas permiten un alto grado

de identificación si se relacionan con lo conocido personalmente por el lector; así, reafirman sus ideas y experiencias y, posiblemente, refuerzan sus convicciones" (p. 150).

Continuando con la interrelación de la literatura y la educación emocional, Sanjuán (2014) indica que una de las funciones principales de las obras literarias es emocionar al lector. La autora afirma que nuestras experiencias más gratificantes como lectores han tenido lugar cuando el texto literario nos ha permitido contactar a nivel emocional con sus personajes, compartir sus vivencias y realizar transferencias a nuestra propia vida. En este sentido, el disfrute por la lectura está unido a complicados procesos comprensivos e interpretativos que conllevan importantes cambios en el propio lector a nivel emocional y personal.

La literatura ayuda a poner en palabras aquello que solamente se puede sentir o percibir, otorgándole a las ideas y emociones una forma concreta. La intención del escritor no es únicamente que el lector goce de su vocabulario y figuras literarias, sino que éstas impacten en lo más interno de quien lea sus páginas, haciendo del texto un espejo donde verse reflejados. De la misma manera, tal como indica Bishop (1990) en su analogía de los libros como ventanas y espejos, la lectura puede ayudar al lector a empatizar con las emociones e ideas del exterior o de sí mismo, como una ventana que se abre al mundo o como un espejo donde verse reflejado y reflexionar sobre la realidad propia.

Respecto al disfrute de la lectura, Barthes (1976) distingue entre dos tipos, *plaisir* (placer) y *jouissance* (goce). El *plaisir* es aquello que sentimos cuando encontramos elementos en la lectura que podemos ver reflejados en nosotros mismos o en nuestro entorno. También gozamos con la literatura cuando nos impacta poniendo nuestras creencias en duda. Si no nos sentimos sacudidos por lo que leemos de alguna manera, si no encontramos *plaisir* o *jouissance* como define Barthes, es más difícil que nos transmita algún tipo de disfrute, y por lo tanto, se dificulta el camino hacia la construcción del gusto por la literatura. El autor insiste que el placer se encuentra en la experiencia del lector, no en el texto en sí mismo.

En relación a todo lo mencionado, Sanjuán (2014) señala que uno de los problemas de la pedagogía en la literatura es que ha dejado de lado este ámbito emocional, esperando siempre de los distintos lectores una única lectura del texto como correcta. No deja espacio,

desde su punto de vista, para lo que pueda resonar en cada uno de los educandos, sino que la respuesta que busca ser global, única e inequívoca. La autora remarca que de esta forma se dificulta el proceso de la apropiación del sentido de la lectura por parte del lector. Un giro emocional en la pedagogía literaria supone la aceptación de diversos modos de lectura, donde el modo de leer canon no se imponga ante las voces lectoras del alumnado.

Otro autor que considera la literatura como un valioso medio para expresar sus emociones es Serrano (2019), quien incide en que puede tener una importancia decisiva en la formación de la personalidad del niño, despertando sentimientos empáticos en él y ayudándole a desarrollar un espíritu crítico. Para que todo ello sea posible es fundamental tener en cuenta las dimensiones ética, estética y emocional de la literatura y, por supuesto, animar a que el alumnado adquiera el hábito lector. El autor aconseja que los docentes se planteen como objetivo que sus alumnos sean lectores literarios empáticos, dispuestos a compartir sus sentimientos y que encuentren en la lectura una fuente de placer por la que libremente opten. En conclusión, que se transformen en lectores con competencias lingüísticas, empáticas, y con espíritu crítico.

2. 2 Libro álbum

El libro álbum puede vincularse a la inteligencia emocional, puesto que es capaz de provocar en quien lo lee multitud de sentimientos conforme descubre el mundo que hay detrás de cada página. Su lectura es subjetiva ya que lo importante, en ocasiones, está en la mente del lector y en cómo interpreta cada fragmento y el significado que le otorga (Bibliotecas Escolares, C. R. A. 2009). Además, es un género muy popular puesto que, actualmente, la mitad de los libros infantiles y juveniles mejor valorados en España son libros-álbum y de esos, un tercio están vinculados explícitamente a las emociones (Colomer, 2007).

Se trata de libros sorprendentes para niños y adultos, no solo por las realidades y temáticas diversas que abordan, sino también por las estrategias y recursos que emplean para hacerlo. La gran mayoría tienen un mensaje relevador que presenta una problemática o realidad actual y la acerca a los niños. López (2009) explica que hay libros con preciosas ilustraciones o con originales formatos que no son libros álbum, sino que los podemos definir

como libros de imágenes o libros ilustrados. La autora considera que algunos libros de imágenes suelen explicar secuencias lógicas a los lectores infantiles así como la estructura básica de la narración y muestran imágenes de alimentos, animales, etc. con un objetivo didáctico. Normalmente, se pretende que sean leídos por un adulto para que ayude al niño a relacionar las imágenes con cualidades como colores, formas, incluso números y gráficas.

Por su parte, Chaves (2013) lo diferencia del libro ilustrado, en el que el proceso secuencial viene marcado por el cambio de la página, que determina el sentido de la lectura, y, las ilustraciones siguen una misma línea argumental y plástica. Por el contrario, el carácter visual del libro álbum conlleva una doble lectura: cada imagen puede ser leída individualmente, o relacionándola con el resto a través del eje argumental y, en todo caso, prevaleciendo siempre un enfoque subjetivo. López (2009) añade que en los libros ilustrados el texto escrito desempeña el rol narrativo y las imágenes se limitan a mostrar lo que narra el texto siendo un elemento más. Estos libros están dirigidos a lectores en "consolidación" ya que desde un enfoque tradicional, la imagen va desapareciendo progresivamente al aumentar la edad del lector.

En el libro álbum, sin embargo, imagen y texto están interconectados. La imagen añade significado y un mundo emocional incluyendo contenidos culturales que no aparecen en el texto. Barbara Bader (1976) destaca que la lectura de esta clase de obras supone una experiencia para el niño en la que la relación entre imágenes y palabras le ofrece infinitas posibilidades. Otras autoras, como López (2009), destacan también esta interrelación entre códigos y su relevancia para la propuesta global del álbum.

El libro álbum, requiere que texto e imagen se complementen y enriquezcan. Requiere la colaboración de ambos lenguajes para crear una lectura conjunta. Un libro donde ambos códigos interactúan de manera intencionada.(López, 2009, párr.12)

Según Iglesias (2019), el libro álbum es un género de literatura infantil que también ha pasado a la literatura adulta. Muchas de sus producciones son bien valoradas por la crítica ya que han sido capaces de aunar valores estéticos y de creatividad gráfica, formal y narrativa con los intereses del mundo infantil y más allá de él.

Se han empleado metáforas muy visuales que ayudan a comprender la relación entre los dos componentes (texto e ilustración), como la que utiliza Barbara Cooney (Valentino Merletti, 2004): si el libro se tratase de un collar, los dibujos serían las propias perlas y el texto representaría el filamento que los une. También se habla de la “símbiosis” e, incluso, “sinergia”, utilizado por Sipe, ya que lo que provocan ambos elementos juntos es mucho más de lo que podrían hacerlo de manera individual (Silva-Díaz, 2006).

2.2.1 La metáfora en el álbum ilustrado y su relación con la educación literaria y emocional.

Si bien la interrelación entre el texto y la ilustración se ha entendido como el rasgo fundamental que define el género del álbum, puede ser interesante abordar otro elemento clave en este sentido: el componente metafórico y las posibilidades que ofrece al lector infantil (Tabernero, 2013).

Chaves (2013) afirma que la metáfora está presente en nuestra vida y la utilizamos a menudo para comunicarnos en forma de palabras o de imágenes. Consecuentemente, en el álbum ilustrado, la metáfora visual tiene relación tanto con los aspectos narrativos y expresivos como con los formales y artísticos. Es decir, combina el valor conceptual con el visual. Este autor explica que gracias al uso de la metáfora se capta la atención y el interés del lector proporcionando una información que está ausente, animando al lector a reflexionar e ir más allá de lo que lee y a disfrutar de las alternativas que le ofrece el pensamiento visual. Purcell (2018) añade que la utilización de metáforas tanto visuales como verbales en los libros álbum favorece que los niños incorporen contenidos culturales puesto que el hecho de que sean capaces de descubrir el significado de las metáforas lleva consigo una mejor comprensión de las normas culturales y de los textos literarios, así como una mejor organización de sus ideas. Para Tabernero (2013) esta figura literaria es importante en el discurso literario infantil hasta el punto de ser una de las claves que definen su esencia. En este marco, defiende la metáfora como el cauce que permite abordar lo desconocido a través de lo conocido y lo abstracto a través de lo concreto.

Así, las metáforas nos facilitan la comprensión y la exploración de ideas, sentimientos y conceptos. Están muy presentes en nuestro día a día ya que el lenguaje coloquial está lleno

de ellas. Prueba de ello es el hecho de que voces relevantes en nuestro campo recurran a ellas para explicar y ejemplificar ideas complejas y sugerentes, como en el caso de la metáfora ya comentada de los textos literarios que actúan como una puerta o como una ventana, que permite a Bishop (1990) transmitir su visión sobre las posibilidades que ofrecen los libros en relación con la construcción de la identidad.

Según Chaves (2013) la metáfora permite presentar, por un lado, hechos habituales como novedosos y, por otro, sucesos disparatados como lógicos. En ambos extremos, el hecho de apartarse de lo usual es lo que capta el interés del lector y le permite identificarse con los personajes y situaciones del libro. El autor señala que esta figura literaria sustituye unos conceptos por otros, proporcionando distintos significados, por lo que corresponde al lector descubrir e incorporar a su bagaje cultural estos nuevos sentidos. Cuando el lector la identifica lleva a cabo una interpretación de la obra más reflexiva y trascendental.

En una línea similar, Purcell (2018) considera que la metáfora está vinculada tanto al lenguaje como al pensamiento. En lo concerniente al lenguaje, la metáfora puede definirse como una palabra o frase que transforma su significado al trasladarse a un nuevo contexto. También ayuda a impulsar las habilidades de descodificación e imaginación creativa puesto que, para comprender las metáforas, el niño debe aplicar la combinación de conceptos. Conforme va progresando en estas habilidades va adquiriendo los significados de carácter social y cultural.

Volviendo al libro álbum, López (2009) considera que este género recibe las contribuciones de la actual cultura con una preeminencia de lo visual, provocando múltiples connotaciones. El libro álbum es una forma de literatura que se aparta de lo tradicional y ortodoxo tanto en lo que cuenta, como por cómo lo narra, y también por quién lo dice y para quién lo hace.

Así, partiendo de todo lo anterior, es posible destacar ejemplos de cómo el álbum ilustrado se relaciona con la esencia del concepto de metáfora y ofrece oportunidades para abordar la lectura desde lo emocional. Un ejemplo, que se une a otros álbumes que se emplearán en el presente trabajo, sería el libro *Madrechillona*, de Jutta Bauer (2001). En él, se puede ver un claro ejemplo de la manera en la que el álbum ilustrado y sus metáforas facilitan

la identificación de emociones y la reflexión acerca de ellas. Narra la historia de un pingüino que se rompe en trocitos porque su madre le grita y ella debe recoger todos los pedazos para pedirle perdón. No es lo mismo que el niño comunique que cuando se enfada con alguien se siente triste a que diga que se siente partido en pedazos (metáfora que se utiliza en el libro). Aunque en ambos está explicando su estado anímico, la metáfora le permite expresar cuánto y en qué medida le afecta y el modo en el que lo hace ya qué triste también está cuando pierde algo pero no se siente del mismo modo. De este modo, en este libro, como en otros que se abordarán más adelante, la metáfora permite explorar realidades complejas desde propuestas concretas y más sencillas de comprender y expresar (Tabernero, 2013) y, en este caso, el uso de animales como representación de los humanos facilita una distancia de seguridad para aproximarse a temáticas complejas como la de esta obra reduciendo la sobrecarga emocional.

2. 3 Proyectos similares

La intersección destacada en el presente trabajo entre educación literaria, textos infantiles y la dimensión emocional de la formación ha sido explorada en estudios previos, por lo que en este apartado se van exponer las ideas principales de algunos de ellos.

Comenzaremos con el estudio realizado por Tabernero y Tagüeña (2020) sobre la importancia del componente emocional de los textos literarios y, por ende, de las emociones en la educación literaria. Para llevarlo a cabo, eligieron cuatro álbumes en los que las emociones fueran importantes, que se leyeron y comentaron en un aula de primero de Educación Primaria. Los resultados del estudio reflejan que los alumnos exponían sus propias experiencias emocionales relacionándolas con las de los personajes y que conforme leían conferían un significado al texto que influía sobre sus conocimientos previos. Las autoras concluyen que los libros álbum (aunque no todos en la misma medida) pueden favorecer el desarrollo de la dimensión emocional de los niños, mediante nuevas experiencias y una reflexión sobre sus vivencias personales que les ayuda a construir su propia identidad personal y visión del mundo. Se destaca en el estudio que los álbumes más efectivos en este sentido son aquellos que ofrecen un mayor espacio al lector mediante sentidos más abiertos y menos directivos.

Un estudio muy similar es el que llevó a cabo Ruiz-Domínguez (2014) con alumnado de mayor edad, concretamente con un grupo de niñas de 10 años, analizando sus respuestas tras la lectura de siete álbumes metafíctionales. Las respuestas obtenidas fueron clasificadas en dos categorías: análisis (respuestas anticipatorias, expectativas e inferencias y verificación de hipótesis) e interpretación (lectura relacionada con experiencias previas y valoración del texto). Esta investigación establece las siguientes conclusiones: por una parte, las alumnas comprendieron, interpretaron y valoraron los libros que habían leído. Por otra parte, reconocieron la correlación entre el código verbal y visual que caracteriza los libros álbum y fueron capaces de realizar las conexiones entre ellos, aunque los juegos paratextuales introdujeron dudas en las niñas sobre su función textual. Esta investigación pone el énfasis en que los álbumes metafíctionales son textos que cambian la forma de contactar con la literatura y favorecen un aprendizaje significativo en alumnos que no están habituados a leer este tipo de libros.

Otro estudio que sigue una línea de trabajo parecida analizando las respuestas de los niños a álbumes infantiles (vinculados a la educación sentimental) es el que desarrolló Escurra (2010), en el que expone que los niños, a través del análisis de las ilustraciones, podían comprender más profundamente y con un carácter más emotivo el texto. Además, la cubierta de los álbumes fomentó el interés y la curiosidad previa a la lectura y el gran formato en las ilustraciones así, como el uso de la doble página, favorecieron la imaginación y una observación más minuciosa. Por otra parte, las frases sonoras y con rimas fueron fácilmente recordadas después de varios días tras haber leído el álbum. Los recursos narrativos, textuales y, principalmente, los gráficos de los álbumes promovieron las capacidades de observar y percibir indicios y a partir de ahí poder inferir, evocar recuerdos y realizar su propia interpretación. Todo ello contribuyó a que fueran capaces de activar su pensamiento permitiéndoles realizar deducciones importantes y desarrollar empatía siendo capaces de ponerse en lugar del otro.

Para concluir, el trabajo de Nolasco (2015) se centra en cómo la literatura contribuye al desarrollo emocional de los niños, concretamente en los de Educación Infantil. Entre las conclusiones que aporta, destacan las siguientes: la literatura infantil favorece el desarrollo emocional y de la personalidad de los niños, ya que gracias a ella se pueden identificar con

los personajes y reconocer en ellos sus propios sentimientos, es decir, la empatía se refuerza con la lectura. Por otra parte, las ilustraciones del libro ayudan a los niños a entender mejor la historia e influyen en los dibujos que los niños hacen después de la lectura. Nolasco considera que la literatura es fundamental para el desarrollo infantil, de ahí la importancia de que los alumnos puedan acceder a obras literarias de calidad desde los primeros niveles, ya que la lectura conlleva un aspecto emocional que fomenta hábitos lectores. Además, la literatura facilita que comprendan mejor la realidad y a la vez les ayuda a evadirse de ella, disfrutando con lugares y aventuras sorprendentes y todo ello, fomentando su imaginación.

Todos estos estudios coinciden en considerar que ciertos textos literarios y álbumes fomentan en el niño la empatía y otras habilidades y procesos vinculados a un desarrollo emocional positivo, aspectos en los que se va a tratar de incidir en este Trabajo Fin de Grado.

La edad de los participantes en los estudios mencionados varía desde niños de Educación Infantil (trabajos de Nolasco y Escurra) y 1º de Educación Primaria (investigación de Tabernero y Tagüeña) a 10 años (estudio de Ruiz-Domínguez). En el caso de este Trabajo Fin de Grado, la atención se centrará en niños y niñas de edad intermedia.

Las conclusiones de Ruiz-Domínguez y, por otra parte, de Tabernero y Tagüeña sirven, por tanto, de punto de partida para el presente estudio. La constatación de estos dos últimos de que no todos los libros álbum favorecen en igual medida procesos transaccionales (Rosenblatt, 1938) a través de la lectura va a ser tenida en consideración a la hora de seleccionar el corpus de álbumes ilustrados empleado en el trabajo. También tendrán interés para esta selección las aportaciones de Nolasco sobre las ilustraciones y las de Escurra sobre las posibilidades de los recursos narrativos, textuales y, principalmente, los gráficos de los álbumes para promover en los niños la evocación de recuerdos y la elaboración de una interpretación propia.

2.4 La reacción emocional a la lectura desde la propuesta de respuestas lectoras de Sipe

Como se ha visto en el apartado anterior, algunos estudios previos han evidenciado que atender a la manera en la que los niños y niñas reaccionan y responden a la lectura de textos de literatura infantil es un modo óptimo para explorar qué clase de relación entablan

con dichos textos y cómo se concreta el componente emocional en todo ello. Partiendo de esto, es pertinente explicar aquí la propuesta de Sipe sobre la categorización de las respuestas lectoras de los alumnos durante la lectura en voz alta, puesto que presenta una visión organizada y estructurada de dichas respuestas y proporciona una base de interés para cualquier estudio que se interese por este aspecto en particular de la experiencia lectora en el aula.

Así, Sipe (2008) ofrece un estudio en el que identificó cómo se produce la comprensión lectora en niños pequeños y la interacción de éstos con los textos literarios infantiles. El análisis exhaustivo de dicho estudio se sintetizó en cinco categorías de respuestas lectoras.

- Respuesta analítica: la lectura se centra en el texto, el cual pasa a ser un objeto de análisis. Dentro de este tipo de respuesta se pueden identificar diferentes variantes. La primera la conforman aquellas respuestas que cuestionan a los escritores e ilustradores y el modo en el que se confeccionan las historias. La segunda se centra en el lenguaje que se emplea, el alumnado suele proponer sustituir algunas palabras que utiliza el autor por otras que considera más adecuadas. En la tercera, el objeto de estudio son las ilustraciones, las cuales adoptan un papel fundamental desde la cubierta (cabe destacar que se centran en libros álbum), las comparan, emiten juicios sobre por qué utilizan determinados colores, formas, etc. La cuarta, se focaliza en la construcción de interpretaciones del significado narrativo, es decir, los lectores hacen predicciones, interpretan los hechos, hipotetizan, exploran las diferentes posibilidades, etc. En la última, se aborda la relación entre la ficción y la realidad, en ella distinguen tanto los elementos similares como los dispares y evalúan la verosimilitud de la historia.
- Respuesta intertextual: se da cuando el alumnado relaciona el texto con otros productos culturales. Se distinguen tres niveles. En el primero, “associative links” se relaciona de forma superficial el texto que se está leyendo con un contexto cultural. En el segundo “analytical link”, se da una explicación de las similitudes y disparidades entre ambos elementos. El último, “synthesizing links” destaca por las generalizaciones entre varias alusiones llegando a conclusiones. se llegan a conclusiones mediante generalizaciones entre varias alusiones

- Respuesta personal: es la que dieron los lectores cuando establecían conexiones entre su vida y la lectura. Se caracteriza porque se puede establecer en dos direcciones: del lector al texto y del texto al lector. En la primera, el alumno utiliza vivencias propias para comprender mejor un pasaje. En la segunda, el niño se plantea que haría en su vida si le pasara lo que al personaje empatizando con él. La respuesta personal es la dominante en primaria.
- Respuesta transparente: el lector se sumerge en el mundo ficcional (el mundo real y el ficcional se fusionan). Las respuestas dadas pueden ser extrañas ya que parece que se introducen dentro de la lectura. Es el tipo de respuesta más descontrolado ya que se exterioriza sin censuras. En ocasiones, resulta muy emocional puesto que sale del interior del lector quien está altamente involucrado en la lectura.
- Respuesta performativa: se da cuando el lector utiliza un evento o suceso de la obra como base para crear algo nuevo. La lectura le sirve de fuente de inspiración

Dentro de esta tipología, las respuestas que se vinculan de manera más directa con la dimensión emocional de la experiencia literaria son las correspondientes a la tipología de respuesta personal, ya que por una parte, conectan el libro con la experiencia del lector, sus sentimientos y emociones y por otra parte, mediante la empatía permiten la identificación con los personajes. También tiene un componente emocional la respuesta transparente ya que el lector siente que forma parte de lo que está leyendo. Además, en diferentes situaciones pueden realizar respuestas analíticas desde una perspectiva emocional examinando elementos que les despierten sentimientos y cuestionandolos. Del mismo modo que puede estar presente la respuesta intertextual ya que pueden recordar otra obra literaria por los sentimientos que les despiertan y eso sea lo que haga que establezcan esa conexión. Por último, en la respuesta performativa encontramos asimismo un carácter emocional ya que el elemento creativo que conlleva que surja de algo que haya impresionado al lector y le haya despertado una emoción. En el presente TFG se analizarán las respuestas lectoras de los niños sujetos del estudio ante los libros álbum seleccionados y se tendrá presente que, como indica Sipe (2008), estas respuestas tienden a solaparse y a influirse mutuamente, por lo que se prestará atención a la forma en la que se interrelacionan e influyen unos tipos con otros.

2.5 La dimensión emocional en el currículum de Lengua y Literatura

A continuación se procede a repasar contenidos curriculares recogidos en la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, para analizar y valorar en qué medida las nociones expuestas hasta el momento en este trabajo están presentes en estas orientaciones curriculares autonómicas. En el apartado de competencias específicas de la citada orden encontramos las siguientes en relación con lo que se ha mencionado a lo largo del trabajo:

“CE.LCL.4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos” (p. 25849).

Podemos ver cómo esta competencia específica parece centrarse principalmente en el ámbito más analítico de la lectura de textos literarios. Hay que destacar la relevancia de esta competencia, pues si el alumnado no es capaz de leer correctamente, la lectura en solitario no es posible ni la interpretación de la misma.

Una competencia estrechamente relacionada con el presente trabajo ya que está impregnada de un importante componente social y emocional es:

“CE.LCL.7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutar de su dimensión social” (p. 25851).

Esta competencia es la que se centra en el placer lector y el gusto por la lectura. Anteriormente en el trabajo se ha mencionado la importancia que establece Barthes (1976) sobre *plaisir* (placer) y *jouissance* (goce) en la lectura. A este respecto Serrano (2019) expone que se debe procurar entender la lectura individual del alumnado para comprender su relación con los libros, consiguiendo que este encuentre placer o gozo en la experiencia lectora personal. Por otra parte, considera que puede tener una importancia decisiva en la formación de la personalidad del niño, despertando sentimientos empáticos en él.

Aunque en esta competencia no se menciona las emociones como tal, están implícitas en ella ya que el foco se encuentra en lo que le gusta o no al lector. Adquirir el gusto por la lectura es de gran importancia, pues no hay una motivación más allá que la de deleitarse. Este es un ámbito que corresponde principalmente a las emociones y si hablamos de literatura, esta dimensión es relevante, ya que según Sanjuán (2014) impactar en el lector es la finalidad última del escritor.

Otra competencia que también tiene relación con este trabajo es la siguiente:

“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” (p. 25852).

Podríamos vincularla con el objetivo planteado por Serrano (2019) acerca de que los alumnos se transformen en lectores con competencias lingüísticas, empáticas, y con espíritu crítico. El currículum es consciente de la importancia de los clásicos literarios ya que el valor de estos reside, además de formar parte del patrimonio cultural, en haber sido concebidos para conmover al lector. Todos ellos hablan principalmente del ser humano en su relación consigo mismo y con el mundo, y para llegar a sentirlos es crucial una educación emocional de la literatura. Lomas (2023) defiende que hay que ir más allá de cumplir con los objetivos del currículum, perfeccionar la competencia lectora, analizar rigurosamente textos o conocer a autores importantes. Es recomendable ahondar en lo que realmente es la literatura, ayudar a qué el alumnado se sumerja en la lectura viviendo otras vidas.

En conclusión, aunque el currículo de Lengua y Literatura no menciona explícitamente el componente emocional a la manera de otras áreas curriculares como Matemáticas o en Ciencias Naturales, sí tiene en cuenta otros aspectos muy relacionados con él como el gusto y placer por la lectura y la construcción de una faceta de su identidad, en este caso, la lectora.

Las competencias específicas analizadas tienen en cuenta elementos relacionados con el componente emocional de la literatura, pero en ocasiones lo hacen de manera superficial y

sin explicitar esa conexión de la educación literaria con la idea de emoción. A continuación se muestra el único lugar en el que se hace referencia directa a las emociones y los sentimientos que se encuentra en el apartado de saberes básicos “C. Educación literaria” del segundo ciclo donde aparece como una orientación de la enseñanza: “Vinculación con el texto: conceder tiempo a la escucha, al disfrute de modelos lectores (lectura en voz alta) y a la expresión de las emociones y sentimientos que los textos provocan” (Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p. 25866). Podría haber sido interesante contar con una conexión así de explícita en los otros elementos del currículum.

Podemos observar que a lo largo de todo el currículum la presencia de la educación emocional en la literatura es algo escasa. Para leer por iniciativa propia hay que sentir placer por la lectura, y para sentir placer por la lectura necesitamos que perturbe nuestras emociones. En este sentido, podría ser relevante que el currículum tuviera en cuenta este aspecto.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

A partir del marco teórico anteriormente expuesto, es pertinente atender a las siguientes preguntas de investigación: ¿En qué medida es capaz el alumnado de Educación Primaria de interaccionar con las metáforas presentes en obras literarias infantiles? ¿Facilita la metáfora la identificación y asimilación de componentes emocionales en el libro álbum? ¿Qué tipo de respuestas produce el alumnado ante libros con un fuerte componente emocional? ¿La metáfora ayuda a empatizar con los personajes? ¿Qué clase de respuestas lectoras prevalecen durante la interacción de los lectores infantiles con las metáforas? ¿Cómo afectarán las características del alumnado de Educación Primaria a sus respuestas lectoras?

A partir de dichas preguntas, se planteó como objetivo general del trabajo: analizar las respuestas lectoras del alumnado tras la lectura de libros álbum con un marcado componente metafórico y emocional.

4. METODOLOGÍA

La investigación llevada a cabo responde a los rasgos propios de la indagación de corte cualitativo, tal y como expone Hernández Sampieri (2014), entre otros. De este modo, en el presente estudio se parte de preguntas exploratorias, abiertas y centradas en profundizar en una realidad concreta y tratar de comprenderla en profundidad, prestando atención para ello a las acciones de los propios participantes y buscando comprenderlas en relación con su contexto natural.

Asimismo, el diseño se aproxima a lo que Stake define como estudio de caso. “se estudia un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). De manera consecuente con lo señalado, el presente trabajo se centra en un caso particular claramente delimitado como unidad de análisis (en este caso, un grupo clase) que se explora tratando de comprender su realidad durante un fenómeno educativo particular como son las respuestas lectoras durante sesiones de lectura en voz alta de álbumes con un marcado componente emocional y metafórico.

Finalmente, en este estudio se utilizó la observación participante como método principal para la recogida de datos. Como indica Sanjuán-Núñez (2019) la técnica de la observación conlleva una actitud científica y una realización sistemática y estricta. Con ella se pretendió recopilar información mediante la interacción directa y sistemática con los sujetos dentro de su contexto e intentando que sea lo menos invasiva posible. En el presente estudio es la investigadora la que lleva a cabo un doble rol puesto que actúa tanto como investigadora como mediadora durante la lectura en voz alta la cual previamente se ha familiarizado con el alumnado.

4.1 Contexto de la investigación y participantes

El presente estudio se ha implementado en el aula de tercero A del colegio público Jerónimo Zurita, Zaragoza. El nivel socioeconómico de las familias que residen en la zona

puede considerarse medio. Muchas de las familias tienen origen extranjero, lo que contribuye a una gran diversidad cultural.

Este aula está formada por 17 alumnos/as de los cuales 6 son niños y 11 son niñas. Hay un alumno con una ACS con nivel de primero de primaria debido a su desconocimiento del idioma, ya que llegó en abril, procedente de Gambia. Por otra parte, hay una niña con TEA pero está muy integrada en la clase. Un aspecto a resaltar en el aula es su interculturalidad ya que la mayor parte de los niños proceden de otros países, en concreto, de Colombia, Venezuela, Nicaragua, Marruecos, Gambia y Rumanía.

En esta clase los niños son muy participativos, son reflexivos, muestran interés por el aprendizaje y prestan atención a pesar de que algunos de ellos son muy habladores y se distraen.

La cultura lectora en el aula es muy diversa y variada. Por una parte, cada mes van a la biblioteca del colegio para que cada alumno pueda llevarse un libro. Por otro lado, leen de manera conjunta un libro al trimestre en el aula. Para ello, durante la primera mitad de la sesión todos leen el texto al unísono y a la misma velocidad; después, la maestra pide a un alumno, que irá rotando, que lea en voz alta mientras que el resto lo hace mentalmente. Cada vez que leen una página la maestra les pregunta sobre lo qué ha pasado y hablan de ello. Además, en el libro de texto realizan los apartados de comprensión lectora y en la asignatura de Valores han leído libros para reflexionar sobre los sentimientos y los valores. En general, es una clase muy lectora a la que le gusta mucho leer y muestra una buena comprensión, aunque no están habituados a leer álbumes de manera colaborativa.

Respecto al desarrollo lingüístico del alumnado, partiendo de lo establecido por Piaget, (1976), el contexto escolar contribuye a que perfeccionen la lectoescritura y por otra parte, el lenguaje que se utiliza en la escuela les permite abordar conceptos abstractos y representar simbólicamente hechos y situaciones que no están ocurriendo. Hay ampliación del vocabulario, creciendo el número de conceptos por el progreso del pensamiento concreto.

En lo referente al desarrollo cognitivo, partiendo de lo establecido por Piaget, (1976), a esta edad se encuentran en la etapa de las operaciones concretas. En este periodo, el razonamiento del niño/a ya es lógico y puede aplicarlo a una problemática concreta y real. En

cuanto al desarrollo emocional se aprecia una gran diversidad en el aula. Una gran parte del alumnado es sensible, empática y ayuda a los demás. Sin embargo, algunos alumnos son muy competitivos y muestran, en ocasiones, agresividad y falta de control de sus impulsos, además, se aprecian en algunos de ellos conductas centradas en su propio interés por lo que les cuesta ponerse en el lugar del otro. En algunas ocasiones en ciertas materias trabajan cooperativamente en grupos y en el aula están sentados en grupos de cuatro.

4.2 Selección de las obras

Para llevar a cabo el estudio se ha seleccionado un corpus de tres obras que cumplían los siguientes criterios:

- Ser libros álbum. Se trata de libros sorprendentes para niños y adultos, no solo por las realidades y temáticas diversas que abordan, sino también por las estrategias y recursos que emplean para hacerlo. La gran mayoría tienen un mensaje revelador que presenta una problemática o realidad actual y la acerca a los niños. Barbara Bader (1976) destaca que la lectura de esta clase de obras supone una experiencia para el niño en la que la relación entre imágenes y palabras le ofrece infinitas posibilidades.
- Tener un fuerte componente emocional. Como se ha mencionado anteriormente, Sanjuán (2014) indica que una de las funciones principales de las obras literarias es emocionar al lector ya que nuestras experiencias más gratificantes como lectores han tenido lugar cuando el texto literario nos ha permitido contactar a nivel emocional con sus personajes. La literatura ayuda a poner en palabras aquello que solamente se puede sentir o percibir, otorgándole a las ideas y emociones una forma concreta. Serrano (2019) incide en que puede tener una importancia decisiva en la formación de la personalidad del niño, despertando sentimientos empáticos en él y ayudándole a desarrollar un espíritu crítico.
- Estar marcados por un componente metafórico potente. Chaves (2013) señala que la metáfora en el libro álbum combina el valor conceptual con el visual. Este autor explica que gracias al uso de la metáfora se capta la atención y el interés del lector proporcionando una información que está ausente, animando al lector a reflexionar e ir

Sentir lo leído. Análisis de las respuestas lectoras en EP frente a álbumes con contenido emocional y metafórico

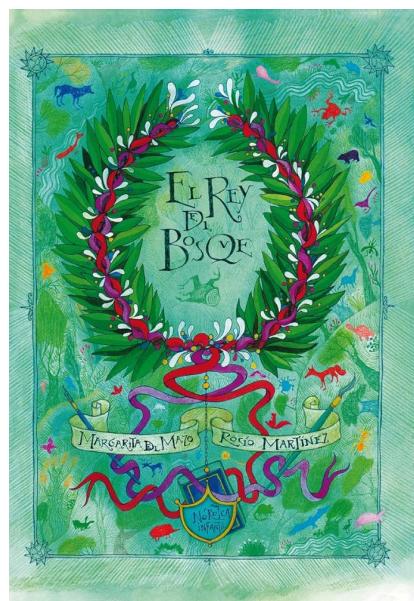
más allá de lo que lee y a disfrutar de las alternativas que le ofrece el pensamiento visual. Para Tabernero (2013) esta figura literaria es importante en el discurso literario infantil hasta el punto de ser una de las claves que definen su esencia.

A partir de los criterios establecidos y tras una amplia revisión bibliográfica de libros que cumplieran dichos requisitos, el corpus seleccionado ha sido el siguiente:

4.2.1 *El rey del bosque*.

- **Título:** *El rey del bosque*.
- **Autora:** Margarita del Mazo.
- **Ilustradora:** Rocío Martínez.
- **Editorial:** Nórdica libros S.L.
- **Año de publicación:** 2020

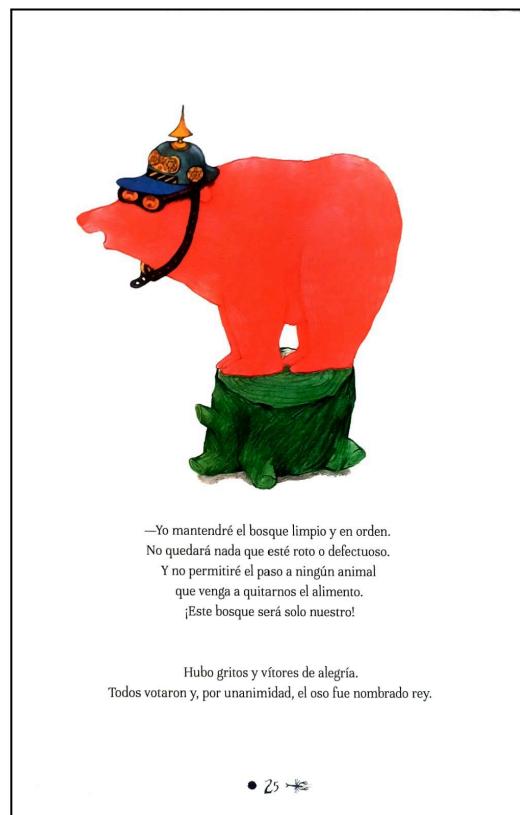
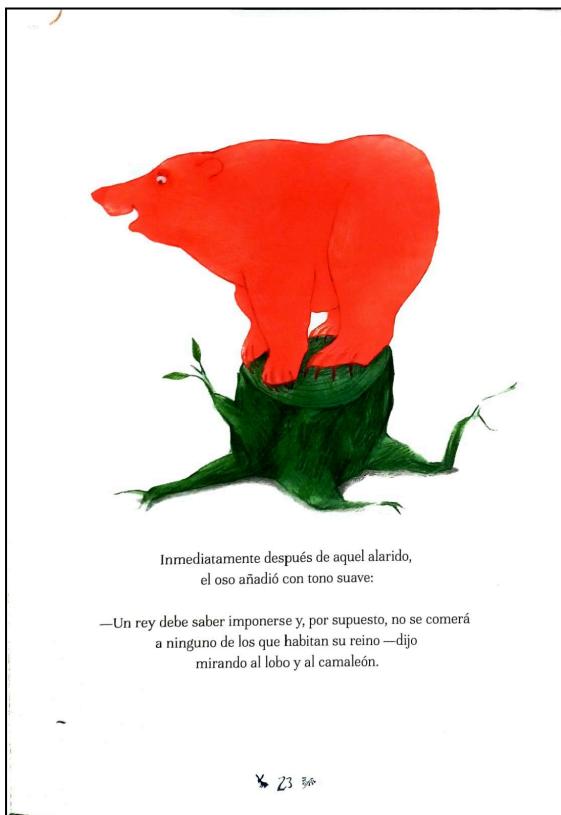
Figura 1. Cubierta de *El rey del bosque*.



- Resumen: este álbum ilustrado narra la historia de un bosque donde sus habitantes viven libremente sin normas ni horarios. Esta situación cambia cuando deciden elegir un rey para cuyo cargo se impone un oso que implanta sus criterios marcados por rígidos horarios y normas. Ello llevará a que los habitantes de ese bosque sean expulsados por no cumplirlos. Todo de lo que el oso se desprende acaba formando parte de un nuevo bosque donde sus habitantes podrán ser libres de nuevo.

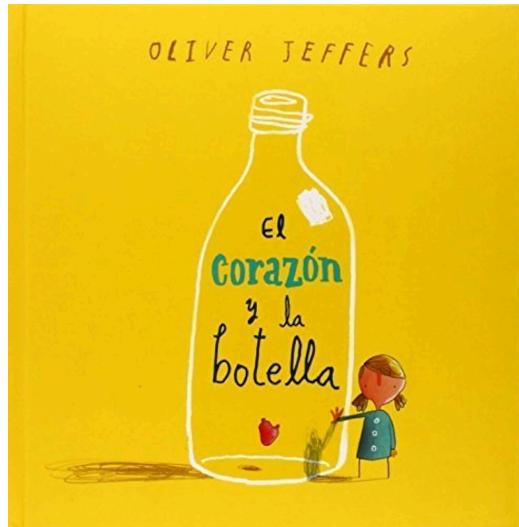
- Justificación de su elección para el estudio: Este libro se seleccionó para el estudio porque es afín a los gustos del alumnado. Su llamativa portada y sus ilustraciones que son muy atractivas, coloridas y llamativas promoverán su curiosidad. El contenido también despertará el interés infantil ya que el argumento se centra en los animales y la naturaleza que tanto les atrae a esta edad. Versa sobre temas muy interesantes como la importancia de la naturaleza y el no imponer nuestro sesgo a los demás e incluso, contiene una crítica social y política. Este libro es adecuado para debatir en el aula sobre la necesidad de la tolerancia y el respeto para vivir en paz, y para que el alumnado se pueda identificar con diferentes personajes, cuestionando sus comportamientos. El bosque simboliza la sociedad y cada uno de sus habitantes (los animales) representan diferentes actitudes, destacando la del oso quien impone su punto de vista y carece de empatía. También llama la atención el cambio de aspecto del oso de una página a otra ya que cuando comienza a imponer sus ideas lleva un casco militar similar al de un Kaiser como se puede apreciar en la Figura 2, también se aprecia otra modificación en el tocón del árbol que al principio tiene ramas mostrando más vitalidad, y en la siguiente imagen está talado y modificado por el oso. La principal metáfora radica en el proceso de vaciado del bosque para adaptarlo a los criterios del oso, pero, finalmente, este acaba solo ya que ningún animal cumple los sesgos que él ha impuesto sin posibilidad de negociación. Paralelamente, se crea de nuevo el bosque con toda la riqueza y diversidad que los demás animales aportan pero que él no ha sabido apreciar. Este libro también permite debatir sobre si es necesario que alguien mande sobre los demás imponiendo sus normas.

Figura 2. *Imagen del oso comenzando a imponer su realidad*



4.2.2 *El corazón y la botella*.

Figura 3. Cubierta de *El corazón y la botella*.



- **Título:** *El corazón y la botella*.
- **Autor-ilustrador:** Oliver Jeffers.
- **Editorial:** Fondo de Cultura Económica.
- **Año de publicación:** 2010.
- **Resumen:** la protagonista de este libro álbum es una niña con mucha curiosidad e imaginación a la que le toca sufrir la pérdida de su abuelo. Tras ese triste suceso, su actitud ante la vida cambia y deja de sentir la curiosidad e interés que antes experimentaba por todo. Ya no se siente segura y decide guardar su corazón dentro de una botella porque cree que así estará más seguro y no sentirá dolor. Cuando lo hace se da cuenta de que al evadirse de esos sentimientos también deja de sentir curiosidad y pierde aquello que antes la caracterizaba. Tras el paso del tiempo y al conocer a una niña, que le recuerda cómo era ella antes, decide sacar su corazón de la botella y ejercer con esa niña el papel que sobre ella había tenido su familiar difunto.

- Justificación de su elección para el estudio: este libro se seleccionó para el estudio porque resulta muy interesante cómo trata el duelo que supone la pérdida de un ser querido. Frecuentemente es un tabú hablar de este tema con niños pero olvidamos que la gran mayoría de ellos pasa por este proceso en algún momento. Destaca la forma en la que se muestra que el abuelo ha fallecido ya que se trata de un vacío narrativo en el que a través de la metáfora del sillón se comprende lo que ha sucedido de una manera delicada tal y como se muestra en la Figura 4. El libro versa sobre el dolor de la muerte y, sobre todo, del aislamiento y la evasión para no sentir el dolor que le provoca a la protagonista la pérdida de su abuelo. La metáfora que utiliza sobre meter el corazón en una botella tiene gran fuerza expresiva tal y como se puede apreciar en la Figura 5. También habla sobre cómo se pierde a sí misma al alejarse emocionalmente de lo que siente y el hecho de que le cueste tanto esfuerzo abrirla es una metáfora de lo difícil que es abrirse emocionalmente de nuevo. La niña pequeña le devuelve la ilusión que le caracterizaba antes a la protagonista, al darse cuenta de que puede aportar a alguien todo lo que su abuelo le había transmitido.

Figura 4. Metáfora del sillón vacío

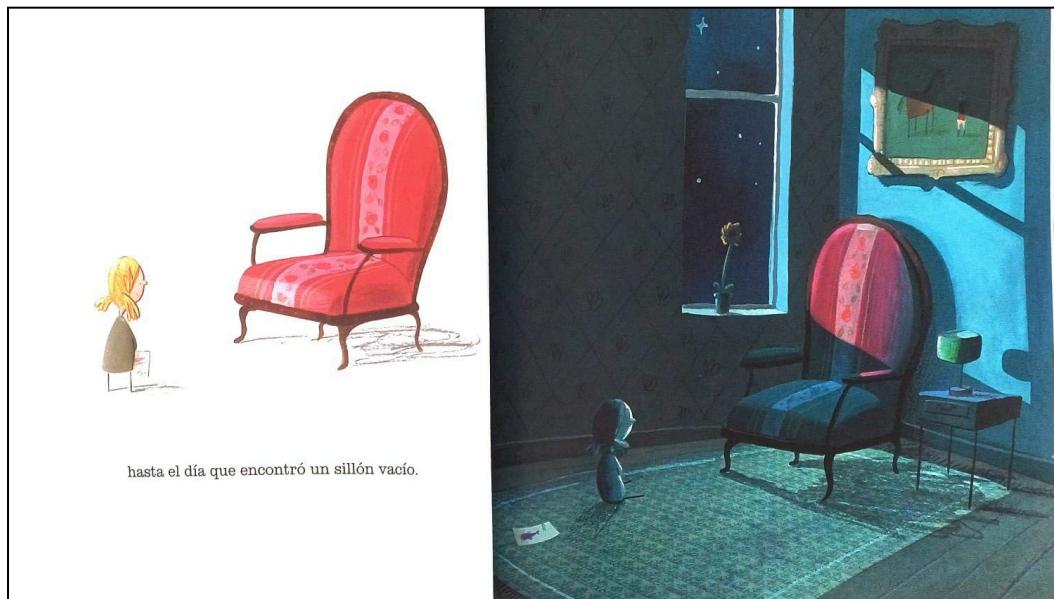
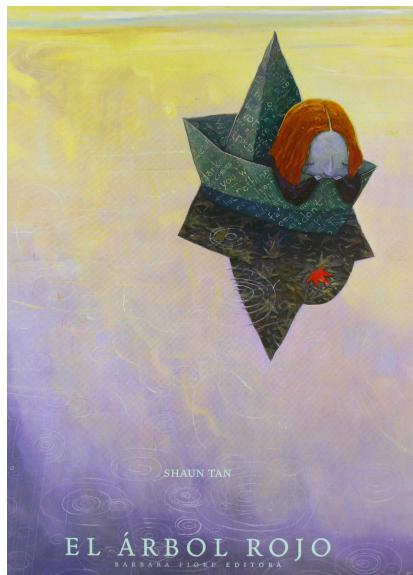


Figura 5. Metáfora de meter el corazón en una botella.



4.2.3 *El árbol rojo*.

Figura 6. Cubierta de *El árbol rojo*.



- **Título:** *El árbol rojo*.
- **Autor-ilustrador:** Shaun Tan.
- **Editorial:** Barbara Fiore Editora.
- **Año de publicación:** 2001.
- **Resumen:** este libro álbum trata, entre otros temas, de la soledad y la rutina y, especialmente, de la depresión. Lo hace de una forma impregnada de poesía, utilizando un texto sencillo e ilustraciones sugerentes. Además de la lectura de la historia, ofrece la posibilidad de centrarse en las imágenes de forma aislada. Shaun Tan utiliza un tono onírico con imágenes llenas de elementos extraños y perturbadores que provocan empatizar con la protagonista y sus sentimientos de angustia y abandono en un entorno hostil, pero también, cuando la niña descubre el árbol rojo y sonríe por primera vez. En resumen, este libro podría ayudar a aquellos niños más pesimistas a los que les cuesta ver el lado positivo de la vida y a los que permitiría enseñar que es normal que se sientan tristes y que, aunque es difícil ver el lado bueno de las cosas porque suele pasar más desapercibido que el malo, es necesario buscarlo porque aunque no nos demos cuenta siempre acaba apareciendo nuestro árbol rojo.

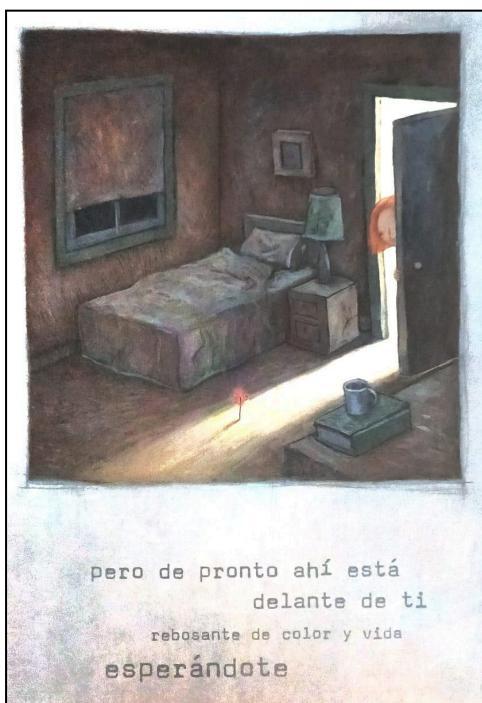
Es un libro que se presta a múltiples lecturas, no solo en diferentes edades sino incluso en distintos momentos de la vida adulta, cada vez que se lee y observase pueden descubrir significados y detalles nuevos que no se hayan tenido en cuenta en anteriores lecturas.

- Justificación de su elección para el estudio: este libro se seleccionó para el estudio porque es capaz de despertar multitud de emociones siendo difícil quedarse indiferente tras su lectura. Es interesante la variedad de respuestas que se pueden dar en función de la edad y el contexto del lector. Como se ha justificado en el presente trabajo, las ilustraciones tienen un papel muy importante en los libros álbum y las de este, en concreto, están llenas de significado y simbolismo. El libro, a pesar de ser breve, comunica mucho y muestra aspectos negativos de la vida de una forma muy abierta con la que el niño se puede sentir identificado y acompañado. Un ejemplo de ello, se aprecia en la Figura 6 en la que la protagonista está encerrada en una botella aislada del mundo e incomprendida, además la botella parece llenarse de agua por lo que ella lleva un traje de buzo para sobrevivir, imagen que transmite angustia. Además, la metáfora de las hojas muestra que aunque en las primeras ilustraciones predominen las hojas secas y grises, al final se descubre que una hojita roja ha estado presente en todas las ilustraciones desde la cubierta hasta la última página, y todas esas hojitas que han acompañado a la protagonista forman parte del árbol que encuentra en su habitación cuando vuelve, algo de lo que ella no se había dado cuenta, angustiada por todo lo negativo. En la Figura 7 se aprecia cómo el libro álbum adquiere un tono más esperanzador, la metáfora de la aparición del árbol rojo al final del día simboliza la esperanza y todo lo bueno que motiva a la protagonista a seguir. Esta metáfora se podría relacionar con la luz al final del túnel.

Figura 7. Metáfora de la niña encerrada en la botella.



Figura 8. Metáfora de la niña encontrando el árbol rojo.



pero de pronto ahí está
delante de ti
rebosante de color y vida
esperándote

4.3 Organización de las sesiones de lectura

En cuanto a la implementación, se llevó a cabo en dos sesiones de cincuenta minutos de duración cada una. Previamente, el alumnado había sido informado sobre las actividades que se iban a realizar y cómo se llevarían a cabo.

En cuanto a la disposición de la clase, se formó un semicírculo de colchonetas alrededor de una silla en un lateral del aula donde se sentó la investigadora, los niños se colocaron sentados en las colchonetas para poder estar cerca y así ver adecuadamente las ilustraciones. Se comenzó enseñando la cubierta y preguntando por las ideas que les habían surgido tras su observación. Previamente se había practicado la lectura en voz alta de los libros para realizarla correctamente. Se simultaneó la lectura de cada libro mientras se mostraban sus ilustraciones, asegurándose de que en todo momento el alumnado las pudiera ver. Al finalizar la lectura se llevó a cabo una conversación literaria (Chambers, 2007), orientada por las preguntas que se indican más adelante.

En las tabla 1 y la tabla 2 se puede apreciar un cronograma de cada una de las sesiones:

Tabla 1. *Cronograma.*

Sesión 1
Lectura y conversación literaria de <i>El rey del bosque</i>
Lectura y conversación literaria de <i>El corazón y la botella</i>
Sesión 2
Lectura y conversación literaria de <i>El árbol rojo</i>

Se ha decidido seguir el presente orden ya que la investigadora considera que *El árbol rojo* es el más complicado y sus metáforas son de mayor complejidad, por lo que la lectura previa de los otros dos puede ayudar al alumnado a familiarizarse con estos textos metafóricos y estar más preparado para interaccionar con el que se considera más complejo. Por otra parte, la autora del estudio considera que *El corazón y la botella* tiene más carga

emocional que *El rey del bosque* por lo que ve oportuno empezar por ese último y de esta forma avanzar en complejidad.

Para guiar la conversación literaria se diseñaron preguntas dirigidas a conseguir las respuestas del alumnado utilizando el enfoque *Dime* de Chambers. A continuación se muestran las preguntas formuladas tras la lectura de cada libro. Se inició el coloquio con preguntas básicas que incitaban a que los niños expresaran sus ideas y conocer si les gustó el libro. Se continuó con las preguntas generales con las que poder adentrarse más profundamente en la lectura. Por último, las preguntas especiales fueron muy útiles para conocer las características específicas de cada libro.

El rey del bosque

- ¿Qué fue lo primero que os llamó la atención del libro?
- La primera vez que visteis este libro ¿cómo pensasteis que se iba a desarrollar?
- ¿Os ha gustado? ¿Qué es lo que más os ha gustado?
- ¿Hubo algo que os tomara por sorpresa?
- ¿Os recuerda a algún otro libro?
- ¿Qué opináis del final?
- ¿Qué personaje se parece más a ti?
- ¿Qué opináis del comportamiento del oso? ¿Consideráis que vuestras creencias son siempre las mejores?
- ¿Qué os ha gustado de cómo está contado?

El corazón y la botella

- ¿Qué fue lo primero que os llamó la atención del libro?
- ¿Os ha gustado? ¿Qué es lo que más os ha gustado?
- ¿Hubo algo que os desconcertara?
- ¿Recomendarías este libro?
- ¿Qué significa el sillón vacío?
- ¿Por qué crees que metió el corazón en la botella? ¿Qué le motiva a sacarlo?
- ¿Qué habéis sentido durante la lectura?

- ¿Dirías que es una historia triste o alegre?

El árbol rojo

- ¿Qué fue lo primero que os llamó la atención del libro?
- ¿Os ha gustado? ¿Qué es lo que más os ha gustado?
- ¿Hubo algo que os desconcertara?
- ¿Os recuerda a algún otro libro ?
- ¿Hay algo de lo que sucede que os haya pasado a vosotros?
- ¿Qué crees que siente la protagonista? ¿Alguna vez te has sentido así?
- ¿En qué partes del libro has sentido una emoción más intensa?
- ¿Qué crees que significa el árbol rojo?
- ¿Qué crees que significa la ilustración de la niña metida en una botella con una escafandra?
- ¿Qué elemento aparece en todas las páginas del libro?

4.4 Tratamiento de los datos

Para la realización del presente estudio se habló con la tutora y se informó a las familias de los participantes. Se grabó el audio de la sesión y el contenido fue transscrito para poder analizar las respuestas utilizando pseudónimos para mantener la privacidad del alumnado. El análisis de las respuestas estuvo orientado por la propuesta de clasificación de respuestas lectoras de Sipe, aunque se aplicó este marco de manera flexible para permitir que el análisis se ajustara a la especificidad de los datos recogidos.

5. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS LECTORAS

En el presente apartado se ha llevado a cabo el análisis de las respuestas lectoras del alumnado, cuya transcripción se encuentra en el Anexo I. Las respuestas obtenidas se han clasificado en las siguientes categorías, que han emergido de los propios datos: lo emocional, lo social, lo simbólico, lo ético, lo personal y el impacto de las ilustraciones.

Así, el presente análisis de las respuestas lectoras en alumnado de tercer curso de Educación Primaria se apoya en un enfoque que concibe la lectura literaria como una experiencia compleja en la que intervienen emociones, interpretaciones simbólicas, construcciones colectivas y conexiones personales. Partiendo de las aportaciones de autores como Louise Rosenblatt (1995), Lawrence Sipe (2008), Teresa Colomer (2005) y Aidan Chambers (2007), se propone una matriz de categorías que permite identificar distintas dimensiones en las intervenciones orales de los niños/as tras la lectura de libros álbum. Louise Rosenblatt (1995) defiende que los lectores construyen significado a partir de sus emociones y experiencias personales. Las dimensiones que aquí proponemos abarcan lo emocional, lo social, lo simbólico, lo ético, lo personal y el impacto de las ilustraciones, favoreciendo un análisis más profundo del proceso lector y del modo en que los niños construyen sentido desde sus propios marcos de referencia. Finalmente, se considera el papel de la interacción grupal (inspirado en Chambers) y el valor de lo no dicho y lo emocional, siguiendo a Sanjuán. La matriz permite, por tanto, observar con precisión las huellas que deja la lectura en los lectores infantiles en el caso particular al que nos aproximamos en este estudio.

5.1 Respuestas emocionales

La primera de las categorías propuestas en el análisis, asociada a la dimensión emocional, hace referencia a la capacidad de los niños para experimentar y expresar sentimientos a partir de lo leído. En el alumnado, esta conexión afectiva con el texto es clave para favorecer la implicación y el desarrollo de la empatía. Rosenblatt (1995) sostiene que la lectura literaria implica una transacción estética, en la que el lector no solo interpreta sino que también responde emocionalmente al texto, activando recuerdos, sentimientos y sensibilidades propias.

Se puede evidenciar en algunas de las respuestas lectoras tras la lectura de *El rey del bosque* como:

Est. 8- Porque crearon un nuevo bosque y son felices todos.

Est. 12- Más o menos. Podrías decir lo que tú piensas, pero lo que pasa es que los demás podrían decir lo que piensan de lo que yo he dicho. Y, primero, debe de dejar, el oso debería de haber dejado que les haiga dicho algo a ver si les gustaba cómo estaba quedando.

En este momento una estudiante resalta que lo que más le gustó es que los animales del bosque pudieran ser felices de nuevo. La segunda respuesta es más profunda y se centra en la empatía, ya que cuestiona el comportamiento del oso y pide que sea más empático con el resto de animales.

En el caso de *El corazón y la botella*, lo primero que llama la atención fue que ellos mismos pidieran llevar a cabo la lectura en voz alta, lo que estaría muy vinculado a la respuesta transparente o incluso performativa de Sipe. Utilizaron frases como:

Est.5- Si como si fuéramos tú.

En esta lectura hubo más empatía que en la anterior ya que reflexionaban sobre cómo se sentía la protagonista.

Est. 16- Que le duele el corazoncito.

Est. 2- Se olvidó de las cosas.

Est. 13- Se está deprimiendo.

Hubo niños a los que les impactó en un grado mayor obteniendo respuestas como:

Est. 16- Ay, qué triste, quiero llorar.

Est. 3- A mí me ha despertado también tristeza.

Además, cuando se les preguntó qué les había parecido, esta vez la mayoría recurrió a las emociones para hablar del libro:

Est. 10- Porque la primera parte es como un poco feliz, y luego se pone triste y eso. Sí, pero por último acaba siendo otra vez feliz.

Est 12- Porque... la niña de princesa quería poner su corazón ahí para... para llevarlo a todos los sitios y que no se perdiera y que no tenga sentimientos... O sea, que no tenga tristeza, pero... Que no tenga sentimientos. Y me ha parecido también alegre, porque luego... al fin, ha decidido sacar su corazón.

En la lectura de *El árbol rojo* también se aprecia un alto nivel de empatía con la niña e identifican las diferentes emociones que aparecen en el libro, incluso indicando que trata sobre la depresión. Algunas respuestas son:

Est. 9- Porque quiere un mundo con color, no solo confetis, cosas así.

Est.13- Porque veo todo como no sé, oscuro, muy depresivo, como que no tiene ganas de hacer nada, no... No está bien.

Est. 12- Aunque no haya tantos colores, pues me sentiría alegre porque... Si yo fuera la hermana de esta niña, pues las dos nos sentiríamos alegres y jugaríamos.

En el caso de la última, la alumna se involucra tanto que incluso le gustaría introducirse dentro del libro para poder ayudar a la niña y acompañarla en ese momento tan complicado por el que está pasando. Se evidencia una lectura afectiva que se relaciona principalmente con la respuesta personal, una de las cinco categorías definidas por Sipe (2008). Esta categoría recoge aquellas intervenciones en las que los niños conectan el contenido del texto con sus propias vivencias, pensamientos o sentimientos.

Asimismo, puede observarse una relación con la respuesta transparente, que según Sipe implica la inmersión profunda del lector en la historia, llegando a un punto en el que la frontera entre la ficción y la experiencia emocional se diluye como el caso de la niña que quiere llorar tras la lectura del libro o la de la que querría ser hermana de la protagonista para que no se sienta sola. En este tipo de respuestas, el lector “entra” en el mundo del libro hasta el punto de vivir las emociones como si fueran propias.

Además, estas respuestas no solo muestran sensibilidad hacia el relato, sino también un desarrollo incipiente de la capacidad de introspección, ya que los niños son capaces de reconocer y verbalizar sus sentimientos. Como señala Colomer (2005), este tipo de respuestas emocionales son una manifestación del compromiso del lector con la historia y reflejan una apropiación personal del texto.

5.2 Respuestas sociales

La categoría referida a la dimensión social se centra en el análisis de las interacciones entre los niños durante las situaciones de lectura compartida. Esta dimensión permite observar cómo las interpretaciones se negocian en grupo y cómo el pensamiento de unos influye en la lectura de otros.

En la muestra analizada, se ha podido observar cómo en la mayoría de casos algunos niños tienden a apoyar y reforzar las interpretaciones de sus compañeros mediante frases como cuando se les preguntó qué les había gustado más de *El corazón y la botella*:

Est. 7- Su imaginación.

Est. 10- Yo igual, su imaginación.

También tuvieron una actitud colaborativa en la lectura de *El árbol rojo*, en la que entre todos se ayudaban para encontrar las hojas rojas que estaban presentes en cada ilustración e incluso competían por quien las encontraba antes:

Est. 13- Hay muchas acá.

Est. 12- Vamos a ver.

Est. 12- Aquí también.

En otras ocasiones, se producen desacuerdos argumentados, donde un alumno ofrece una interpretación distinta a la del grupo o incluso contradice la de un compañero como en el libro *El rey del bosque*:

Est. 5- ¿Y de dónde ha salido el camión?

Est. 10- Es verdad.

Est. 9 -Ha cogido el camión porque quiere, porque puede y porque le da la gana.

En ese fragmento se aprecia cómo una compañera dice “es verdad” apoyando a la respuesta analítica de su amigo y su otra compañera se impone diciendo que el oso puede hacer lo que él quiera. Otro fragmento en el que algunos se apoyan mientras que otro le lleva

la contraria es el siguiente, en el que se da una respuesta intertextual ya que un alumno asocia como rey al león por la película de *El rey león*:

Est. 5- Que hubiese un león, que fuera rey.

Mediadora- Ah, muy interesante, que hubiera un león.

Est. 5- Porque es fuerte.

Est. 5- Y se puede comer a cada cosa que vea.

Est. 14- Pero el león no es el rey del bosque, es el rey de la selva.

Est. 6- Es verdad, es verdad, es verdad.

Est. 9- Ya, pero también puede vivir en el bosque.

También fue interesante el contraste de opiniones con lo que se debería hacer con el oso debido a su comportamiento autoritario ya que hubo ideas muy radicales como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Est. 2- Yo lo mataría.

Est. 7- Por mala persona. Pero matarlo tampoco sería lo que haría. Yo lo echaría.

Est. 7- Yo lo dejaría en la sabana.

Este tipo de intervenciones revela que el grupo no solo es un espacio de repetición o confirmación, sino también un lugar de construcción activa de sentido.

Desde la perspectiva de Lawrence Sipe (2008), estas interacciones pueden vincularse con varios tipos de respuesta. Por un lado, pueden aparecer dentro de las respuestas analíticas, cuando los niños justifican sus desacuerdos o explican por qué comparten una idea ajena. Por otro, también están relacionadas con lo que Sipe considera un contexto de respuesta performativa, especialmente cuando el niño responde no solo al texto, sino también a las reacciones del grupo, adaptando su participación para provocar, convencer o conectar emocionalmente con los demás. Además, está presente la respuesta personal ya que en muchos de los casos expresan su opinión o establecen conexiones con su propia experiencia.

Considerar esta dimensión en nuestro análisis no solo permite profundizar en la capacidad de los lectores infantiles a la hora de comprender de manera analítica los textos

literarios, sino que también aporta información valiosa sobre el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas y de escucha activa en el alumnado.

5.3 Respuestas simbólicas-metafóricas

La dimensión simbólico-metafórica permite analizar el modo en que los niños interpretan elementos implícitos o no literales del texto y las ilustraciones. En el libro álbum, la relación entre palabra e imagen suele generar significados que van más allá de lo explícito, lo cual requiere del lector una capacidad de inferencia, interpretación y pensamiento abstracto. Además, como ya se ha mencionado, para el estudio se han seleccionado libros con un marcado componente metafórico, lo que ha favorecido la aparición de diferentes elementos de interés específicos.

En la lectura *El rey del bosque* hubo algunos niños a los que les costó entender algunas metáforas y formularon preguntas del tipo:

Est. 11- ¿Pero qué hace un oso conduciendo un camión? si ni siquiera sabe tocar el pedal.

Les llamó la atención el sombrero que llevaba el oso e identificaron que ese elemento indicaba que era él quien tenía el poder.

Est. 7- Porque manda.

Est.9- Porque tiene corona. Tiene que disimular.

También otros alumnos supieron ir más allá e identificaron que el oso estaba personificado y que podía vincularse a una moraleja.

Est. 10- Que me he dado cuenta que también que significa que el oso es como un humano que ahora también estamos cortando mucho los árboles y los animales no lo cortan.

En la lectura *El corazón la botella* entendieron las metáforas principales como por ejemplo:

Est. 13- Yo me imagino que encerrar el corazón dentro de la botella es como simbolizar para olvidar eso y pero junto a eso también olvida todas las maravillas que pasó con su... con él.

También se cuestionaban por qué la protagonista era incapaz de sacar el corazón de la botella pero llegaron a la conclusión de que ella ya era muy mayor y al haber encerrado el corazón había perdido la imaginación y pasión por las cosas que la caracterizaban su, sin embargo, la niña, al no haber pasado por ese duelo, sí podía hacerlo.

Est. 7- Porque la niña tenía la imaginación suficiente para hacerlo.

Sin embargo, también hubo alumnos que les costaba entender aquello más simbólico como, por ejemplo, una niña no entendía cómo no se quedaba sin vida al sacarse el corazón entendiéndolo de una forma literal.

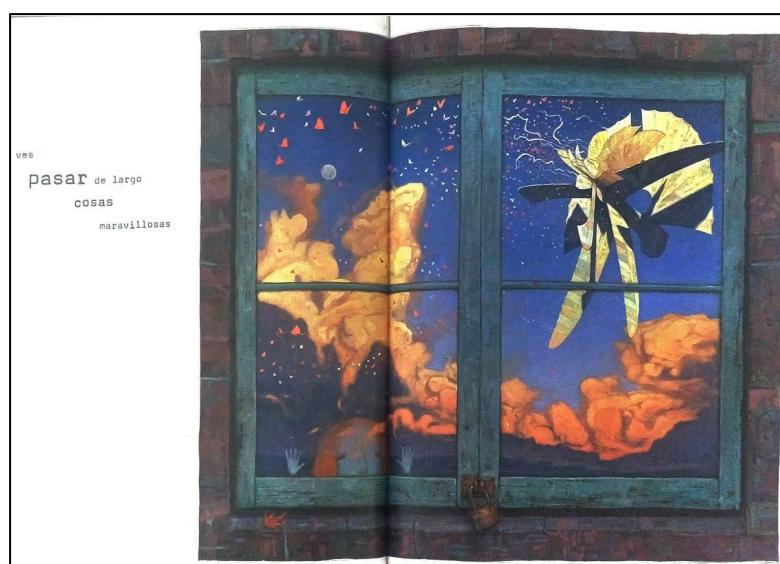
Est. 6- Oye, ¿y no se queda sin vida?

En la lectura *El árbol rojo* les llamó en especial la atención la Figura 9 en la que la protagonista ve pasar de largo cosas maravillosas por encontrarse encerrada por un candado en la ventana que no le permite salir. Aprecian la fugacidad de la vida ya que indican que cuando ella pueda ya salir será demasiado tarde.

Est. 13- Que están atrapadas en un mundo...

Est. 10- Y también sabía que esto luego se iba a quitar y no lo podría volver a ver. Porque como en su mundo todo era oscuro.

Figura 9. Ilustración de *El árbol rojo*.



Tuvo mucha importancia el color en el libro y las diferentes gamas que se utilizaban ya que para ellos fue muy representativo, se puede apreciar en conversaciones como:

Est.13- Aquí sí hay color [refiriéndose a la más roja].

Est.10- O sea, o puede ser también la única página en la que no han destruido el mundo.

Est. 9-Y luego, en la última página, color.

Un alumno fue plenamente consciente de que la temática principal del libro álbum y lo que muestran sus ilustraciones es la depresión, ya que dijo:

Est.13- Este cuento también simboliza la depresión, creo.

También resulta llamativo que fueron capaces de darse cuenta de la presencia de la hoja que acompañaba a la niña en todas las páginas del libro.

Desde el marco teórico de Lawrence Sipe (2008), este tipo de respuestas puede estar vinculado con dos categorías principales: respuesta analítica, ya que los niños intentan explicar por qué ocurre algo en la historia o por qué el autor o ilustrador ha tomado ciertas decisiones estéticas o narrativas y, respuesta transparente, en los casos en que los niños se sumergen en el mundo simbólico de la obra, interpretando sus símbolos desde dentro del universo ficcional.

Incluir esta dimensión en el análisis permite observar cómo los lectores infantiles se enfrentan a textos con niveles de ambigüedad y complejidad simbólica, y cómo activan procesos de interpretación que enriquecen su experiencia lectora. También revela el grado en que comienzan a reconocer que la literatura no siempre dice todo de forma directa, y que hay significados ocultos o sugeridos que requieren ser descubiertos.

5.4 Respuestas éticas y morales

Esta dimensión del análisis permite observar cómo los niños formulan juicios sobre las acciones de los personajes, los valores que transmite la historia y los conflictos que se

presentan en ella. Esta perspectiva resulta especialmente interesante cuando se analiza cómo los lectores infantiles no solo entienden lo que ocurre, sino que además adoptan una postura crítica y valorativa sobre ello.

En las respuestas recogidas, se ha observado que los niños tienden a posicionarse de diversas formas y establecen juicios diferentes señalando si algo les parece correcto o no, o expresando rechazo o aprobación ante ciertas conductas. Lo interesante es que estas valoraciones no son frías ni distantes: muchas veces se expresan desde una implicación emocional clara, como cuando en la lectura *El rey del bosque* debaten sobre por qué el oso echa a la tortuga.

Est. 13- ¿Por qué iba a por la tortuga?

Est. 9- Porque va muy lenta.

Est. 9- Aparte de que iba muy lenta, porque... Si por ejemplo, si un dinosaurio viene y come a todos los animales, solo quedará la tortuga y será muy lenta en moverse para que sobreviva.

También cuestionan otros comportamientos del oso como la tala de árboles y critican su comportamiento autoritario:

Est. 3- ¿Por qué un árbol? El árbol da oxígeno.

Est. 10- Que se vaya él también, ¿no?

Est. 13- Bueno... No sé, pues... Más o menos porque no debió haber excluido a los animales...

Est. 9- Ha sido muy mal porque... que los hace comportar muy mal porque... los animales...

tienen que vivir... bien y en paz. Porque no hace falta un rey porque los reyes son ellos, los animales.

Est. 13. Como dijo el final del cuento. El único rey es la naturaleza.

Est. 6- Eso no es de Dios. Eso no está bien. Eso no está bien.

Además, como se ha indicado anteriormente, dialogaron sobre qué se debería hacer con el oso por su comportamiento y las consecuencias que se merecía. Aquí se pueden apreciar una diversidad de posturas, desde las más radicales a las más suaves.

Est. 7- Que el oso es muy malo y tendría que irse.

Mediadora- ¿Tú echarías al oso?

Est. 2- Yo lo mataría.

Est. 7- Por mala persona. Pero matarlo tampoco sería lo que haría. Yo lo echaría.

Est. 7- Yo lo dejaría en la sabana.

Este tipo de respuestas muestra cómo la dimensión ética está atravesada por una sensibilidad afectiva, lo que refleja una comprensión compleja del conflicto narrativo. También defendieron la diversidad del bosque y la necesidad de volver a la situación inicial, ya que así los animales eran felices y podían vivir en libertad.

Est.7- El nuevo bosque. Viviendo en libertad.

Est. 10- A mí me ha gustado el final porque hicieron su propio bosque sin el oso que luego les va a quitar la naturaleza.

Se puede considerar, a través de la última respuesta y contrastándola con otras, que perciben al oso como una persona, ya que es el único animal al que se le personifica. También hicieron una crítica de cómo el ser humano está acabando con la naturaleza y en relación con la problemática de la deforestación.

Del mismo modo, en la lectura de *El árbol rojo*, también asociaron el mundo depresivo en el que vive la protagonista a un futuro distópico, ya que a través de la respuesta intertextual lo asociaron a otra lectura sobre una niña que vive rodeada de basura:

Est. 9- Porque es de colores y ella ha vivido en un mundo sin color. ¿Os acordáis el cuento ese que leímos de Olga? Que vivía en un mundo de basura y eso.

Algunas de esas respuestas en las que cuestionan el mundo en el que vive e incluso a través de él critican el mundo en el que vivimos en la actualidad son:

Est. 9- Lo del fondo parece como si estuviera en el futuro de basura [hace referencia a imagen en la que todo es gris y la protagonista mira al teléfono].

Est.10- O sea, o puede ser también la única página en la que no han destruido el mundo.

Est.10-A mí me gustaría vivir en este libro porque puedo enseñar a la gente a mejorar el mundo.

Mediadora- ¿Sí? ¿Y qué les dirías?

Est.10- Que es mejor no dejarlo sucio porque sino viviríamos en un mundo oscuro.

Est.9- Y yo también tengo una cosa que... Como esta niña no tenía color porque hay gente que tira basura. Por ejemplo, en los pueblos como no hay tanta contaminación, contaminación y personas, hay muchas estrellas.

Desde la perspectiva de Lawrence Sipe (2008), estas intervenciones pueden vincularse con las respuestas analíticas, ya que implican una reflexión sobre los motivos y consecuencias de las acciones de los personajes. Sin embargo, también pueden relacionarse con la respuesta personal, en tanto el alumnado se implica emocionalmente al emitir un juicio que parte de su propio sentido de la justicia o de sus valores personales. Incluso puede haber momentos de respuesta transparente, cuando el niño se sitúa dentro de la historia para imaginar cómo habría actuado él mismo, como si formara parte del relato.

Este tipo de lectura permite detectar cómo los niños van construyendo un marco moral propio, a menudo influido por la empatía y por su experiencia emocional directa con el texto. Las valoraciones éticas no se dan en abstracto, sino que están teñidas por la identificación, la compasión o el rechazo, lo cual añade una riqueza interpretativa notable.

5.5 Respuestas personales

La dimensión personal hace referencia a las conexiones que los niños establecen entre el contenido del libro y sus propias experiencias. Este tipo de respuestas demuestran cómo la lectura no solo se entiende de forma externa, sino que también se integra en el mundo interno del lector.

Este tipo de intervención está directamente relacionado con la respuesta personal en la clasificación de Sipe (2008), que como ya se ha mencionado en el marco teórico, contempla aquellas situaciones en las que el niño se identifica con los personajes o los eventos del relato y los conecta con su propia vida.

En el libro *El rey del bosque* un niño relacionó el momento en el que cada animal presenta su candidatura con una sesión de Ciencias Sociales que impartió la investigadora en la que se estudiaba el sistema de sufragio y por equipos crearon un partido político, se llevó a cabo una campaña electoral y la correspondiente votación.

Est. 7- Como lo que hicimos.

También la mediadora preguntó con qué animal se sentían más identificados. Llama la atención que la alumna que tiende a imponerse sobre los demás y al cuestionarlos se sintió identificada con el oso.

Est. 2-El oso.

Mientras que otra parte del alumnado se identificaba con otros animales y lo justificaba señalando aspectos de su vida personal como, por ejemplo:

Est. 10- El lobo porque por el día estoy dormida y por la noche estoy muy despierta.

Est. 16- Es que yo soy el mosquito porque es que molesto mucho a mi tía Saely y a mis padres a la mamita.

Durante la lectura de *El corazón y la botella* también hablaron de su experiencia con el duelo:

Est.7- Pues yo tengo dos familiares muertos, mi perro y mi perra.

Est. 13- Yo muchos.

Est. 2-A mí se me han muerto dos tíos, tres tías y tres perros.

Respecto a *El árbol rojo*, también lo conectaron con su experiencia personal al describir lo que hacían cuando se sentían así, por lo que por lo que es posible identificar un marcado componente emocional en esta clase de respuestas que se fundamentan, esencialmente, en la identificación.

Est. 10- A mí me hubiera... A mí también. Y yo me acuerdo esta cuando estoy muy enfadada pues empiezo con la almohada es como que grito y me desahogo.

También expresaron si a ellos les gustaría o no vivir en el mundo en el que se desarrolla el libro, respuesta muy vinculada a la transparente ya que es una forma de introducirse en él y justificaron que aportarían allí.

Est.10-A mí me gustaría vivir en este libro porque puedo enseñar a la gente a mejorar el mundo.

Este proceso de identificación parece favorecer una lectura más profunda y participativa, y está estrechamente vinculado a la noción de transacción de Rosenblatt (1995), en la que el lector aporta al texto su propio bagaje para completar el significado. Así, el libro no se interpreta desde fuera, sino que se vive desde dentro, convirtiéndose en una experiencia que deja huella.

5.6 Respuestas vinculadas al papel relevante de las ilustraciones

En los libros álbum, la imagen no es solo un acompañamiento del texto, sino un elemento narrativo esencial que contribuye activamente a la construcción del significado tal y como se ha mencionado en el marco teórico. La lectura de este tipo de obras exige una interpretación simultánea de lo verbal y lo visual, y permite a los lectores desplegar una mirada atenta. Además, uno de los aspectos transversales que más les llamaba la atención fue el uso de los colores en cada libro.

En las respuestas del alumnado se observa cómo las ilustraciones capturan su atención e impulsan la reflexión. Lo primero que preguntaron a la mediadora fue:

Est. 2- ¿Tienen dibujos?

En la lectura *El rey del bosque* una de las alumnas respondió lo siguiente cuando se le preguntó qué era lo que más le había gustado.

Est. 10- Los colores de cada animal.

También realizaron una respuesta intertextual al ver al oso con el sombrero, ya que lo relacionaron con la serie infantil de dibujos animados *La patrulla canina*.

Est. 7- El gorro, porque parecía la patrulla canina conduciendo camiones.

En la lectura *El corazón la botella* lo que más les llamó la atención fue la manera en la que Oliver Jeffers dibuja a los personajes, en especial, la cara de la protagonista ya que hacen referencia al asombro que les causa a lo largo de la lectura.

Est. 2- Su cara es rara. Mediadora, su cara está rara, porque la nariz está con los ojos.

Otro aspecto sobre el que hubo debate era sobre el parentesco del señor que aparece en las ilustraciones ya que algunos defendían que era su padre mientras que otros pensaban que era su abuelo y para refutar sus ideas examinaban las ilustraciones haciendo comentarios tales como:

Est. 3- Porque lleva un bastón, es su abuelo.

Cabe destacar que todos querían ver todas las ilustraciones y se esforzaban mucho por analizarlas, prestaban atención a todo tipo de detalles, incluso a elementos paratextuales como el código de barras.

Est. 10- Pero hay algo más, mira[señala el bocadillo que sale de la ballena].

Est. 1- ¿Por qué el código de barras es una botella?

En la lectura *El árbol rojo* lo que más les llamaba la atención era el uso del color y también la hoja como elemento recurrente en todas las ilustraciones.

Est. 10- Esto parece sangre [refiriéndose a la cubierta]

Est. 9- Porque es de colores y ella ha vivido en un mundo sin color.

Est. 13- Porque había color, no era todo basura.

Est. 10- En cada página creo que hay una hoja de esas.

Est. 13- Me gusta también esta página porque tiene varios colores del árbol así.

Est. 10- Pero también esta parte es como medio oscura.

Estas respuestas se pueden relacionar con distintas categorías propuestas por Lawrence Sipe (2008), especialmente con la respuesta analítica, ya que los niños formulan interpretaciones sobre las elecciones visuales del autor o el ilustrador. También puede haber

momentos de respuesta intertextual, como cuando una alumna relaciona la imagen de la botella de *El árbol rojo* con *El corazón y la botella*.

Est. 10- A mí me acuerdo de esta de la botella y del corazón también.

Este tipo de conexiones revelan una memoria lectora activa, que incorpora experiencias previas para enriquecer la interpretación actual. Las ilustraciones también actúan como detonantes para la respuesta performativa, cuando los niños señalan elementos con entusiasmo, se sorprenden por los detalles o interrumpen para comentar algo que han descubierto visualmente. Incluso se vieron motivados por las ilustraciones pidiendo a la mediadora dibujarlas en varios momentos.

Incluir esta dimensión en el análisis permite valorar hasta qué punto los niños están desarrollando una competencia visual crítica y creativa, capaz de leer más allá del texto escrito, y cómo las imágenes actúan como estímulo para la reflexión, el diálogo y la imaginación compartida.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al comparar los resultados obtenidos con lo ya mencionado en el marco teórico, se pueden destacar una serie de aspectos de interés.

Tal y como resaltaron resaltaron Tabernero y Tagüeña (2020) es su trabajo, la experiencia llevada a cabo en el presente trabajo ha permitido comprobar cómo el alumnado ha expuesto sus propias experiencias emocionales relacionándolas con las de los personajes. Lo cual se puede ver, en concreto, en todas las respuestas personales y emocionales en las que empatizan con el personaje y en las que se cuentan aspectos de su vida relacionados con la lectura. Por todo ello, este tipo de lecturas parece favorecer el desarrollo de la dimensión emocional de los niños, mediante el planteamiento de nuevas experiencias ficcionales y una reflexión sobre sus vivencias personales. Este aspecto se puede vincular a la investigación de Nolasco (2015), quien afirma que la literatura infantil favorece el desarrollo emocional y de la personalidad de los niños, ya que gracias a ella se pueden identificar con los personajes y

reconocer en ellos sus propios sentimientos. Esto se puede constatar, entre otros ejemplos identificados en el análisis, cuando una alumna, tras la lectura de *El corazón y la botella*, dice que tiene ganas de llorar o cómo cuando cada uno se siente identificado con un animal diferente de *El rey del bosque* al reconocer en ese animal alguna de sus cualidades personales.

Respecto al estudio de Escurra (2010), en el que expone que los niños, a través del análisis de las ilustraciones, podían comprender más profundamente y con un carácter más emotivo el texto, se puede comprobar cómo en el caso de nuestra investigación también ha sido así, ya que algunas de las principales metáforas y el mensaje principal fueron captados por el alumnado a través de las ilustraciones, como sucedió en relación con la imagen del sillón vacío en *El corazón y la botella* y su vinculación sutil con la idea del fallecimiento de uno de los personajes de la obra.

Nolasco (2015) considera que la literatura es fundamental para el desarrollo infantil, de ahí la importancia de que los alumnos puedan acceder a obras literarias de calidad desde los primeros niveles, ya que su lectura conlleva un aspecto emocional que fomenta hábitos lectores. Como se ha mostrado en el marco teórico, Sanjuán (2014) indica que una de las funciones principales de las obras literarias es emocionar al lector. Además, esta autora también defiende el papel significativo que tiene la educación emocional en el aprendizaje. Con todo lo descrito anteriormente y tras el análisis elaborado, se puede apreciar la idoneidad y el interés del libro álbum y las conversaciones literarias alrededor del mismo como espacio o cauce adecuado para que los niños exterioricen y exploren sus sentimientos más abiertamente. Al ser obras ficticias y contener elementos irreales, como la personificación de los animales, las ilustraciones con estilos llamativos, etc., los niños lo perciben como algo más lejano de su realidad inmediata, por lo que probablemente se encuentran más seguros hablando de ello ya que sienten que hay una “distancia de seguridad”, a pesar de que las reflexiones sean intensas. Gracias a dichas conversaciones literarias podemos llegar a conocer aspectos importantes del alumnado, pero de una forma más sutil y sin llegar a invadir su privacidad. Además, estas conversaciones permiten que el alumnado más tímido pueda conversar también al animarse a hacerlo, algo que también se apreció durante las sesiones de lectura. A este respecto, es fundamental que la mediadora les anime a participar y a colaborar

en la elaboración de reflexiones e interpretaciones conjuntas, como fueron capaces de hacer los participantes del presente estudio.

Para la realización del presente trabajo se partió de una serie de preguntas. La primera de ellas fue: ¿en qué medida es capaz el alumnado de Educación Primaria de interaccionar con las metáforas presentes en obras literarias infantiles? Como se ha visto en el análisis anteriormente expuesto, hubo niños cuya interpretación de la propuesta de las obras fue más literal. Sin embargo, la mayoría del alumnado fue capaz de interaccionar de manera rica con las metáforas, entendiéndolas y aportando diferentes significados para las mismas. La segunda pregunta planteaba lo siguiente: ¿facilita la metáfora la identificación y asimilación de componentes emocionales en el libro álbum? Muchos de los alumnos y alumnas participantes percibieron la metáfora como algo cercano con lo que empatizar e incluso fueron más allá, ya que tuvieron en cuenta cada detalle simbólico para interpretarlo y entender mejor cómo se sentían los personajes. Por ejemplo, en *El árbol rojo* se dieron cuenta de que la niña se sentía encerrada por la presencia del candado en la ventana lo que le hacía estar alejada de los elementos hermosos del exterior. Esto, por ejemplo, fue clave para que una de las alumnas participantes empatizara con la protagonista de la obra de una manera más abierta y profunda.

La tercera pregunta planteada para este estudio fue: ¿qué tipo de respuestas produce el alumnado ante libros con un fuerte componente emocional? A lo largo del análisis se ha podido constatar cómo los y las estudiantes participantes han ofrecido respuestas muy diferentes, conectando con cada libro de una manera distinta. Por ejemplo, siguiendo la clasificación propuesta a partir del análisis de este estudio, las respuestas que se obtuvieron en la conversación sobre *El corazón y la botella* tuvieron un carácter más emocional y no hubo apenas del tipo ético-moral, al contrario que en *El rey del bosque*. Cada libro les suscitaba emociones y reflexiones diferentes, por lo que los tipos de respuesta variaron dependiendo de la obra leída. Otro ejemplo de ello es la influencia que tuvo la respuesta intertextual en la conversación sobre *El árbol rojo* ya que, al vincularlo con una lectura anterior sobre una niña que vivía rodeada de basura, muchas de sus respuestas se vieron condicionadas por ello. La penúltima pregunta del estudio era: ¿qué clase de respuestas lectoras prevalecen durante la interacción de los lectores infantiles con las metáforas? En relación con esto, ha habido una

gran diversidad de respuestas. Centrándonos ahora en la propuesta de clasificación específica de Sipe (2000, 2008), como se ha podido observar en el análisis de las mismas, han destacado las analíticas, ya que los y las participantes se preguntaban a menudo el porqué de muchos aspectos relacionados con los elementos metafóricos presentes en las obras. También han tenido una presencia notable las respuestas transparentes, puesto que les ayudaban a introducirse en la propia historia. Las personales han sido igualmente relevantes, al vincular lo leído con aspectos de su propia vida. Finalmente, la última pregunta de la que partía el estudio era: ¿cómo afectarán las características del alumnado de Educación Primaria a sus respuestas lectoras? De manera aproximada, podemos sugerir que esas características influyen directamente en sus respuestas lectoras, puesto que sus interpretaciones están condicionadas por su nivel de madurez, sus experiencias previas, su capacidad de abstracción y su competencia lectora, tanto a nivel literal como inferencial. No todos empatizan igual con los personajes ya que sus vivencias y la manera en la que conectan con la lectura es muy distinta en cada alumno. Su contexto sociocultural, sus experiencias vitales y el ambiente del aula también podrían haber jugado un papel importante, especialmente en las respuestas sociales y en cómo se construyen colectivamente los significados.

Tras el análisis llevado a cabo, es posible constatar la importancia de una adecuada selección de libros álbum que permita generar espacios para la sensibilidad, la imaginación y el pensamiento crítico. La literatura infantil puede ser de gran utilidad para ayudar a los niños a comprender lo complejo desde lo poético. En este caso, al tener un destacado componente metafórico, la selección utilizada ha permitido conectar con este tipo de lenguaje. La introducción de la metáfora en el alumnado de Educación Primaria es fundamental para iniciarle en el lenguaje simbólico y en el papel tan importante que este tiene en el lenguaje social. Chaves (2013) afirma que la metáfora está presente en nuestra vida y la utilizamos a menudo para comunicarnos en forma de palabras o de imágenes. Tal y como se ha defendido a lo largo del presente trabajo, es de gran utilidad que el alumnado conozca este tipo de lenguaje y comience a expresarse con él. La metáfora nos da acceso a lo invisible, a lo que muchas veces no sabemos explicar de forma literal, pero que sí podemos comunicar desde la imagen, la comparación o el símbolo, y nos permite ir más allá. Tras la investigación, se confirma la idea de que educar desde la literatura no se limita a enseñar a leer, sino que es un

valioso medio para abrir las puertas al interior de uno mismo y al mundo de los otros. De esta manera, facilita acompañar al alumnado en el descubrimiento y expresión de sus emociones, de sus voces y de su capacidad de interpretación.

Para terminar, en lo que se refiere a las limitaciones del presente estudio, hubiera sido interesante poderlo llevar a cabo con alumnado de diferentes aulas y/o colegios y de diversas edades. De esta manera, la variedad de las respuestas lectoras hubiera sido más rica. Esta limitación ha sido consecuencia de tener que realizarse durante la estancia en prácticas de la investigadora en el centro, por lo que solo se le pudo dedicar el tiempo que la maestra le permitió (dos sesiones) y en el aula asignada para ese fin. También hubiera sido interesante haber releído los libros, ya que tras unos días de asimilación las respuestas tal vez serían diferentes. Una línea de estudio interesante sería intervenir en un aula en el que hubiera una problemática ya existente o con un alumnado concreto con el que se quisiera tratar un determinado tema y seleccionar un corpus que permitiera empatizar con los personajes y sus historias y solventar conflictos o tratar temas complicados a través de su lectura relacionados y observar cómo utilizan las metáforas para expresar como ellos se sienten.

De esta manera, son muchas aún las líneas que quedan por investigar en relación con el centro de interés de este trabajo, y sería relevante hacerlo para poder seguir profundizando en una realidad de claro interés para la formación del alumnado actual.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M. T. (2011). *La lectura, otra revolución*. Comunicarte.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan Publishing Co.
- Bibliotecas Escolares, C. R. A. (2009). Ver para leer. Acercándonos al libro álbum. *Santiago de Chile: CRA.*
<http://plandelectura.gob.cl/recursos/verpara-leer-acercandonos-al-libro-album>.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives. *Perspectives: Choosing and using books for the classroom*, 6 (3).
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
<https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Cerrillo P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro
- Chambers, A. (2007) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaves, M. (2013). La metáfora visual en el álbum infantil ilustrado. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, 1, 62-71. <https://doi.org/10.4995/eme.2012.1778>
- Colomer, T. y Durán, T. (2001). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* 213-249. Síntesis.
- Colomer, T. (2005). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Graó
- Colomer, T. (2005). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Paidós.
- Colomer, T. (2007) *Simposio Álbumes ilustrados y cambio de valores en cambio de siglo*. Setiembre Barcelona: Casa de Convalescencia.
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. *Lectura y bibliotecas escolares. "Metas Educativas 2021" Cultura escrita*. 73-82.

Colomer, T. (2010). *Leer y saber: Los textos informativos y el desarrollo de la competencia lectora*. Graó.

Escalante, D. T., & Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12 (43), 669-678.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570002>

Flores Borjabad, S. A., Ortega-Martín, J. L., & Nisa Ávila, J. A. (2024). *Travesía por los límites de la literatura: entre cultura, crítica y la innovación docente más allá de la inteligencia artificial*. Dykinson

Gallardo Vázquez, P. (2009). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 18, 413–159.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/1004>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor

Hernández, S. M. (2010). El texto y el lector. *Revista Fuentes Humanísticas*, 22 (41), 95-107.
<https://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/190>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-hill / Interamericana Editores

Iglesias, C. C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Em abierto*, 32(105), 43-57.

Leibrandt, I. (2013). Fomentar la competencia emocional a través de la LIJ. SEDLL. *Lenguaje y textos*, 38, 149-158. <http://www.sedll.org/es/revista-lenguaje-textos>.

León Escurra, C. R. (2010). Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2 (1), 51-71. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.102>

Londoño, M. C. H. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Children's literature and its benefits in the development of*

Sentir lo leído. Análisis de las respuestas lectoras en EP frente a álbumes con contenido emocional y metafórico

thought and language. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 19, 73-98.
<https://doi.org/10.25057/25005731.490>

Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28, 251-269.
<https://doi.org/10.14483/22486798.20291>

López-Hortelano, B. (2017). *La inteligencia emocional a través de la literatura como herramienta didáctica. Contando emociones* [Trabajo Final de Grado, Universidad Internacional de la Rioja] Reunir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/57>

López, M. T. O. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *Sincronía*, 52, (8).
<http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm>

Montijano, B. (2019). Leer y sentir: la educación emocional y literaria en educación infantil. *Aula de Encuentro. Revista de Investigación y Comunicación de Experiencias Educativas*, 21(2), 79-92. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.4>

Nolasco Lasheras, L.(2015) *Cómo la literatura conforma el desarrollo emocional y la personalidad de los niños de Educación Infantil*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Zaragoza] Zaguán, repositorio de la Universidad de Zaragoza.

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 ([Orden publicada en el BOA el 27 de julio de 2022](#)).

Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.
<https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSVP9CH-PV9NK9-H11/Desarrollo%20Cognitivo.pdf>

Purcell, J. M. (2018) “Seeing the light”: A cognitive approach to the metaphorical in picture books’, *Children’s Literature in Education*, 49 (3), 356–375.

Ranea, J. E. C. (2012). La importancia de la educación emocional en las aulas.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoporlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-928a701df05>.

Sentir lo leído. Análisis de las respuestas lectoras en EP frente a álbumes con contenido emocional y metafórico

Rodríguez Turriago, K. L., Camargo Martínez, Z., & Uribe Álvarez, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, 55, 169-184.
<https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>

Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.

Ruiz-Domínguez, M. M. (2014). Estrategias metaficciones y respuestas lectoras: estudio exploratorio. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 11, 45-69.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259130756005>

Tabernero Sala, R. M. & Tagüeña Segovia, L. (2020). Álbum y desarrollo de la dimensión emocional de los lectores análisis de respuestas de un grupo de 1º de educación primaria. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil* 18 (1), 115-126.
<http://dx.doi.org/10.35869/ailij.v0i18.2698>

Tabernero Sala, R. M (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.
https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/el_lector_literario_en_los_grados_de_maestro_deconstruir_para_construir_tabernero_r.pdf

Salovey, P. Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, (9), 185-211.

Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilitia*, 8, 155-178.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5372192.pdf>

Sanjuán Álvarez, M. S. (2014). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sanjuán Núñez, L. (2019). *La observación participante*. Universidad Oberta de Catalunya.

Silva-Díaz, M. C. (2006). *Libros que enseñan a leer: álbumes metafíctionales y conocimiento literario*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading research quarterly*, 35 (2), 252-275.

Sipe, L. R. (2008). Storytime. *Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Sipe, L. (2010). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Universidad de Pensilvania.
<https://docplayer.es/13579197-Comoresponden-los-ninos-a-los-albumesilustrados-cinco-tipos-de-comprensionlectora.html>

Stake, R. E. (1920). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata

Valentino Merletti, R (2004) *Il Picture Book, Questo Sconosciuto*. Liber 61, 17-21.

Vivas García, M., Gallego, D., & González, B. (2006). *Educar las emociones*. Producciones Editoriales C. A.

Referencias de obras del corpus del estudio

Del Mazo, M. Martinez, R. (2020). *El rey del bosque*. Nordica libros.

Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. Fondo de Cultura Económica.

Tan, S. (2001). *El árbol rojo*. Barbara Fiore Editora.

8. ANEXOS

En el presente anexo se expone la transcripción de las dos sesiones en las que se llevó a cabo las lecturas de *El rey del bosque*, *El corazón y la botella* y *El árbol rojo*, se indicará con el nombre de “mediadora” las intervenciones que realiza la investigadora y con el nombre de “maestra” aquellas intervenciones que lleva a cabo la maestra habitual del aula. Para mantener el anonimato del estudiantado se indicará la abreviatura Est. y un número, el cual le habrá sido asignado a cada uno de ellos. Por último, cuando se transcriben fragmentos procedentes de las obras leídas se utilizan comillas para indicar el texto que está siendo leído.

Anexo 1.1 Transcripción de la sesión de lectura de *El rey del bosque*.

Se llevó a cabo el 25 de marzo del 2025 de las 12:30 a la 12:54. Teniendo una duración de veinticuatro minutos.

Mediadora- Vale, chicos, nos juntamos por aquí.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- No, ya está, nos juntamos.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- Vale chicos, hoy va a ser una clase un poco diferente, porque tanto hoy como el viernes voy a venir aquí.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces, entra un niño que llega tarde y le saludan]

Mediadora- ¿Os acordáis del Eo Eo, Oe? [método en el que la maestra grita Eo Eo y todos responden Oe y se callan y prestar atención]

Todos- ¡Sí!

Mediadora- Eo Eo

Todos- Oe

Mediadora- Muy bien, lo que vamos a hacer hoy y el viernes es súper fácil. Os voy a leer unos cuantos que me gustan a mi mucho, mucho, mucho.

Est. 1- ¿Pero a nosotros?

Mediadora- Claro, os lo voy a leer a vosotros

Est. 1- ¿Para que nos gusten?

Mediadora- Claro, entonces yo os lo voy a leer.

Est. 2- ¿Tienen dibujos?

Mediadora- Tienen muchos dibujos

Est. 3- ¿Los vas a leer enteros?

Mediadora- Los voy a leer enteros, y entonces lo que tenemos que hacer es yo os lo leo.

Est. 4- Y nosotros nos callamos y escuchamos.

Mediadora- Muy bien, y luego hablamos sobre cosas del libro, que nos ha llamado la atención, que nos ha gustado, todo lo que queráis, ¿vale? El que os voy a leer el primero de todos se llama *El rey del bosque*.

Est. 5- Yo soy yo. *El rey león*.

Est. 2 [Canta una canción que ha visto en vídeos de Tik Tok]. Yo siempre quise un hermano. Yo siempre quise un hermano. Yo siempre quise un esclavo.

Mediadora- Oye chicos.

Maestra- [Manda callar].

Mediadora- Chicos Si no, no haremos libros y haremos lengua.

Todos- No, no

Mediadora- Vale, chicos. Esto es muy importante y de verdad es un libro súper bonito. ¿Vale?

Est. 5- ¿En serio?

Mediadora- “Era una vez, en un bosque como cualquier otro, los animales vivían sin horario. Comían cuando tenían hambre. Bebían cuando tenían sed. Dormían cuando tenían sueño. Y paseaban cuando podían. De día o de noche, se cazaban y se morían a partes iguales, entre gritos, cantos, huidas y sonidos. Corría el tiempo. Todos disfrutaban del desorden natural.

Una mañana, un oso llegó al bosque. Se instaló en una cueva y desde allí observó. Después de muchos días, convocó a sus vecinos.” ¿Veis el oso?

Est. 3- ¿Qué es eso?

Est. 4- Un oso. Un oso naranja.

Mediadora- “Todos acudieron, a pesar de que las reuniones vecinales resultaban bastante incómodas. ¡No sé cómo podéis vivir en medio de este caos! dijo el oso. ¿De qué otra manera se puede vivir en un bosque? Preguntó el oso. ¿Alguno de vosotros ha estado en la sabana? ¡No! respondieron. En la sabana hay un rey. El rey se encarga de que todo funcione.”

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est.4- ¿Quién es el rey aquí?

Est. 2- Yo

Mediadora- “Se miraron los unos a los otros. Necesitaban a un rey urgentemente. Comenzaron a presentarse candidatos.”

Est. 3- ¿Qué son candidatos?

Mediadora- Candidatos son ...

Est. 7- Personas que quieren

Mediadora- Son posibles opciones a presidente o rey del bosque.

Est. 7- Como lo que hicimos.

Mediadora- Como lo que hicimos, muy bien. “El lobo. Soy el más feroz. Todos me temen. Pero yo no temo a un lado ni a nadie. Me mantengo despierto por la noche y puedo vigilar para que nada os ocurra. Conmigo podéis dormir tranquilos.”

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- Chicos [llama la atención] “El búho. Un rey debe ser sabio. Y en el bosque nadie es más sabio que yo. Tampoco duermo de noche. Además, puedo volar. Recorro largas distancias a gran velocidad. Y podría anunciaros cualquier peligro mucho antes que el lobo.”

Est. 2 ¿Pero quién es?

Mediadora- El búho.

Est. 5- El búho porque de día no puede ver nada.

Mediadora- "La abeja reina. Tengo experiencia en reinados. Una colmena es grande y difícil de gobernar. Llevar la corona del bosque será más fácil. Tendréis dulce y sanadora miel durante todo el año. Y lo más importante, os protegeré de vuestro peor enemigo con mi ejército."

[fragmento ininteligible]

Est. 7- La abeja. Ah, la abeja reina.

Est. 2- La abeja Maya tiene cincuenta años.

[fragmento ininteligible]

Mediadora- Chicos, ya pensamos con este libro, ¿vale? "El conejo. Yo sería un rey ágil, mental y físicamente. La ardilla. La más ágil soy yo. Puedo subir y bajar tres veces de cualquier árbol antes de que el conejo se acabe una zanahoria. El ciervo. Para ser rey hace falta una corona, y yo tengo la más grande y simple. El mosquito."

[fragmento ininteligible]

Est. 8- Le pusieron los cuernos. Es que alguien le puso los cuernos.

Mediadora- "Si me nombráis rey, prometo velar por vuestro futuro. El camaleón. Tú no tienes ningún futuro. Y se lo comió."

Todos [Se asombran]

Mediadora- "La reunión no iba nada bien. Cada uno defendía su candidatura sin escuchar al otro, y cada vez con mayor venencia. La paz del bosque corría un grave peligro, y el oso tuvo que intervenir. ¡Orden! Gritó. El bosque quedó muro y quieto. Inmediatamente después de aquel alarido, el oso añadió con tono suave. Un rey debe imponerse, y por supuesto no se comerá a ninguno de los que habitan en su reino. Dijo mirando al lobo y al camaleón. Dice el oso. Yo mantendré el bosque limpio y en orden."

Est. 9 - Pues el oso tendrá que ser el rey del bosque.

Mediadora- Dice el oso. “Yo mantendré el bosque limpio y en orden. No quedará nada que esté roto o defectuoso, y no permitiré el paso a ningún animal que venga a quitarnos el alimento. Este bosque será solo nuestro. Hubo gritos y vítores de alegría. Todos votaron, y por unanimidad el oso fue nombrado rey”. ¿Sabéis qué es unanimidad?

Algunos- ¡Sí!

Algunos - ¡No!

Mediadora- Que todos lo votaron. No hubo nadie que no quisiera que el rey fuera el oso. Pero mirad cómo era antes el oso, y cómo se ha convertido ahora.

Est. 8- Es normal que lo voten.

[fragmento ininteligible]

Mediadora- “A la mañana siguiente, cuando los animales despertaron, una alambrada rodeaba el bosque. Ahora nadie podrá entrar, les aseguró el oso. Y empezó a poner un montón de horarios. Por ejemplo, reír de doce a una. Mirar las nubes de nueve a nueve y cuarto. Pensar poco. Parpadear lo necesario. Acabar con la tortuga. Sonreír una vez al día. Suspirar, evitarlo. Saludar, mejorarlo. Y un montón de cosas más, aparte de vallar todo el bosque.”

Est. 4- ¡Ala!

Mediadora- Es un poco estricto.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- “Comenzó a hacer limpieza de inmediato.”

Est. 10- ¿Qué es eso? ¿Musgo?

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est. 3- ¿Por qué un árbol? El árbol da oxígeno.

Mediadora- Pero le molestaba donde estaba. “Se deshizo de árboles rotos y enfermos, y de los que a su juicio eran demasiado altos o demasiado bajos. Arrancó de raíz plantas y arbustos que, según él, no servían para nada. Eliminó las flores de colores apagados porque eran deprimentes y las de colores encendidos porque se veían demasiado”. Claro, están quitando

todo. “El oso acarrea todo aquello. Lo arrojaba lejos donde nadie pudiera verlo. Un día acabó de ordenar la floresta.”

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- “El nuevo rey miró el bosque detenidamente y exclamó, aquí todavía hay mucho que hacer. Y siguió ordenando. Una ardilla torpe que no trepaba lo suficientemente rápido. La liebre que había nacido con una sola oreja. El viejo erizo que pasó años y había perdido algunas púas. El zorro inútil que tropezó dos veces con la misma piedra.”

Est. 11- ¿Y será él, no?

Mediadora- “El saltamontes que saltaba de todo menos antes. El loro que hablaba más de la cuenta. El búho que se quejaba del exceso de limpieza. El lobo que aullaba a la luna con demasiado entusiasmo. Las moscas y escarabajos que siempre andaban con cochinadas. Nada de eso podía permanecer en su bosque.”

Est. 10- Que se vaya él también, ¿no?

Est. 11- El cerdo es una cochinada.

Est. 11- ¿Pero qué hace un oso conduciendo un camión? si ni siquiera sabe tocar el pedal.

Est. 5- ¿Y de dónde ha salido el camión?

Est. 10- Es verdad.

Est. 5- Le ha drogado.

Mediadora- Bueno, buenas preguntas, la verdad.

Est. 9 -Ha cogido el camión porque quiere, porque puede y porque le da la gana.

Mediadora- “Llegó el día en el que todo estuvo limpio y en orden.”

[Aplauso]

Mediadora- “Satisfecho con su trabajo, convocó una reunión. Nadie acudió.”

Est. 11- Con espíritu

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Sentir lo leído. Análisis de las respuestas lectoras en EP frente a álbumes con contenido emocional y metafórico

Mediadora- “Lejos de aquí ha nacido un bosque. Es como cualquier otro. Entre gritos, cantos, huidas y sueños corre el tiempo. Los animales han colocado un cartel en la entrada que les permite vivir tranquilos.” ¿Queréis ver qué ponía ese cartel?

Est. 2- No

Todos- ¡Sí!

Mediadora- “Aquí solo reina la naturaleza”.

Est. 11- Guau. No sabía.

Mediadora- Sí. Y aquí están todos los reyes del bosque.

Todos- A ver, a ver.

Est. 2- Seguro que no está el oso, verdad.

Est. 11- A ver, a ver. Aquí hay una trucha. ¿Qué hace una trucha?

Est. 9 ¿Qué es una trucha?

Mediadora- Es un pez.

Est. 12- Miren un murciélagos,

[nombran animales en voz alta]

Est. 5- Qué raro.

Est. 11- ¿Qué es eso?

Est. 12- Una cosita rara. Ponen los nombres.

Mediadora- Nos vamos a volver a sentar, no sentamos aquí. Y ahora yo quiero sacar algunas cosas, algunas preguntas, y si a alguien le surge alguna más, la puede decir con total libertad, ¿vale? ¿Qué es lo primero que os ha llamado la atención de libros?

Est. 6- Nada. Nada.

Est. 10- Los colores de cada animal.

Mediadora- Muy bien. Oye, a mí me llamó también mucho la atención.

Est. 6- Puedo coger el otro libro.

Mediadora- Puedes cogerlo, [trata de coger la segundo lectura] No, a ese ahora iremos.

Cuando lo visteis, cuando se enseñe primero la portada ¿qué pensabais que iba a pasar?

Est. 10- No sé, que había mucha naturaleza.

Est. 11- ¡Es Ratatouille! A ver, Ratatouille.

Est. 1 ¡Es Ratatouille! Le falta su gorro.

Mediadora- Chicos, Eo Eo.

Todos- Oe.

Mediadora- Escuchad a Est. 5 que está hablando.

Est. 5- Que hubiese un león, que fuera rey.

Mediadora- Ah, muy interesante, que hubiera un león.

Est. 5- Porque es fuerte.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est. 5- y se puede comer a cada cosa que vea.

Est. 14- Pero el león no es el rey del bosque, es el rey de la selva.

Est. 6-Es verdad. Es verdad, es verdad.

Est. 9- Ya pero también pueden vivir en el bosque

Est. 13- Pero los leones no viven en el bosque, viven en la selva, porque hay más alimentos.

Est. 10- Pero se llevan cosas de la selva y ya.

Est. 7- Por ejemplo esto

Mediadora- Chicos, ¿qué es lo que más os ha gustado?

Est. 14 -Nada.

Est. 15. Todo, todo

Est. 5- El camión.

Mediadora- Est. 15 ¿Todo te ha gustado?

Est. 15- Todo.

Mediadora- No hay nada que un poco más, un poco menos.

Est. 2- El oso.

Est. 7- Lo más gracioso, ¿puedo decirlo?

Mediadora- Sí.

Est. 7- El gorro, porque parecía la patrulla canina conduciendo camiones.

Est. 2- El oso, el oso.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- A ver, escuchamos a Est. 13 , que tiene la mano levantada.

Est. 13- El sombrero.

Mediadora-Te gustó el sombrero del oso.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora-Chicos, ¿qué creéis que puede simbolizar cuando el oso de repente tiene ese sombrero y esas gafas?

Est. 7- Porque manda.

Est.9- Porque tiene corona. Tiene que disimular.

Est. 13- Porque dijo que iba a cuidarlo siempre, en el día y en la noche.

Mediadora- Muy bien.

Est.9- Porque si alguien intenta quitarselo al oso lo va a detener.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- ¿A alguien le ha gustado otra cosa que quiera contarnos?

Est.9- Sí, el oso.

Est.4 - El oso con los camiones.

Est.7-El bosque al final.

Mediadora- ¿Te gusta cuál? ¿Cuando está limpio, limpio según el oso o el nuevo bosque que crean los animales viviendo en el bosque? El nuevo bosque.

Est.7- El nuevo bosque. Viviendo en libertad.

Mediadora- ¿A ese te ha gustado?

Est.7- Sí.

Mediadora- ¿Ha habido algo que os haya tomado por sorpresa? ¿Qué es lo que esperabais?

Est.7- El gorro.

Mediadora- El gorro, vale. El gorro ha tenido mucho éxito.

[Hablan entre ellos]

Mediadora- ¿Y qué más ha habido que os haya parecido que os haya llamado en especial atención?

Est. 16-El tractor.

Mediadora-El tractor. El tractor te ha llamado mucho la atención, no te lo esperabas.

Est. 10- Y también las pesas y también ¿De dónde ha sacado todo eso?

Mediadora- Ah, pues también es verdad.

Est. 7- También me ha hecho gracia que haya dicho que tenía que ir a por la tortuga.

Est. 10- A no ser que haya ido a una fábrica, haya robado las cosas y las haya llevado.

Est. 13- ¿Por qué iba a por la tortuga?

Est. 9- Porque va muy lenta.

Mediadora- A ver, a ver, eso me parece muy interesante. Est. 13 ha preguntado a Est. 9 que por qué iba con la tortuga y Est. 9 opina que es porque iba muy lenta. ¿Por qué?

Est. 9- Es porque... Porque... A parte de que no iba muy lenta, porque... Si por ejemplo, si un dinosaurio viene y come a todos los animales, solo quedará la tortuga y será muy lenta en moverse para que sobreviva.

Mediadora- Vale. ¿Y este libro os ha recordado algún otro libro que os hayáis leído?

Todos- No.

Mediadora- ¿Nunca habéis leído nada de este estilo o parecido?

Todos- No.

Mediadora- A ver, a ver, a ver.

Est. 16- *Yo quiero ser princesa.*

Mediadora- Hay un libro que se llama así. ¿Y qué te ha recordado a este? ¿Por qué?

Est. 16- Porque...

Est. 11- Porque sí.

Mediadora- Oye, dejamos a Est. 16 expresarse.

Est. 16- Y quería ser granjera.

Mediadora- ¡Hala! ¿Y por qué te ha recordado a este?

Est. 16- Porque es de la naturaleza.

Mediadora- Ah, porque es de la naturaleza y hay cargos.

Est. 16- Es como princesa.

Mediadora- Vale. Bueno, el rey y princesa es verdad que tienen mucha relación.

Est. 10- Porque la princesa también manda y el rey también manda.

Mediadora- ¡Anda! Pues es verdad. Está muy relacionada, se parece.

Est. 9- Hay un cuento que trata sobre como una especie de oso que nos lo contó Mandy.

Es verdad.

Est. 9- Pues no me acuerdo cómo se llamaba, pero también se trataba sobre la naturaleza.

Mediadora- Pues si os acordáis ya me habéis dicho cuál es. Que me gustan mucho estos libros.

Est. 7- Le podemos decir a Mandy que te deje esos libros.

Mediadora- ¿Y qué opináis del final? ¿Os ha gustado? ¿No?

No. No.

Est.7- A mí me gustaba el caos. A mí me han gustado muchas cosas que les gustaban a los animales.

Est. 9- Es verdad. Porque un mundo tiene que tener color. Sin color no es un mundo.

Est. 10- A mí me ha gustado el final porque hicieron su propio bosque sin el oso que luego les va a quitar la naturaleza.

Est. 6- Sí, yo quería el caos.

Mediadora- Tú preferías el caos. Entonces, ¿el final te ha gustado? Porque al final los animales vuelven a tener un poco de ese caos en el que vivían.

Est. 7 A mí me ha gustado el caos.

Mediadora- ¿Alguien más quiere compartir lo que le apareció al final?

Est. 6- No.

Mediadora-Est. 15, ¿a ti qué te ha parecido el final?

Est. 15-No

Mediadora- ¿Te ha gustado?

Est. 15- Si

Mediadora- ¿Y tú, Est. 8? ¿Te ha gustado?

Est. 8- Si

Mediadora- ¿Por qué?

Est. 8- Porque crearon un nuevo bosque y son felices todos.

Mediadora- Vale, porque crearon un nuevo bosque y son felices todos.

Est. 1- ¿Podemos hacer un dibujo de eso?

Est. 4- No.

Mediadora- Luego podeís hacerlo

Todos- ¡Sí!

Mediadora- Pero luego no.

Est. 9- Yo voy a intentar hacer la portada.

Mediadora- Oye, para conoceros un poco más, ¿qué personaje creéis que se parece a vosotros?

Est. 2-El oso.

Mediadora- A Est. 2 el oso.

Est. 9- El conejo.

Est. 12- A mí el lobo.

Est. 7- Yo el oso y el lobo.

Est. 11- Yo soy el lobo.

Est. 6- A mi ninguno. El mono.

Mediadora- No ha habido mono

Est. 10- El lobo porque por el día estoy dormida y por la noche estoy muy despierta.

Mediadora- Anda.

Est. 3- El lobo.

Est. 8-El lobo.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est. 4- Yo el lobo. Yo también el mono. El mono.

Est.9- La capibara¡A mí la capibara! El capibara.

Mediadora- Pero no ha habido capibara en este bosque. A ver a Est. 3.

Est.3- A mi todo el libro y el lobo.

Mediadora- El lobo también.

Est.3- y todo el libro.

Mediadora- Te ha gustado todo el libro.

Mediadora- Que guay, me alegro mucho de que os haya gustado todo el libro tanto. ¿Qué opináis del comportamiento del oso?

Est. 2- Que era genial, es genial.

Est. 9- Ha sido muy mal porque... que los hace comportar muy mal porque... los animales...

tienen que vivir... bien y en paz. Porque no hace falta un rey porque los reyes son ellos, los animales.

Est. 13. Como dijo el final del cuento. El único rey es la naturaleza.

Mediadora- Muy bien, buena conclusión, ¿verdad? Buen final. ¿Qué opinas Est. 6 del comportamiento del lobo? Del oso, perdón. ¿Te parece bien cómo se comporta el oso? Sí o no.

Est. 6- Sí

Profesora- Est. 6, ¿te has enterado de la historia o no? ¿De qué va la historia?

Est. 6- Del rey del bosque.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est. 9- Trata de que el oso, de que los animales están buscando a un rey en el bosque.

Est. 13- No eran los animales, era el oso. Le dijo el oso

Mediadora- Est. 13, ¿tú qué opinas del comportamiento del oso?

Est. 13- Bueno... No sé, pues... Más o menos porque no debió haber excluido a los animales...

Est. 7-Bajitos y altos.

Est. 6- Eso no es de Dios. Eso no está bien. Eso no está bien.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est. 9- Eso no está bien, hacer eso a los animales.

Est. 10- Ha talado los árboles cuando podían haber crecido más.

Est. 9- Le podía poner agua

Est. 6- Eso no está bien.

Mediadora- Al final es que eso, al final, el oso impone... sus formas de pensar, su forma de ser, ante todo. ¿Y vosotros qué opináis... de imponer vuestras creencias, vuestras opiniones... sobre los demás?

Est. 12-Más o menos.

Est. 7- Mal

Est. 8- Mal

Est. 12-Más o menos. Podrías decir lo que tú piensas, pero lo que pasa es que los demás podrían decir lo que piensan de lo que yo he dicho. Y, primero, deben de dejar debe de dejar, el oso debería de haber dejado que les haiga dicho algo a ver si les gustaba cómo estaba quedando.

Mediadora- Muy bien. Igual, todavía lo he preguntado. ¿Os parece bien si quito estos árboles antes de hacerlo? Consultar igual un poco más.

Est. 7- Como cuando pedimos hablar aquí en clase.

Mediadora- Muy bien.

Est. 16-Es que yo soy el mosquito porque es que molesto mucho a mi tía Saely y a mis padres a la mamita y a la mamita es mi abuela. La mamita es mi abuela. Me gusta decir así.

Est. 9- ¿Por qué le llamas mi mamá?

Est. 4- Porque en su país se dice así.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- Vale, entonces, así para acabar lo que estábamos hablando de qué opinamos sobre imponer nuestras creencias sobre los demás. Aparte de Est.10, ¿alguien más quiere comentar lo que piensa sobre eso?

[Est. 7 levanta la mano]

Est. 7- Que el oso es muy malo y tendría que irse.

Mediadora- ¿Tú echarías al oso?

Est. 2- Yo lo mataría.

Sentir lo leído. Análisis de las respuestas lectoras en EP frente a álbumes con contenido emocional y metafórico

Est. 7- Por mala persona. Pero matarlo tampoco sería lo que haría. Yo lo echaría.

Est. 7- Yo lo dejaría en la sabana.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- ¿Alguien quiere decir algo más sobre este cuento de aquí?

Est. 6- ¡No!

Est. 5-Nada más.

Anexo 1.2 Transcripción de la sesión de lectura de *El corazón y la botella*.

Se llevó a cabo el 25 de marzo del 2025 de las 12:54 a las 13:17. Teniendo una duración de veintitrés minutos.

Mediadora- ¿Queréis que leamos otro?

Todos- Siii.

Mediadora- Oye me encanta las ganas que tenéis.

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est.5- Si como si fuéramos tú.

Mediadora- Vale, si quereis yo leo un poco y cada uno lee una frase, ¿vale? Este libro se titula:

Todos- *El corazón y la botella*.

Est. 9 [Ineligible]

Est.4 y Est. 2- En la botella

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est. 13- ¿Por qué hay un hombre?

Maestra- Venga que este cuento es muy bonito.

Est. 7- ¿Tú lo has visto?

Mediadora- Es súper bonito.

Mediadora- “Había una vez una niña como cualquier otra niña.”

Est. 3- [Señala en el libro a la niña] Está es la niña.

Mediadora- A ver, Est. 12 va a leer.

Est. 12- “Tenía la cabeza llena de curiosidad por todas las maravillas del mundo.”

Est.- Qué frío

Est. 10- Pero hay algo más, mira[señala el bocadillo que sale de la ballena].

Est 3- ¿Puedo leer?

Mediadora- A ver.

Est. 2- Lo que está diciendo la ballena.

Mediadora- Dice hola ballena. Vale, quien mas quiere leer?

Todos- Yo, yo.

Mediadora- Est. 16 toma.

Est. 16- “Llena de imaginaciones sobre las estrellas.”

Est.6- ¡Luego yo, luego yo!

Est. 3- Yo quiero leer.

Est. 9- Y luego yo.

Est. 10- “Llena de asombro por el mar.”

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Est. 13- “La fantásí...”

Est. 2- Lee! [grita]

Est. 13- “Le fascinaba encontrar cosas nuevas.”

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces pidiendo leer ellos]

Mediadora- Shhh, chicos.

Est. 9- “Hasta el día que encontró un sillón vacío.”

[fragmento ininteligible por solapamiento de voces]

Maestra- [Manda callar] Chicos escuchamos bien.

Est. 7- “Entonces se sintió insegura y pensó que debería poner el corazón a salvo, al menos por un tiempo.”

Est. 15- “Así que lo metió en una botella y se la colgó del cuello.”

Mediadora- “Con esto, las cosas parecieron mejorar, al menos al principio. ¿Véis? Le dolía el corazón y decidió meterlo en una botella.”

Est. 6- Oye, ¿y no se queda sin vida?

Est. 2- Su cara es rara. Mediadora, su cara está rara, porque la nariz está con los ojos.

Mediadora- Si, porque el ilustrador, el que lo ha dibujado, ha decidido hacerlo así

Est. 4- A ver

[Risas]

Est. 3- “Pero la verdad es que ya nada era igual.”

Est. 2- “Se olvidó de las estrellas y ya no se fijaba en el mar.”

Mediadora- Vale, ¿qué le está pasando a la niña?

Est. 16- Que le duele el corazoncito.

Est. 2- Se olvidó de las cosas.

Est. 13- Se está deprimiendo.

Mediadora- “Ya no tenía curiosidad por las maravillas del mundo, y no prestaba mucha atención a nada, excepto a lo pesada e incómoda que se había vuelto la botella, pero al menos su corazón estaba a salvo.”

Est. 16- ¿Ya se hizo grande??

Est. 10- El corazón está más grande

Est. 16- Creo que al final va a explotar ese pobre tarrito

Mediadora- ¿Quién más quiere leer?

Varios- ¡Yo quiero leer! ¡Yo quiero leer!

Mediadora- “Nunca se le había ocurrido si no hubiera encontrado a una pequeña que todavía sentía mucha curiosidad por el mundo.”

[Fragmento inteligible]

Est. 6- “Antes que hubiera sabido responder a la pequeña, pero ahora no, le hacía falta su corazón.”

Mediadora- “Y en ese preciso momento decidió sacarlo de la botella, no sabía cómo hacerlo, ya no se acordaba.”

Est. 7- Pues rompiendo la botella, ¡PAF!

Est. 10- ¿Y cómo lo sacó?

Mediadora- “Nada funcionaba, la botella no podía romperse, solo rebotó y rodó.”

Est. 11- ¿Y por qué no se rompe la botella?

Mediadora- Por que no había forma, lo había guardado demasiado tiempo

[Fragmento inteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- “La botella rodó justo hacia el mar. Ahí, la pequeña que todavía sentía curiosidad por el mundo tuvo una idea que podría funcionar, y resultó, ya que el corazón regresó a su lugar.” ¿Os acordáis de esto al principio?

Todos- Siii, la silla vacía

Est. 1- No has dicho que sí.

Mediadora- “Y resultó que sí.”

[Fragmento inteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- “Y el sillón ya no estuvo vacío.”

[aplausos]

Mediadora- “Aunque la botella sí.” Vale, ¿qué tal este libro?

Todos- Bien [aplausos].

Mediadora- ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención de él?

Est. 16- Que la niña tiene una niña muy rara.

Mediadora- ¿La cara de la niña?

Est. 9- Que no podía.. que no podía.. ininteligible.. que el corazón parecía una fresa

Est. 3- Que podía tener la nariz aquí pero los ojos [ininteligible]

Mediadora- Vale, os han llamado mucho las ilustraciones verdad?

Maestra- Chicos, chicos, que estáis escuchando a la profe.

Mediadora- ¿Y qué es lo que más os ha gustado?

Est.2- La cara de la niña.

Mediadora- Aparte de la cara de la niña.

Est. 9- Que podía salvar su corazón.

Mediadora- Vale, a Est. 9 lo que más le ha gustado es que pueda salvar su corazón, y Est. 7?

Est. 7- Su imaginación.

Mediadora- Su imaginación, que interesante.

Est. 10- Yo igual, su imaginación.

Est. 6- El corazón me ha gustado.

Mediadora- Te ha gustado su corazón.

Est. 11- Pero no ha dicho como se llama la niña.

Est. 7- Si, se llama perla.

Mediadora- No lo sabemos.

Est. 9- Se llama corazón.

Mediadora- Igual todos podemos ser un poco esta niña.

[Fragmento inteligible por solapamiento de voces]

Mediadora- ¿En general este libro os ha gustado?

Todos- Sii [se escucha un no de fondo de Est. 14]

Est. 15- Sii, me gusta mucho.

Est. 10- A mi me ha gustado más el otro.

Mediadora- O sea, en comparación con el otro, ¿más este o este?

Est. 7- A mí me gustan los dos

Todos- Ese, ese [señala cada uno a un libro]

Mediadora- Y Est. 10, ¿Por qué has dicho que te gustaba más este?

Est. 10- Porque es más largo y me gusta el fin [refiriéndose a *El rey del bosque*].

Mediadora- Te gusta el final, ¿del otro no te ha gustado el final?[Señalando *El corazón y la botella*.]

Est. 10- Sí, pero prefiero ese.

Mediadora-De este [Señalando *El corazón y la botella*.] ¿A alguno no le ha gustado el final?

Est. 13- A mí me ha gustado

Est. 11- A mí no

¿Por qué no te ha gustado Est. 11?

Est. 11- ¡Porque nunca abría la botella!

Maestra- No se ha enterado de la historia.

Est. 9- A mí me ha encantado

Mediadora- Est. 9-?

Est. 9- A mí me ha gustado el final de los dos, el del corazón y la botella porque su corazón es muy importante porque si no no podría respirar.

Est. 6- ¡Eso son los pulmones!

Est. 9- Y en el libro ese de los animales del bosque me ha gustado porque es de la naturaleza y también sobre los animales.

Mediadora- Vale.

Est. 9- Espera, que no he terminado.

[Voces]

Est. 6- ¡Que no ha terminado!

Mediadora- Vale, en naturales lo veremos, pero, una pregunta, escuchamos.

Est. 9- Y también porque la naturaleza es muy importante con los naturales porque nadie es rey porque ss... si yo quiero ser rey yo lo soy, si Est. 7 quiere ser rey él lo es, si todos queremos ser reyes, todos podemos serlo.

[Ininteligible]

Est. 9-Podemos ser rey pero podemos mandar.. Tenemos que ser buenos, si queremos ser rey en un juego tenemos que ser buenos

Mediadora- A ver Est. 10.

Est. 10- Que me he dado cuenta que también que significa que el oso es como un humano que ahora también estamos cortando mucho los árboles y los animales no lo cortan.

Mediadora- Qué reflexión tan chula acaba de sacar Est. 10 Y de este libro de ahora [Señalando *El corazón y la botella*], ¿alguien saca una reflexión así? ¿Creéis que cuando se quita el corazón de verdad se quita el corazón de verdad? ¿O creeis que el corazón puede simbolizar otra cosa?

Est. 13- Yo creo que puede simbolizar otra cosa.

Mediadora- El qué simboliza Est. 13?

Est. 13- Yo creo que simbolizaba como... o sea el del principio que vimos era su padre su madre no?

Mediadora- Bueno, el que vimos por detrás pudo ser su padre, su abuelo.

Est. 16- Pero es que por detrás hay un hombre.

Mediadora- Mirad, veis, lo que dice Est. 13 es que aquí está presente su padre, su abuelo, y quién está en el sillón?

Est. 5- Su padre.

Est. 3- Su abuelo!

[Ininteligible por solapamiento de voces conversan sobre quién creen que es]

Est. 3- Porque lleva un bastón, es su abuelo.

Mediadora- Puede ser su padre, su abuelo, un familiar...

Est. 6-No se toca, se ve, se mira pero no se toca.

Mediadora- Lo que dice Est. 13, chicos, escuchamos un momento a Est. 13. Lo que habéis dicho, que aquí en el salón está su padre, su abuelo, su tío... su familiar, y luego ¿qué pasa?

Est. 10- Que se queda sola

Est. 9- Que se murió

Est. 8- Se murió

Est. 1- Pues que se sentaba ahí sola

Est. 13- Yo me imagino que encerrar el corazón dentro de la botella es como simbolizar para olvidar eso y y pero junto a eso también olvida todas las maravillas que pasó con su... con él.

Mediadora- Muy bien, una reflexión muy interesante.

Est. 16- Ayy qué triste, quiero llorar.

Est. 11- Pues llora en la llorería.

Est. 9- [Se ríe] a llorar a la llorería.

Mediadora- Est. 11, es una reflexión muy interesante que acaba de hacer Est. 16 que me ha parecido super chula, porque está este libro y ha despertado emociones. ¿A alguien más le ha despertado esa emoción u otra? A alguien le ha podido despertar miedo...

Est. 3- A mí, a mí.

Mediadora- A ver Est. 3.

Est. 3- A mí me ha despertado también tristeza.

Mediadora- ¿Tristeza también? Es un poco triste.

Est. 9- Pero ahí sale un hombre.

Est. 16- Eso es verdad.

[Fragmento ininteligible]

Mediadora- Entonces, ¿ha habido algo que os desconcertara?

Est. 9- Eso puede ser unas escaleras que lleve a Jesús [Hace referencia a la contracubierta]

Est. 11-Yo no veo escaleras ahí pero bueno

Est. 6- Yo tampoco

Mediadora- Pero bueno, ella puede interpretarlo de una forma, no todos tenéis que interpretarlo de la misma.

Est. 1- ¿Por qué el código QR es una botella?

Mediadora- Ala, que interesante, el código de barras es una botella.

Est. 8- Porque el código de barras simboliza eso

Mediadora- Muy bien.

Est. 7- ¿A ver? Quiero verlo

Mediadora- Pero, entonces, ¿ha habido algo que os desconcertara? Que dijerais madre mía esto... ¿Lo queréis comentar? Igual no lo habéis entendido... Est. 7

Est. 12- Que no he entendido, no acabo de entender por qué quiere meter su corazón en la botella.

Mediadora- ¿Alguien entiende por qué quiere meter su corazón en la botella?

Est. 9- Ahí yo lo sé! Creo que porque cuando muera la niña tenga un recuerdo de ella para sus primos o algo. Para que cuando muera tenga un recuerdo. Por ejemplo, si esa niña tiene primos, ha guardado ahí su corazón para tener un recuerdo.

Mediadora- Y Est.13, tú qué opinas?

Est. 13- Lo mismo que dije antes, pero yo creo que sigo creyendo lo mismo que dijo, yo creo que lo guardó para no sentir esa tristeza por su padre, abuelo o familiar que se ha ido.

Mediadora- Muy bien

Est.7- Pues yo tengo dos familiares muertos, mi perro y mi perra.

Mediadora- Pero Est. 13 igual opina que se sentía tan triste que para gestionar toda esa tristeza decide encerrarlo, para que todo eso no le abrume.

Est. 9- Yo tengo dos familiares muertos, mi perrita chispa, no, si se llama así, mi perrita chispa y mi tía que se llama como yo.

Est. 13- Yo muchos.

Est. 2-A mí se me han muerto dos tíos, tres tías y tres perros.

Mediadora- Y cuando os pasó os sentisteis como en este libro?

Est. 7- No.

Est. 9- Sí.

Est. 15- Sí.

Est. 7- Bueno sí me sentí triste.

Inteligible

Mediadora- Chicos, Eo Eo

Todos- Oe

Mediadora- Chicos, estamos hablando de que metió el corazón en la botella pero luego quería sacarlo.

Est. 12- Quería sacarlo porque la niña hacía preguntas del mundo y quiso responderle.

Mediadora- Muy bien, ¿Est. 13?

Est. 13- Porque el libro lo dice, ya nada era igual que antes.

Est. 10- Yo no entiendo cómo sacó su corazón.

Est. 13- Lo sacó como mentalmente, como la idea que tenía sobre el abuelo y todo eso para olvidarlo.

Mediadora- ¿Por qué creéis que ella no puede sacar su corazón pero la niña sí?

Est. 7- Porque la niña tenía la imaginación suficiente para hacerlo.

Mediadora- Muy bien, muy buena idea

Est. 16- ¿Si no es su abuelo de verdad y solo fue adoptada?

Mediadora- Pero aun así es un familiar que le tenía mucho cariño.

Est. 16- ¿Pero si fue adoptada?

Mediadora- Aunque seas adoptada, tú a tus papás adoptivos o a tus abuelos adoptivos les tienes mucho cariño también. Puedes tenerle incluso más que a tus padres biológicos. ¿No tenéis amiguitos, a los que queréis tanto como si fueran hermanos?

Todos- Sí.

[fragmento inteligible en el que dicen nombres de personas a las que quieren mucho]

Est. 9- Que mi madre quiere a mi padre como hermano porque se van a divorciar.

[gritos]

Maestra- Eso es otro tema, aparte.

Est. 16- ¿Por qué?

Mediadora- Porque sí, eso es un tema personal de Est. 13.

Est. 9- Pero es lo mejor para ellos porque mi madre quiere a mi padre como a un hermano.

Maestra- A mí me ha gustado mucho lo que has dicho, que se siguen queriendo, porque hay mucho tipo de querer.

Est. 9- Pero mi madre quiso y quiere a mi padre, pero como hermano.

Est. 6- Mis padres también están divorciados.

Mediadora- Vale, pero lo que estamos hablando es que se quieren. Y entonces, hay algo de este libro que te haya recordado eso y por eso nos lo has querido contar.

[Se queda pensativa]

Mediadora- Pero, vamos a hablar un poquito más de esto y así ya acabamos.

Est. 7- Toca Educación Física. Quedan 5 minutos.

Mediadora- ¿Crees que es una historia triste o alegre?

Varios- Alegre.

Est. 10- Ambas, ambas.

Mediadora- A ver, a ver, que estoy escuchando muchas respuestas.

Est. 15- ¿Qué es ambas?

Mediadora- ¿Ambas? Es que son las dos ambas. ¿Y por qué te parece que son ambas?

Est. 15- Pues son ambas las dos mucho.

Mediadora- ¿Crees que este libro es triste o alegre?

Est. 16-Alegre.

Est. 15-Alegre.

Mediadora- ¿Por qué crees que es alegre, Est. 15? Escuchamos a Est. 15.

Est. 15- Porque yo no podría dejar su corazón en casa en otra casa, yo siempre me llevó.

Mediadora- Ah ¿Que tú siempre llevas tu corazón?

Est. 6- No, para mí es que no se lo puede dejar.

Est. 14- Sí, sí. Se abre y se lo saca.

Mediadora- Vale, Est. 10 ha dicho que amabas, ¿por qué?

[fragmento inteligible]

Mediadora- ¡Eo, eo!

Todos- ¡Oe!

Mediadora- Escuchamos.

Est. 10- Porque la primera parte es como un poco feliz, y luego se pone triste y eso. Sí, pero por último acaba siendo otra vez feliz.

Est. 7- Un final feliz.

Mediadora- Vale, ha sido un poco montaña rusa de emociones.

Mediadora- Est 12, ¿a ti qué te ha parecido? ¿Triste? ¿Las dos?

Est 12- Las dos.

¿Y por qué?

Est 12- Porque... Porque... Porque la niña de princesa quería poner su corazón ahí para... para llevárselo a todos los sitios y que no se perdiera y que no tenga sentimientos... O sea, que no

tenga tristeza, pero... Que no tenga sentimientos. Y me ha parecido también alegre, porque luego... Porque luego, al fin, ha decidido sacar su corazón.

Mediadora- Me han parecido muy interesantes todas vuestras opiniones, ¿vale? Muchas gracias por haber participado con ideas tan chulas, como las habéis dicho. Lo habéis hecho súper, súper bien. El viernes, vendré a contar el otro, ¿vale?

[fragmento inteligible]

Est.6- Gracias por avisarme.

Est. 16- Quiero hacer un dibujo.

Anexo 1.3 Transcripción de la sesión de lectura de *El árbol rojo*.

Se llevó a cabo el 4 de abril del 2025 de las 11:25 a las 11:42. Teniendo una duración de diecisiete minutos.

Mediadora- “A veces el día empieza vacío de esperanzas.”

Est. 13- “Y las cosas van de mal en peor.”

Est. 10- “La oscuridad te supera. Nadie entiende nada.”

Est. 9- “El mundo es una máquina sorda.”

Mediadora- “Sin sentido ni lógica.”

Est. 13- “Y a veces esperas, esperas y esperas y esperas y esperas, pero nunca ocurre nada.”

Est. 12- “Y entonces, todos tus problemas llegan de golpe. Ves a pasar de largo cosas maravillosas.”

Est. 9- “Los más espantosos destinos resultan inevitables.”

Mediadora- “A veces no tienes ni idea de qué debes hacer.”

Est. 13- “Ni de quién se supone que eres.”

Est. 10- “Ni de dónde estás.”

Est. 12- “Y parece que el día va a terminar igual que empezó, pero de pronto allí está delante de ti, rebosándose de color y vida, esperándose.”

Est. 9- “Tal como lo imaginaste.”

Mediadora- Muy bien.

Est. 10- Vale. Y ahora...

Est. 10-Esto parece sangre [refiriéndose a la cubierta]

Est. 9- Ya.

Mediadora- Que has sido lo primero... Sí. ¿Esto qué creéis que es?

Est. 10- Las hojas.

Mediadora- ¿Las hojas?

Est. 9- Un árbol por dentro.

Mediadora- Un árbol por dentro.

Est. 9- Una hoja por dentro.

Mediadora- Vale.

Est. 9- Es que tienes roja... Tienes como esta. Tienes como las hojas. Tienes como la hoja, por lo menos.

Mediadora- Vale.

Est. 10- Yo pensaba que esto era una cosita que se podía... [señala la cubierta del libro]

Mediadora- En la cubierta ¿esto era?

Est. 9- Yo también.

Mediadora- ¿El qué?

Est. 9- O sea, como una...

Est. 13- Un sombrito.

Est. 12- Y luego lo subieron. Un edificio.

Est. 9- Un túnel.

Mediadora- Un túnel. Vale.

Est. 13- ¿El qué?

Est. 10- Y ahora es un barco.

Mediadora- Vale, y oye, una pregunta, ¿qué ha sido lo primero que os llamó la atención del libro?

Est. 9- Que, que estuviese todo muy triste y luego que se encontrase un mini árbol y que creciese.

Mediadora- Vale, muy bien.

Est. 9- Porque es de colores y ella bebido en un mundo sin color. ¿Os acordáis el cuento ese que leímos de Olga? Que vivía en un mundo de basura y eso.

Est. 10- Sí.

Est. 9- Pues así, pero luego ya se transformó.

Mediadora- ¿Cómo se llamaba ese libro? ¿Os acordáis?

Est. 9- Es que no era un libro. No ponía el nombre.

Est. 12- Era en el libro de la lengua.

Est. 13- Era en el libro de la lengua. Del libro, era en el que aparecía un pedacito.

Est. 10- Un texto.

Est. 12- O sea, uno y en la otra página otra.

Est. 13- Y un dibujo ponía.

Mediadora- Pues ya me lo enseñaréis.

Est. 9- Y trataba de que Olga vivía en un mundo lleno de basura y con unos colores muy aburridos y feos. Y luego, a su amigo Marco.

Est. 12- No, pero a su amigo no le gustaba...

Est. 9- No le gustaba. La basura. La basura.

Est. 13- No, el desorden.

Est. 9- El desorden. Y luego, Olga tardó cincuenta años, era

Est. 13- Cinco.

Est. 9- O sea, cinco años en convertir su habitación como en un...

Est. 13- Y en la historia dijo que...

Est. 9- Sí, yo quiero tener esa habitación [señala la habitación de la protagonista].

Est. 13- Y en la historia dijo que Marco por primera vez...En la historia dijo que Marco, por primera vez, el desorden le gustaba en la habitación.

Mediadora- Anda.

Est. 13- Porque había color, no era todo basura.

Est. 12- Y no estaba todo desordenado.

Mediadora- Y de este libro, al resto, ¿os ha llamado otra cosa la atención? Aparte de lo ¿Y qué ha dicho Est. 9?

Est. 10- No sé. Había la otra vez, creo que... No sé si era en ese, que había como un camino y ella tenía un dado.

Mediadora- Sí, ¿te acuerdas esa ilustración. Mira, la volvemos a ver.

Est. 10- A mi me acuerdo de esta de la botella y del corazón también.

Mediadora- Sí, ¿verdad? Se parece un poco esta también ella en la botella.

Est. 9- Yo quiero ver el otro libro.

Est. 10- Esta del otro día no la había visto. ¿No? Y entonces como muy rara.

Mediadora- ¿y qué te parece?

Est. 10- Eso es muy raro.

Est. 9- Lo del fondo parece como si estuviera en el futuro de basura [hace referencia a imagen en la que todo es gris y la protagonista mira al teléfono].

Est. 9- Esto parece un carrusel. Mira, aquí está

Est. 10- O parece algo... Un túnel o algo

Est. 9- Y aquí una hoja?

Est. 13- La hoja.

Mediadora- Sí, es verdad. A ver.

Est. 12- A ver si encontramos la hoja.

Est. 9- Una hoja.

Est. 13- ¿Ustedes qué? Aquí. La hoja ocultada.

Mediadora- Muy bien.

Est. 10- En cada página creo que hay una hoja de esas.

Est. 13- Escondida.

Est. 9- Sí.

Mediadora- ¿En cada página?

Est. 9- No, esa no. Aquí. Es verdad.

Est. 12- A ver, a ver, a ver.

Mediadora- Uy, aquí va a estar difícil. Pues sí. Mira, está cerca de Carlos.

Est. 10- Aquí hay una. Ahí. Aquí hay una también. No. Sí, pero es ese carro, es ese malo.

Mediadora- Muy bien.

Est. 13- En cada página hay una. Aquí.

Est. 10- Perdón. Aunque hay una mano.

Mediadora- Y estas manos que ¿Y esta mano qué crees que puede significar estas dos manos?
[Hace referencia a la ilustración en la que la protagonista está encerrada en la ventana viendo pasar de largo cosas maravillosas]

Est. 9- Sonreír.

Est. 10- Que están atrapadas en un mundo...

Est. 13- Que están atrapadas en un mundo...

Est. 10- Con basura, con mucha basura. ¿Y qué basura? Con mucha suciedad. Y cerrada la ventana.

Mediadora- Muy bien.

Est. 9- A ver, aquí.

Est. 13- Oiga, le encuentro rápido.

Est. 12- Es verdad.

Est. 13- Otra, es verdad.

Est. 12- Sí, aquí.

Est. 9- Joder,

Est. 12- ¿Y, Gato?

Est. 12 Las tiene cerquita.

Est. 12 No, esa no.

Est. 13- Aquí.

Est. 12- Ahí, es verdad. Vamos a ver, vamos a ver. Eso sí está cerca.

Est. 13- Eso sí está cerca. Aquí.

Est. 10- Vamos a ver en las asas.

Est. 9- Aquí.

Mediadora- Claro, aquí.

Est. 13- Hay muchas acá.

Est. 12- Vamos a ver.

Mediadora- Espera que se ve.

Est. 13- Mira, ahí al final también.

Est. 10- Y en la página, aquí hay una. En la foto. A ver, vamos a ver.

Est. 12- Aquí también.

Est. 10- Espera, ¿y cuánta hay en total? Aquí también tiene la aquí.

Mediadora- Oye, muy bien.

Est. 12- Aquí, pero no están. Esta.

Est. 9- Aquí, es verdad.

Mediadora- ¿y por qué creéis que puede tener un cuadro con la hoja?

Est. 9- Porque es una hoja con color.

Est. 10- Es verdad ¿Puedo ver el final?

Mediadora- Claro, puedes ver el final.

Est. 10- Bueno, es que iba a ver si aquí al final estaba la hoja y si esa hoja era la que saca.

Pero como lo tapa...

Est. 13- Será así.

Mediadora- Vale. Y entonces, ¿qué es lo que más os ha gustado del libro?

Est. 9- Que haya encontrado un árbol con color, que fuera la primera niña y la primera persona en encontrar un árbol con color.

Est. 10- Un árbol también me gustó la parte de que estaba...

Est. 13- Dejen eso, no voy a decir que la otra.

Est. 10- Como que apareció algo lindo en el cielo y que dijo que lo que... Y que pasaba lo maravilloso o algo así.

Mediadora- ¿Cuál? ¿Esto?

Est. 10- Ahora lo busque. Atrás, atrás.

Mediadora- Vamos a dejar que Est.10 lo busque.

Est. 10- Esa también.

Est. 13- Esta.

Est. 9- Sí, eso es superbonito.

Est. 10- Y aquí, en la de la imagen de la ventana, pone: ves pasar cosas maravillosas, de largo, cosas maravillosas.

Mediadora- Y aquí, ¿Y qué creéis? Esto es maravilloso, ¿pero ella cómo se siente?

Est. 13- Mal.

Est. 9- Porque quiere un mundo con color, no solo confetis, cosas así.

Est. 10- Y también sabía que esto luego se iba a quitar y no lo podría volver a ver. Porque como en su mundo todo era oscuro.

Mediadora- Vale.

Est. 10- Y ya no me encanta. No, dice que No sé qué es.

Est. 9- Y la luna.

Mediadora- Y una pregunta, ¿hay algo de lo que sucede aquí en el libro que os recuerda algo de vosotros? ¿Algo que os haya pasado? ¿Alguna forma en la que digáis: ¡Guau!, pues yo en esta ilustración, pues yo me he sentido muchas veces así cuando pasa tal.

Est. 9- Yo donde ya vi una habitación, estábamos viendo una casa, porque yo me voy a mudar y ya tenemos casa, que encontramos una habitación que estaba muy destrozada y oscura. Y había muchos juguetes antiguos. Bueno, estaba todo muy destrozado y...

Est. 10- A mí me hubiera... A mí también. Y yo me acuerdo esta cuando estoy muy enfadada pues empiezo con la almohada es como que grito y me desahogo.

Mediadora- ¿Crees que puede ser alguna otra cosa? ¿O...? La alegría, vale, está súper bien.

Est.9- La alegría, si porque porque yo nunca he visto una cosa con color a menos que [la interrumpe Est.13].

Est.13- Este cuento también simboliza la depresión, creo.

Mediadora- ¿Sí? ¿Por qué?

Est.9- y creo que

Mediadora- vamos a escuchar a Est.13.

Est.13- Porque veo todo como no sé oscuro, muy depresivo, como que no tiene ganas de hacer nada, no... No está bien.

Est.9- Aquí vive la chica [señala ilustración en la que la protagonista está encerrada y se ve a través de la ventana]

Mediadora- ¿Sí?,

Est.9- Pero esto es un mundo con color.

Mediadora- Vale y.

[Hay risas porque Est.12 se aproxima mucho a la página del inicio del libro son un reloj para observar con detalle]

Est.9- Estaba así [pega su cabeza a la hoja].

Mediadora- Porque estaba mirando mucho la ilustración, porque le ha gustado mucho.

Est.9- Pone para Inari, ¿quién es Inari?

Mediadora- Porque el autor se lo ha podido dedicar a alguien.

Est.10- A mí me gusta.

Est.9- Pollo, pollo.

Est.10- A mí me gusta la portada y el final porque tiene color.

Est.9- Chicken

Est.13- Eh, pone palabras Árbol. Árbol. Árbol. Rojo. Árbol rojo. Árbol rojo.

Todos- El árbol rojo.

Mediadora- ¿Y hay algo más que queráis decir de esto? ¿Del libro?

Est.9- Que primero estuviese... No entiendo que para... Es que la gente que ha hecho este libro y la pinta y eso, no entiendo por qué pone aquí un mundo con color, luego, voy pasando páginas, muchas hojas mundos sin color.

Est.13- Aquí sí hay color [refiriéndose a la más roja].

Est.10- O sea, o puede ser también la única página en la que no han destruido el mundo.

Est. 9-Y luego, en la última página, color.

Est.10- Puede ser la única página en que no han destruido el mundo.

[Hay risas porque Est.12 se aproxima mucho a la página del inicio del libro son un reloj para observar con detalle]

Est. 9-A lo mejor, Est.12 como [se aproxima de nuevo al libro para imitarla]

Est.13- Es que Est.12 se pone así [la imita también].

Mediadora- Porque le ha gustado mucho la ilustración. Oye

Est. 9- Voy a cerrar a Est.12 en el libro.

Mediadora- ¿Te gustaría vivir en este libro, Est.12? ¿Te gustaría vivir en este libro o no?

Est. 12- Sí.

Mediadora- Sí?

Est. 12- Sí.

Mediadora- ¿Por qué?

Est. 12- Porque...

Est.10-A mí también.

Est. 12- Aunque no haya tantos colores, pues me sentiría alegre porque... Si yo fuera la hermana de esta niña, pues a las dos nos sentiríamos alegres y jugaríamos.

Est.10-A mí me gustaría...

Mediadora- ¿Crees que le hace falta tu compañía?, ¿que eso le haría estar feliz? Sí?

Est. 12- Las compañías de todos.

Mediadora- Muy bien.

Est.10-A mí me gustaría vivir en este libro porque puedo enseñar a la gente a mejorar el mundo.

Mediadora- Sí? ¿Y qué les dirías?

Est.10- Que es mejor no dejarlo sucio porque si no, viviríamos en un mundo oscuro.

Est.9- Y yo también tengo una cosa que... Como esta niña no tenía color porque hay gente que tira basura. Por ejemplo, en los pueblos como no hay tanta contaminación. Contaminación y personas, hay muchas estrellas.

Est.13- Me gusta también esta página porque tiene varios colores del árbol así.

Est.9- ¡Un gato! que susto.

Est.10- Tiene varios colores del árbol así.

Mediadora- La que floja con aviones. Eso te gusta.

Est.10- Pero también esta parte es como medio oscura.

Mediadora- Est.13 ha dicho que no viviría aquí. Tu ¿Por qué no vivirías este libro?

Est.13- Muy depresivo. Es por eso que no me gusta.

Mediadora- ¿Necesitarías ir a un sitio más feliz?

Sentir lo leído. Análisis de las respuestas lectoras en EP frente a álbumes con contenido emocional y metafórico

Est.13- Sí. Oye, encontré otra palabra.

Mediadora- Pues muchas gracias chicos, lo habéis hecho súper súper bien.