



**Universidad
Zaragoza**

Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

El libro-álbum y el desarrollo de la competencia literaria

**Análisis de respuestas lectoras con un grupo de niños de
Educación Infantil y Educación Primaria.**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2013/2014

Autora: Erica Lozano Simón

Directora: Rosa Tabernero Salas

Universidad de Zaragoza. Facultad de educación
Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

El libro-álbum y el desarrollo de la competencia literaria.

**Análisis de respuestas lectoras con un grupo de niños de
Educación Infantil y Educación Primaria.**

Trabajo Fin de Máster
Curso 2013/2014

Autora: Erica Lozano Simón

Directora: Rosa Tabernero Salas

RESUMEN

En la actualidad se observa en la realidad educativa una falta de propuestas metodológicas enfocadas a la educación literaria del alumno. De ahí la importancia de introducir el género libro-álbum en el aula con el objeto de analizar la claves que contienen e indagar si estas ayudan al desarrollo de su competencia literaria.

Así pues en el presente estudio se han analizado desde una metodología cualitativa 9 sesiones que tienen por nombre “conversiones literarias” llevadas a cabo a lo largo del curso académico 2012-2013, con el fin de poder vincular las claves literarias y su presencia con la evolución de los lectores en su formación literaria.

Por tanto se pretende indagar cómo el alumno en interacción con el libro-álbum va dominando las convenciones literarias, para poder explicarse y explicar mejor la realidad.

Palabras clave: libro-álbum, claves literarias, competencia literaria, formación literaria, conversaciones, lector literario.

ABSTRACT

Nowadays, there is a lack in methodological proposals that focus on literary education of the pupils in infant and primary schools. Therefore picture book appears as an appropriate literary genre to include in the classroom as a useful tool to analyze the literary keys that this genre contain and investigate if these keys help the pupils' development of their literary competence.

This is why this research analyzes, using a qualitative methodology of investigation, nine sessions called “literary conversations” done during academic year 2012-2013, in order to connect the literary keys that appear with the readers literary learning development.

As a result, the research's main aim is to investigate how the interaction between the pupils and the picture book helps them to be literary competent, to explain themselves and their own realities.

Key words: picture book, literary keys, literary competence, literary learning, literary conversation, literary reader.

Índice

1. Problema de investigación	11
2. Presupuestos de partida, preguntas de investigación, objetivos	13
3. Estado de la cuestión.....	15
4. Marco Teórico.....	19
4.1. Competencia literaria	19
4.2. Literatura y lectura como construcción de la identidad.	21
4.3. El libro-álbum	25
5. Diseño de la investigación	33
5.1 Introducción	33
5.1.1 Desarrollo de las sesiones	34
5.2 Propuesta de intervención	35
5.2.1 Selección y descripción de los informantes.	37
5.2.2 Selección y descripción del escenario.....	38
5.2.3 Selección del corpus.....	39
5.2.4 Función del investigador	41
5.2.5 Técnica de recogida de información	42
5.2.6 Estrategias para mejorar la validez	43
5.2.7 Análisis de datos	44
6. Análisis de datos y de resultados.	45
7. Discusión de los resultados	63
8. Conclusiones	69
9. Nuevas líneas de investigación	71
10. Referencias bibliográficas.....	73
ANEXOS	75

1. Problema de investigación

El problema clave de esta investigación radica en la dificultad de encontrar espacios donde conversar de manera literaria en la escuela. A menudo las propuestas metodológicas tienen un carácter didáctico, no dejando un espacio de libertad y creatividad para que el niño pueda pensar, sentir y expresarse. Esta realidad hace que desde la escuela no se esté ofertando una educación literaria de calidad.

La escuela no debería de olvidar que somos seres narrativos desde nuestros inicios, y la identidad se va forjando a base de las lecturas e historias que nos cuentan. Tal como afirma Bruner (2004) al hablar de la importancia del pensamiento narrativo

Si los relatos moldean nuestras estructuras cognitivas y afectivas y son ellas las que determinan el modo en que nos leemos y leemos el mundo en que habitamos, es esencial de proveernos de buenos relatos y de buenas herramientas para descifrarlos (Bruner, 2004: 23)

Se evidencia por tanto, una necesidad de plantear propuestas metodológicas que vayan en la línea de Rosenblatt (2002), hacia un enfoque sólido de la literatura, donde el alumno encuentre un espacio donde poder reflexionar sobre la respuesta generada ante una obra determinada, y poder tener la oportunidad de vivir la experiencia literaria de manera intensa, auténtica e ir construyendo su identidad a través de la misma. Tal como afirma al respecto Larrosa (2003: 237), “para aprender a leer nuestro mundo y aarnos a nosotros mismos necesitamos la ayuda de los libros”.

Para abordar esta cuestión A. Chambers (2007) propone en su obra *Dime*, un enfoque práctico que ofrece información sobre la conversación literaria en las aulas, explicando los procesos que se hayan implicados en la lectura. Entendiendo *Dime* como un deseo de colaborar, de ayudar al niño en esa construcción de su identidad y de acercarse al mundo, el modelo Chambers conecta con la literatura y a través de las respuestas se va favoreciendo la competencia literaria. De manera que a medida que va interactuando con el libro-álbum va dominando las convenciones literarias siendo un lector más competente.

En el presente estudio, la propuesta metodológica que se plantea consiste en la lectura de un libro-álbum y tras la misma se pretende establecer un diálogo entre los participantes a través de cuatro preguntas “esenciales, generales y básicas” (Chambers, 2007).

Así pues, los alumnos deben introducirse en el mundo de la ficción que otorgan los libros para poder transitar por la realidad. Tal como afirma Salinas al señalar que (2012:176) “Aprender a caminar a derechas por el mundo imaginario, enseña a no andar a siniestras por el mundo real”. Por ello se plantea como alternativa al vacío que se observa actualmente en las aulas, una propuesta metodológica que ayude al niño a interactuar con el libro-álbum, a la que vez que va desarrollando la competencia literaria.

De manera que a medida que los alumnos vayan llevando a cabo las sesiones de “conversaciones literarias” irán adquiriendo las convenciones literarias desde la ficción, y podrán entender mejor el discurso literario siendo lectores más competentes.

2. Presupuestos de partida, preguntas de investigación, objetivos

Ante la escasez de propuestas metodológicas que ayuden al niño desde la literatura a favorecer la competencia literaria, y percibiendo que el libro-álbum contribuye a este hecho, se plantean los consiguientes presupuestos de partida:

- * Se estima que el álbum posee claves literarias que favorecen el desarrollo de la competencia literaria.

- * Se cree que el libro-álbum favorece el desarrollo de la competencia literaria.

* Preguntas de investigación

De dichos presupuestos se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- * ¿Qué claves de aproximación contiene el libro-álbum?

- * ¿Puede el libro-álbum contribuir al desarrollo de la competencia literaria?

* Objetivos

Los objetivos que se pretenden investigar en la realización y desarrollo del presente estudio quedan formulados del siguiente modo:

- * Analizar las claves literarias que contiene el libro-álbum.

- * Constatar que el libro - álbum ayuda al desarrollo de la competencia literaria.

El primero de los objetivos mencionados pretende analizar las claves literarias que se dan en el transcurso de conversaciones literarias intentando establecer una conexión entre el análisis y la manera de interpretar el libro-álbum por parte del niño.

Del mismo modo y como segundo objetivo se trata de confirmar que el género libro-álbum contribuye a mejorar el desarrollo de la comprensión e interpretación en el discurso literario.

Lo que se pretende constatar es si a través del libro-álbum el niño va dominando las convenciones literarias y si en la medida en que las va dominando podrá entender mejor el discurso literario e ir explicando mejor la realidad.

3. Estado de la cuestión.

Para abordar el estado de la cuestión se va hacer referencia a los estudios en materia de libro-álbum y del desarrollo de la competencia literaria.

El libro-álbum es uno de los géneros del siglo XXI que ha contribuido a generar un gran volumen de bibliografía a nivel teórico desde diferentes perspectivas quedando relegadas las propuestas prácticas a un segundo plano.

Los antecedentes del libro-álbum en el S. XIX vienen de la mano de obras como *Alicia en el país de las maravillas* de Carrol, el *A Apple Bie* de Greenaway, El *Der Struwwelpeter* de Hoffman (Tabernero, 2009).

En el siglo XX destaca sobre todas las demás *La Historia de Babar* de Brunhoff (Tabernero, 2009) y no es hasta los años 60 que se empieza a hablar del libro-álbum tal como lo concebimos en la actualidad, por tanto estamos ante un género, que actualmente todavía se encuentra en evolución.

Para poder entender mejor la génesis del libro-álbum es necesario aproximarse a los **estudios** realizados en los **años 70**, sobre la figura del lector, enmarcados dentro de la **Teoría de las Respuestas Lectoras** proveniente de los países anglosajones y por la **Estética de la Recepción** en el área germana. Estas nuevas vías de pensamiento abren un extenso campo de estudios sobre el lector y la importancia del mismo en el proceso interpretativo.

Tal como sostiene **Sipe** (2010), quien ha centrado sus estudios durante 14 años en niños de infantil y primer ciclo de primaria con una gran diversidad social y étnica, ha desarrollado un **modelo de comprensión lectora**, basado en las respuestas que ofrecen los niños durante y después de la lectura de los libros-álbum. Con ello pretende desarrollar una teoría sobre la comprensión lectora, que tiene por nombre “**teoría de las respuestas lectoras**” estableciendo cinco tipos generales de respuesta que se generan en los niños cuando hacen referencia al libro-álbum. Representando a su vez, cinco tipos distintos de comprensión lectora.

En el primer tipo de respuesta, **la analítica**, los niños usan la información del texto y las ilustraciones del libro para interpretar la situación, los personajes, el tema, la trama. Analizando también la secuencia de las ilustraciones y elementos de formato como guardas, portada, contraportada.

La segunda categoría, **la intertextual**, refleja la capacidad de los niños de relacionar la historia que se lee en voz alta con otros textos o producciones culturales.

El tercer tipo de respuesta, **la personal**, es la forma en la que el individuo crea la historia, haciendo conexiones con la vida, la trama, las situaciones y los personajes del álbum. Hay por tanto, una conciencia por parte del lector de sus propias reacciones, sentimientos y asociaciones personales con el texto.

La cuarta categoría, **la transparente**, indica que los niños han entrado en el “mundo secundario” del texto. El mundo de los niños y el de los cuentos parece haberse hecho transparente el uno para el otro. En este tipo de respuesta los niños responden a los personajes de la historia como si estuviesen dentro de la misma, o hacen comentarios que denotan un alto grado de implicación con la misma.

La quinta y última respuesta es **la performativa**. Aquí los niños manipulan el texto de manera lúdica para usarlo según sus propósitos creativos.

Por otro lado, Arizpe (2012) habla en sus investigaciones, de la inmigración, multiculturalismo, bilingüismo, las comunidades lectoras inclusivas y creativas. Con este último título comienza el capítulo, donde hace un recorrido por sus trabajos más recientes centrando su estudio en las respuestas lectoras y la competencia visual, y afirmando que “se ha comprobado que los álbumes activan en los lectores procesos afectivos y cognitivos, independientemente del nivel de idioma y de las “lagunas” culturales, ya que se basan en sus sofisticadas competencias visuales” (Arizpe, 2012:52).

Asimismo, en su trayectoria como investigadora, Arizpe (2012) manifiesta un especial interés por el libro-álbum, desde esta doble vertiente: como herramienta de investigación y como instrumento pedagógico. A continuación se presenta una breve síntesis de los trabajos realizados por dicha autora. El primero hace referencia a los libros álbumes posmodernos y la influencia por parte de la experiencia textual y visual a la hora de afrontar un álbum complejo. En los dos estudios restantes se indaga en las interpretaciones hechas por parte de los alumnos respecto al libro-álbum sin palabras en un primer momento, para seguidamente pasar a utilizar libros con texto:

1. **“Investigación con álbumes postmodernos”**. El objetivo de esta investigación radica en explorar el modo en que los lectores emplean su experiencia textual y visual previa para definir estrategias con las cuales poder abordar un texto visual complejo. Se

observa que a medida que los niños comentan las características de libro logran mejorar su disfrute, y surgiendo la idea de que los libros “te hacen mas listo”.

2. **“Travesías visuales”**. En este proyecto se explora cómo los niños formulan interpretaciones del libro-álbum sin palabras a través de estrategias que los invitan a compartir sus experiencias de migración, teniendo en cuenta las prácticas culturales de lectura, escritura y otras competencias fuera del colegio observándose que las estrategias les hacen comprometerse de manera mas profunda con los textos y desarrollar sus capacidades críticas, a la vez que reflexionaban sobre la experiencia de la migración.

3. **“Travesías entre imágenes y palabras”**. Este estudio surge como prolongación del proyecto anterior con un doble objetivo: por un lado, se pretende formar comunidades inclusivas de lectores críticos a través de lecturas literarias y por otro, utilizar libros que vayan introduciendo cada vez mas palabras, produciéndose un salto del libro-álbum sin palabras a una novela corta sin imágenes, pero utilizando las mismas estrategias visuales usadas en el libro-álbum para obtener respuestas lectoras. En la transición de la imagen a la palabra, con el apoyo de los maestros y los ilustradores, se ha constatado que los alumnos han sido capaces de articular historias que anteriormente eran “invisibles” en el aula, mostrándose capaces de ayudar a sus compañeros y a los maestros a extender sus horizontes, salir del mundo local para pasar al global y mencionar temas universales como los derechos humanos.

Por último, cabe destacar la propuesta realizada por el grupo GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona, referente a la clasificación de las respuestas de los alumnos, dentro del proyecto “ la interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes” (Fitipaldi, 2012). El citado grupo propone **cuatro categorías** –referencial, composicional, intertextual, intercultural y personal- con **dos niveles de respuesta** que pueden surgir en cada una de ellas: **el plano literal** que se establece cuando los lectores nombran, identifican, describen elementos y realizan conexiones simples con otros textos, y **el plano inferencial**, que emerge cuando estos construyen hipótesis sobre lo leído y realizan conexiones interpretativas. Este modelo planteado supone una novedad, ya que permite un conocimiento más preciso sobre la manera en que los lectores se aproximan a los libros, los avances que van realizando en el proceso de lectura y los modos en que construyen los sentidos.

4. Marco Teórico

El marco teórico del presente estudio queda articulado en torno a tres ejes: la competencia literaria, literatura y lectura como construcción de identidad y el libro-álbum.

4.1. Competencia literaria

Para abordar el concepto de competencia literaria desde el marco teórico es relevante hacer mención a la complejidad del propio hecho literario, haciendo más difícil la delimitación de dicho término.

Esta dificultad a la hora de referirse al término competencia literaria la ponen de manifiesto autores como Tabernero (2009) citando a Van Dijk (1972: 170), al intentar definirla como “la descripción y explicación del hombre para producir e interpretar textos literarios”. En la misma línea, Aguiar e Silva (1980) señalan las dificultades para establecer el carácter de dicha competencia.

Una primera aproximación al término podría ser la planteada por Mendoza (2004:138) al referirse al término competencia literaria como “un conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el discurso literario”. Así pues la competencia literaria estará en función de los efectos que el texto provoca en el lector.

Por tanto, parece evidente que la competencia literaria necesita de un lector implícito o modelo que domine la comprensión e interpretación del texto. Esta idea de comprensión e interpretación viene reforzada por Rosenblatt (2002:135) al afirmar que “la comprensión implica el pleno impacto de la fuerza sensorial y emocional, así como intelectual, de una palabra”.

Este hecho pone de relieve la importancia de tener en cuenta a este lector implícito o modelo, el cual no es otro que el propio individuo. De manera que son los lectores los que deciden colaborar o no con el texto desde la experiencia lectora, desde sus conocimientos y en la medida de sus posibilidades. Así los lectores con una competencia literaria básica, podrán captar la naturaleza más primaria de un texto, aunque a lo mejor muestren mayor grado de dificultad para poner palabras aquello que ven. En cambio, el lector con un mayor grado de competencia literaria basada en el

aprendizaje, podrá argumentar de manera mas ajustada, la valoración literaria de un texto. En el lector implícito hay una necesidad de vincular la palabra al mundo que le rodea de recurrir a las propias experiencias pasadas para crear lo que comprendemos es la obra (Rosenblatt 2002).

Esta noción de comprensión e interpretación en el texto esta íntimamente ligada al **intertexto lector**. Para que este se de, el lector tiene que poner en marcha las posibles relaciones que se establecen en un texto. Mendoza (2004) define el intertexto lector en los siguientes términos:

El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/ receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actividades positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural (Mendoza, 2004:141).

Una definición más escueta, que sintetiza la anterior, es la que refleja Mendoza (2004) citando a Riffaterre, haciendo referencia al concepto de intertexto lector como “la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido”. Al activarse el intertexto lector es cuando se puede ser consciente de las posibles relaciones que aparecen en un texto; formando parte de las referencias compartidas entre autor/texto/ lector (Mendoza, 2004). Por tanto, una de las funciones del intertexto lector es la de dinamizar y contextualizar las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora (Mendoza, 2001). Si estos conocimientos no se dinamizan, no son posibles los reconocimientos ni las asociaciones que es capaz de desarrollar un lector.

En relación al término intertexto lector ocurre una singularidad. Y es que cada lector posee un intertexto personal que hace que se pueda reconocer a un texto como literario. Para ello han tendido que activarse los saberes de la competencia literaria, del intertexto lector y de la experiencia lectora (Mendoza, 2001). Por consiguiente, cada lector posee un determinado nivel de desarrollo de su competencia literaria y de su intertexto lector. Haciéndose necesario que el lector coopere e interactúe de manera simultanea con el texto para que se active su intertexto personal.

A este respecto Mendoza (2008) citando a Iser explica que “no percibimos en el texto mas que aquellos elementos del mismo que tienen que ver con nuestras experiencias”. Siendo uno de los elementos fundamentales el intertexto personal o lo que es lo mismo la experiencia lectora. Elemento clave en el segundo eje del marco teórico que hacer referencia a la lectura como construcción de la identidad.

4.2. Literatura y lectura como construcción de la identidad.

Desde la literatura y la lectura se contribuye a la construcción de la identidad, se amplía el universo cultural de la persona y se facilita el diálogo con el otro. Estos tres ámbitos son los que se van a ir desarrollando a lo largo de este segundo eje.

Tanto en la lectura como en la literatura cobra vital importancia el propio acto de leer. De ahí la necesidad de abordarlo desde un **proceso compartido, imaginativo** que **involucra tres factores** inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto (Larrosa 2003:134). Al situar el acto de leer desde esta triple perspectiva se ubica irremediamente al individuo en el **docere**, que se basa en la demostración intelectual y se dirige a la razón; el **delectare** que busca el deleite y el **movere** que se dirige a los afectos. Pudiendo así el lector establecer una experiencia con la lectura auténtica y verdadera. Tal como señala Larrosa (2003: 208) al afirmar que “leer cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad”. En este sentido, “solo leyendo (o escuchando), se hace uno consciente de si mismo. Sólo escribiendo (o hablando) se puede fabricar uno un yo”. (Larrosa, 2003: 627). Por tanto la lectura como proceso compartido en el que participan el lenguaje, pensamiento y sentimientos contribuye a la construcción de la identidad del individuo.

Desde esta perspectiva parece incuestionable la **justificación del acto de leer**. Asimismo, existe el hecho de cada uno de nosotros estamos inmersos en el **lenguaje** y en la **narración**. Todas las culturas tienen formas de relatar. La narración es parte de nuestra conversación, de nuestros recuerdos, de nuestros planes, de nuestros deseos, de nuestros miedos (Meek, 2004: 151). Hemos leído y oído historias y hemos aprendido como la identidad de una persona se construye narrativamente. Tal y como se refiere Larrosa (2003:617) cada uno de nosotros se encuentra ya inmerso en estructura narrativas desde el principio. La lectura puede ayudar a esa construcción narrativa, a la vez que nos permite el acceso al saber, hace que nos apropiemos de la lengua, construyamos nuestro yo y desarrollemos nuevas formas de sociabilidad (Petit, 1999: 105). Por otro lado al hecho del por qué leer se le une el **para qué leer** desde una doble

vertiente: como función liberadora y todo el ejercicio de imaginación que supone (Meek, 2004: 46), y como lectura que nos ayuda a construirnos a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar la distancia que da el sentido del humor y la metáfora, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento (Petit, 1999:18).

Esta concepción de lectura como construcción narrativa del yo como espacio de recreación e imaginación, viene a hablarnos de la función de la literatura en si misma, tal como afirma Bruner (2004)

(...) La función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. He empleado el término “subjektivizar” para hacer el mundo más flexible, menos trivial más susceptible a la recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un espacio de libertad, la luminosidad, la imaginación y, si, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris. (Bruner, 2004: 160).

Así pues, la literatura nos otorga extrañeza pero a la vez nos seduce. Razón e intuición forman un binomio inseparable, lo mismo que texto y lector. La literatura proporciona un “vivir a través de“, no simplemente un “conocer sobre” (Rosenblatt, 2002: 65).

Anteriormente se aludía al hecho de estar inmersos en la narración desde los inicios, y son las historias que oímos y nos cuentan las que nos ayudan a construirnos y a ubicarnos en el mundo. A la vez que nos dan respuestas a las grandes preguntas de la humanidad. En esta línea, Chambers (2007), nos habla de quiénes somos en esa construcción de la identidad en los siguientes términos

Una vez que somos capaces de hablar, las historias que nos cuentan responden nuestras preguntas sobre quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos aquí. Escuchamos historias sobre nuestra familia, sobre nuestra comunidad y sobre el mundo; y a través de ellas nos ubicamos en el tiempo y en el espacio y lentamente construimos identidades que llamamos por nuestro nombre. (Chambers, 2007: 66).

Por ello se hace primordial, proveerse desde el principio de historias que ayuden a esa construcción para poder ir poniendo palabras a aquello que nos rodea. La reconstrucción de uno mismo pasa por multitud de elementos que tienen que ver con la vida, en dónde cobra vital importancia el qué nos cuentan y cómo lo hacen. Solo así es posible poder tomar distancia y poner en marcha el pensamiento que hace estemos en continua construcción. Así lo pone de manifiesto Petit (2009) al hablar de

(..) Hay múltiples elementos que contribuyen a la reconstrucción de uno mismo: puede ser una voz que se encuentra en un libro, y con ella una presencia, un ritmo que sostiene y arrulla; o bien un espacio que abre, una “fuga”; o también la posibilidad de obtener una representación, una escenificación, una distancia de lo que se ha vivido, que reactiva el pensamiento, a veces la conversación; en ocasiones lo que se encuentra es una vitalidad o un alimento que nutre, o una mirada bondadosa que devuelve una imagen unificada y valorizada en si mismo (...). (Petit, 2009: 178).

En ese proceso de construcción y reconstrucción cobra vital importancia lo que la persona aporta al texto. El lector se aproxima a él con ciertas expectativas, fruto de su historia personal. Y es en la interacción con el texto, que empieza a otorgarle significado aquello que lee fruto de lo que le evoca. Con la particularidad de que el momento de la lectura es único e irrepetible, aunque se vuelva a la misma lectura, no se hace nunca de la misma manera. Tal y como señala Rosenblatt (2002)

(...) El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular. Estos y otros muchos elementos, en una combinación que jamás podrá repetirse, determinan su fusión con la peculiar contribución al texto (...). (Rosenblatt, 2002: 57).

En esa interacción con el texto, hay también una tendencia a “sentirnos dentro de”, a la identificación, fruto de las preocupaciones del lector en el momento de la lectura (Rosenblatt, 2002: 65). Paralelamente a la identificación está la ensoñación, la capacidad que nos otorga la lectura de que “otros mundos”, “otras historias” son posibles sin que por ello, ocurra nada. Al igual que ocurre en los cuentos donde “todo es posible”.

Esta concepción de la literatura que permite abrirse a “otros mundos” puede ayudar a la construcción social. Por tanto, la literatura como construcción social debe de ser preservada por los individuos que la contienen, para su supervivencia. De esta manera, no solo se asegura que perdure, sino que contribuye a dotar de identidad a un pueblo. Este hecho va mas allá del libro como soporte, hace que nos reconozcamos como cultura a través de la literatura. Tal y como señala Andruetto (2008), al referirse al concepto literatura como “una de las expresiones más altas de la cultura y una construcción social que cohesiona y da identidad a los habitantes de un país”.

Por tanto bajo esta definición, la literatura necesita ser estimulada, cuidada y protegida por los miembros que la integran. Pasando a ser una construcción social que va mas allá del libro como objeto.

En este proceso de literatura como construcción social puede ocupar un papel importante la respuesta culturalmente apropiada que se espera por parte del grupo al que se pertenece. La persona debe de liberarse de ese hecho para poder avanzar y abrirse a nuevos horizontes. Tal como afirma Rosenblatt (2002) al hablar de

La literatura puede desempeñar un importante papel en el proceso por medio del cual el individuo se asimila el patrón cultural. (...) el niño y el adolescente aprenden de los libros la respuesta emocional culturalmente apropiada a ciertos tipos de situaciones o de personas. Es esencial que el individuo se libere de la estrechez de su familia, de su comunidad o aun de su origen nacional particular. (Rosenblatt, 2002: 211,216).

Hay que romper pues, con la respuesta culturalmente aprendida dejando un espacio para que las cosas sucedan y para poder vivir el acto de la lectura como una metáfora. Tal como señala Petit (2009)

(...) Algunas lecturas abren la puerta hacia lugares distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio íntimo, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto. Pero también la lectura hace posible un relato: leer permite que se desencadene una actividad narrativa y se creen enlaces entre los eslabones de una historia, entre quienes participan en un grupo y a veces entre universos culturales. Sobre todo cuando esta lectura ofrece no un calco de la experiencia de cada persona, sino una metáfora. (Petit 2009: 27).

Al vivir el acto de la lectura como una metáfora, el individuo toma distancia para entrar en el juego de poder ser otras personas distintas sin olvidarse que sigue siendo uno mismo, entrando en la ensoñación. La lectura es un medio perfecto para que esto ocurra y la literatura se encarga de darnos las imágenes con las que poder pensar e imaginar. Chambers (2007: 21) citando a Lewis lo expresa de la siguiente manera, al afirmar que “Cuando leemos literatura, nos volvemos mil personas diferentes y aun así seguimos siendo nosotros mismos”.

Del mismo modo Petit (2009) lo recoge en estos términos

Mediante el desvío a través del otro elaboramos partes ocultas de nosotros mismos; mediante la lejanía encontramos esa ensoñación esencial al pensamiento; mediante la puesta en relación de culturas diferentes agrandamos nuestro espacio interior. Desvío vital que transporta hacia vías desconocidas que rompen con la situación personal de cada uno; que pone en movimiento el deseo, permite recargar el corazón y recuperar, bajo las palabras emociones secretas que se comparten (...). Es casi un conjuro. También posibilita el encuentro de un lugar que acoge. (...) Y también incita a experiencias de compartir inéditas. (Petit, 2009: 277, 295-297).

Por tanto, la literatura está repleta de relatos que nos configuran y nos hacen situarnos en el mundo. Por ello, se hace necesario darle su sitio. Un espacio público donde poder encontrarnos con la literatura puede ser la escuela viviendo la experiencia literaria en el aula.

4.3. El libro-álbum

Asumiendo la literatura como herramienta que ayuda al individuo a construir su identidad y entendida como construcción social se plantea desde la escuela un primer reto. Y es la creación por parte del profesor, de una situación propicia, para que se pueda dar, **la experiencia vital con la literatura** (Rosenblatt: 2002:86).

El maestro en esa experiencia vital con la literatura tiene un papel primordial ya que es el punto de unión entre el texto y el alumno. Tiene que ser capaz de crear un espacio, donde el alumno pueda sentirse libre para expresar la respuesta que el libro le genere para poder luchar con su propia reacción (Rosenblatt, 2002: 91). La relación que se establezca entre maestro-alumno será de vital importancia para que esto suceda y

debería de crearle un sentimiento de seguridad (Rosenblatt, 2002: 92) para poder ser el, en interacción con el libro.

Por tanto, el alumno debe sentirse libre para poder revelar sus emociones y hacer sus propios juicios. Será en ese espacio de libertad donde tenga lugar una reacción espontánea, abierta y honesta (Rosenblatt, 2002: 92). Su experiencia personal provocará una respuesta definida que le llevará a alguna clase de reflexión (Rosenblatt 2002: 95).

La respuesta u opinión generada por parte del alumno se expone al grupo, permitiendo el libre intercambio de ideas que lleve a cada uno a darle su propio sentido a la obra. En esa interacción con el otro, el alumno puede darse cuenta de aspectos de los que no se había percatado, volviendo nuevamente al texto para reformular su respuesta inicial. Aproximándose a un **enfoque sólido de la literatura**, tal como señala Rosenblatt (2002).

La función del maestro, no es otra que ayudarlo a comprender lo que ha leído. Es decir, “ayudarlo a evocar con la mayor plenitud posible el significado sensorial, emocional e intelectual de el mismo” (Rosenblatt, 2002: 133).

Pero para que el enfoque sólido de la literatura pueda darse, el maestro tiene por un lado, admitir sus propias incertidumbres y perplejidades ante la obra, y por otra tener un amplio dominio de la misma y de los principales conceptos vinculados a ella. De esta manera, podrá darse un **proceso inductivo**, en el cuál se estimule al alumno a plantear preguntas y a llegar a interpretaciones que tengan un significado especial (Rosenblatt, 2002:267).

El maestro debería de reconocer en la literatura, su gran potencial para desarrollar la competencia social por un lado, y la experiencia literaria por otro. Al ver la literatura en su contexto, se está rechazando todo enfoque que la limite, ya sea de índole social u estético (Rosenblatt, 2002: 49).

Del mismo modo, al reconocer la importancia de la **experiencia literaria**, se están creando las condiciones para que aparezca el **pensamiento reflexivo**. Si se crean las condiciones para que este tipo de pensamiento se dé puede volverse un hábito. Se habrá generado una disposición a reflexionar sobre sus propias actitudes hacia las personas y las situaciones, como antesala a hacer un juicio o decidir una acción. (Rosenblatt, 2002: 248). Así pues, un género literario que favorece y contribuye al pensamiento reflexivo es el libro-álbum.

Inicialmente para aludir al libro-álbum es relevante la visión de diferentes autores al respecto. Una primera definición es la utilizada por Tabernero (2009) citando a Duran expresando que

(...) El álbum es, sobre todo, un trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimamente. Este acorde puede estar al servicio de cualquier tipo de relato (fantástico, documental, cotidiano...) y dirigirse a cualquier tipo de público, por poco que este sea sensible a la recepción de un producto pluridisciplinar que, a mi entender, es cada vez más emblemático de lo que poesía llegar a ser la cultura posmoderna, es decir de aquella cultura que según Marina, Lyotard, Eco o Barth, utiliza el ingenio y la fabulación, la indefinición y la indeterminación, la ambivalencia y el pensamiento simbólico para comunicarse. (...) En el álbum participan los elementos que se encuentran en las demás modalidades del libro, pero con características propias: la proporción, tanto en la superficie como en intensidad narrativa de las imágenes es, por lo menos, igual a la del texto o en infinidad de casos claramente superior; la estructura secuencial de sus páginas resulta básica tanto para su carga narrativa como para la lectura contemplativa. Se prioriza en el –y es aquí donde la secuenciación resulta esencial-, la recepción del mensaje visual (sin imágenes el texto, si lo hay, perdería fuerza y concreción, aunque hay que tener en cuenta que, en los casos óptimos, el texto opera como “revelador” de la imagen...). (Tabernero, 2009:13).

El libro-álbum es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones (Tabernero, 2009:12).

Goldin (2006) al referirse al libro-álbum apunta que

Un álbum es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social y cultural, histórico y, antes de nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística se equilibra en el punto de la interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página. (Goldin, 2006:2).

Desde la teoría se insiste en señalar la complementariedad existente entre texto e imagen estableciendo una relación dialógica entre ambos códigos. De tal manera que no

se entiende el uno sin el otro. El texto y la ilustración aportan un significado en conjunto. Tabernero (2009) citando a Lewis menciona que la interacción entre palabra e imagen es una de las razones por las que el libro-álbum tiene una extraordinaria apertura y sensibilidad. Palabra e imagen responden a la creación del discurso, de tal forma que si desapareciera uno de los códigos desaparecería la obra (Tabernero, 2009:13). En esa especial interrelación, es donde se justifica el grado de experimentalidad y su vinculación a la posmodernidad (Tabernero, 2009:13).

El significado entre texto e imagen se construye a través de la interpretación. El ilustrador interpreta el texto y se convierte en una estrategia discursiva, que generará más tarde por parte del lector significado. El diálogo entre el texto y la ilustración es uno de los factores que define el procedimiento de creación entre escritor e ilustrador.

El libro-álbum se convierte en sí mismo, en una estructura narrativa con capacidad para contar “algo”, a través de los distintos elementos que la componen, de cada una de sus partes. Por ello, cada uno de los elementos que lo conforman tienen sentido, nada es gratuito. Cobrando vital relevancia el formato no siendo un elemento puramente ornamental sino un componente que forma parte de la propia esencia del libro-álbum (Tabernero, 2009:16).

Tabernero (2009) citando a DuPont-Escarpit hace referencia al término formato desde los orígenes cuando se hacía referencia al mismo hablando en términos como, cubiertas y contracubiertas de material, grandes dimensiones y cuidada presentación. Pero el formato no solo se puede vincular a las cubiertas, sino que constituye la obra en sí, porque la dota de sentido y crea significado. Hanan Díaz (2007) se refiere a las guardas y su implicación en el álbum en los siguientes términos

En los libros-álbumes, este espacio muchas veces determina propuestas de anticipación a la historia que se va a contar, incluso se adelantan mediante indicios algunas pistas que se resuelven mas adelante, otras veces sirven para crear una atmosfera, adelantar el tono del relato o como superficie donde se distribuyen elementos visuales que contribuyen a la fijación del detalle, una destreza fundamental para el desarrollo perceptivo. (Hanan Díaz, 2007: 6).

El lector que se acerca a este género necesita colaborar continuamente con el álbum para interpretar el discurso (Tabernero, 2009: 29). La linealidad del texto se contradice con la globalidad de la imagen en su forma de construir sentidos (Tabernero,

2009: 36). Vinculándose con el término tensión, al que hace referencia Hanan Díaz (2007).

La que experimenta el lector ante un libro-álbum. Por un lado, el texto nos obliga a seguir hacia delante, por el otro, las ilustraciones invitan a detenerse, a mirar cuidadosamente, a fijarse en los detalles, a descubrir signos. A mi juicio este es uno de los rasgos más significativos y genuinos del libro álbum. Su continua pugna entre lo lineal y lo ubicuo, entre la sucesión y la suspensión. Las imágenes aportan su propia lectura, en torno a ellas se construyen niveles de significación que penetran en capas profundas, que remiten a arquetipos y sostienen diferentes unidades de sentido. (Hanan Díaz, 2007: 12).

Al interactuar con el libro-álbum se establece un discurso, un diálogo entre lector, libro-álbum y el otro. En este diálogo aparecen una serie de claves literarias que ayudan a esa construcción de significados y que en el presente estudio son marcas de evaluación. Lo que se pretende analizar es si dichas claves le ayudan al alumno a explicar la realidad. Si se confirma, que a medida que van adquiriendo las convenciones literarias, son capaces de expresar su mundo vinculándolo al desarrollo de la competencia literaria.

Así pues Tabernero (2013) encuadra dichas claves dentro de la Teoría de las respuestas lectoras, sintetizándolas en diez:

1. El adulto escondido. Los textos en apariencia parecen sencillos cuando en realidad encierran una gran complejidad. La presencia de la imagen se convierte en un elemento esencial y a ello contribuye la dualidad existente entre adulto-niño que se proyecta en la identidad infantil.

2. La voz narrativa. La focalización. En esta clave entra en juego la identidad del narrador y el punto de vista. El álbum complica su discurso por el juego existente entre lo narrado y los diferentes puntos de vista, bien a través de la imagen o de la palabra. En esta estrategia el narrador focalizado resulta débil ya que ofrece una visión parcial de lo narrado, mientras que el lector interpreta esa narración desde diferentes puntos de vista.

3. La hipertextualidad. Esta clave adentra al lector en una comunidad cultural puesto que comparte ciertos elementos de construcción de sentidos y, por otra, se

produce la aproximación al tejido de textos inherentes al discurso literario, pues ningún texto se lee de manera independiente.

4. La metaficción. Es otra de las pautas importantes ya que el lector debe colaborar con el texto desde el principio convirtiéndose en narrador, hecho que le permite reinventar la historia fruto de su implicación con la misma.

5. La paratextualidad. Los elementos paratextuales como guardas, formato, tipografía, cubiertas y contracubiertas intervienen en la construcción de sentidos puesto que todo detalle es significativo, nada es accidental. El formato se adecua al contenido de las historias creando distintos planos de ficción.

6. Elipsis y metáfora. La elipsis se muestra como uno de los tropos que intervienen en el discurso literario infantil de manera que pueden marcar la obra de manera definitiva. La metáfora es otra clave en donde se trata de hablar de lo desconocido a través de lo conocido, de lo abstracto a través de lo concreto.

7. Los libros-mudos. Estamos ante una clave en la que el lector tiene que colaborar con la propuesta discursiva para dotar de sentido a la obra, pero sin la ayuda del texto, debe de interpretar las imágenes y su secuenciación para poder dotar de sentido al relato.

8. Los temas. Uno de los prejuicios mas extendidos es el que atañe a la necesidad de que los temas de la literatura infantil no son excesivamente complejos, o controvertidos. Nada mas lejos de la realidad, en el álbum los temas que aparecen tiene que ver con la vida misma. En ocasiones la imagen sugiere lo que el texto calla entrando en ese juego de la complementariedad.

9. El distanciamiento humorístico. Clave que permite distanciarse de lo relatado desde la perspectiva del humor.

10. Los personajes. Muy vinculada a las características anteriores se encuentra la definición de personajes. Los personajes de la literatura infantil tienen que ver con la infancia y con el mundo animal.

Por todo lo expuesto se hace necesaria una propuesta metodológica que ayude al alumno a construirse como lector y ubicarse en el mundo, ya que como seres narrativos que somos (Bruner, 2004) es necesario proveerse de historias que permitan responder los grandes interrogantes de la humanidad.

En esta línea Chambers (2007) plantea en su obra *Dime* una propuesta de aproximación al aula que tiene por nombre “conversaciones literarias”. Al hablar de “conversaciones literarias” se está haciendo referencia a aquella actividad que permite al alumno construirse como lector. El fin de las sesiones es encontrar de manera conjunta el significado de los libros-álbum. Pero este fin trasciende más allá de la propia sesión, ya que ayuda al alumno a construirse como lector, en la medida en que esto sucede puede entender mejor el discurso literario.

5. Diseño de la investigación

Asumiendo que estamos ante una realidad múltiple, heterogénea se aborda esta investigación desde una perspectiva cualitativa. Más concretamente, una **investigación cualitativa interactiva**, ya que lo que interesa es el dibujo holístico y complejo que se da en el contexto natural. Interesa descubrir cómo los alumnos en interacción con el libro-álbum van desarrollando la competencia literaria, a la vez que van construyendo su realidad. Si sus puntos de vista se ven modificados al ponerlo en interrelación con el libro-álbum y con el otro. Y en esa interrelación cobra una importancia vital el contexto en el que se da, como afirman Mc Millan y Schumacher (2005) citando a Wilson “aquéllos que trabajan dentro de esta tradición [cualitativa] afirman que el científico social no puede entender la conducta humana sin comprender el marco dentro del que los sujetos viven sus pensamientos, sentimientos y acciones” (Mc Millan y Schumacher, 2005: 50).

5.1 Introducción

En esta investigación se ha llevado a cabo, lo que en principio se podría denominar un **diseño de estudio de caso**. Este tipo de diseño está orientado al descubrimiento de lo que en el campo emerge, sustentándose en el **enfoque transaccional de la lectura**, según el cual la lectura supone una interacción recíproca entre el lector y el texto siendo lector el que elabora significados, tal como aparece en la obra de Rosenblatt, la literatura como exploración (2002) . Esta combinación de praxis y teoría es lo que dará mayor validez y rigor al diseño.

Para Mc Millan y Schumacher (2005), el propósito del diseño es proporcionar las respuestas más validas y exactas a las preguntas que se plantean. En este estudio las preguntas a responder serán: ¿qué claves de aproximación contiene el libro-álbum?, ¿puede el libro-álbum contribuir al desarrollo de la competencia literaria?

Por ello se propone llevar a cabo una propuesta de aproximación al aula que tiene por nombre “conversaciones literarias”. El desarrollo de la sesiones es el siguiente: Se comienza leyendo el libro-álbum por parte del mediador, a la vez que se enseñan las ilustraciones. Después de la lectura, se inicia la conversación formulando las 4 preguntas planteadas por Chambers (2007) definidas como “básicas, generales, especiales”. Las preguntas son:

1. ¿Qué es lo que mas te ha gustado?
2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

3. ¿Hubo algo que te resultó extraño?
4. ¿Te ha recordado a algo?

Estas preguntas son formuladas de manera ordenada en el orden establecido y tras ellas se establece el diálogo entre el grupo compartiendo lo que cada uno sabe, de modo que se pueda construir un saber compuesto por diferentes entendimientos (Chambers, 2007: 69). A partir de estas cuestiones el mediador ayudará al alumno a darle sentido al álbum, al tiempo que se le va mostrando cómo lo va haciendo (Chamber, 2007: 108). Conforme va avanzando la conversación irán apareciendo nuevas ideas, se contarán anécdotas y surgirán otros libros (Chambers, 2007: 108).

Así pues, entre las funciones del mediador estará estimular a los alumnos para que comiencen a hablar diciendo lo que piensan o lo que saben respecto al texto (Chambers, 2007: 71). Se encargará de sintetizar lo que el grupo esté diciendo, no dando su opinión hasta bien avanzada la conversación. Todo ello, con el último fin de ayudar a encontrar un camino hacia el texto que no habrían podido recorrer por sí mismos (Chambers, 2007: 109).

Por tanto “conversaciones literaria” se plantea como un enfoque que permite que la experiencia de la lectura se vuelva intensa, verdadera, conectando con un enfoque sólido de la literatura. Una literatura que ayudará al alumno a dominar las convenciones literarias y podrá entender mejor el discurso literario. Tal como afirma Rosenblatt (2002) a este respecto

El contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social. A través de cuentos, poemas y obras de teatro el niño va cobrando conciencia de las personalidades de diferentes tipos de gente. Aprende a ponerse imaginativamente en el “lugar del otro”. (...) (Rosenblatt, 2002:207).

5.1.1 Desarrollo de las sesiones

Para poder constatar o refutar los objetivos formulados en la presente investigación se propone llevar a cabo unas **sesiones** que tienen por nombre “**conversaciones literarias**”.

En dichas sesiones convergen **tres elementos** importantes: el **libro- álbum** como soporte y género literario, el **mediador** que es el puente de unión entre el libro y el lector, y **el alumno** con sus vivencias y experiencias.

En el marco teórico, se hacía referencia al libro-álbum entendido como género, concebido como una unidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones (Taberner, 2009:12). Asimismo el álbum como soporte físico se convierte en elemento fundamental en la construcción de significados, en la interacción que se produce entre el alumno y el álbum.

Respecto al rol del mediador deberá de ser capaz de crear un espacio de libertad para que se generen las respuestas y “ayudarle a evocar con la mayor plenitud posible el significado sensorial, emocional e intelectual de el mismo” (Rosenblatt, 2002:133).

Por otro lado el alumno se aproximará al texto con sus vivencias y experiencias, y es en la interacción con el libro-álbum que comenzará a otorgarle significado. En esa tendencia a interaccionar con el texto, hay también una disposición a “sentirnos dentro de”, a la identificación, fruto de las preocupaciones del lector en el momento de la lectura (Rosenblatt 2002: 65).

5.2 Propuesta de intervención

La propuesta de intervención llevada a cabo ha tenido lugar en el curso académico 2012-2013 en un colegio público de la zona de Valdejalón siendo la **duración** del acceso al campo **8 meses**. El tiempo destinado para la realización de la actividad “conversaciones literarias” ha sido los jueves después del recreo con una duración aproximada por sesión, en torno a los 30-40 minutos.

Así pues durante el curso escolar 2012-2013 fueron llevadas a cabo un total de 20 sesiones. Para el presente estudio **se han utilizado 9 sesiones**, las correspondientes a los meses de Febrero-Mayo 2013. No pudiendo ser empleadas el resto de sesiones por problemas de grabación. Asimismo en la sesión 7-8 antes de comenzar la lectura del libro-álbum se les visionó el book-trailer del libro.

Las familias y el equipo directivo fueron informados de la actividad que se iba a realizar, de su relevancia y duración y se les pidió permiso para poder llevar a cabo las grabaciones e informales que serían objeto de una futura investigación, no habiendo ningún problema al respecto.

El desarrollo de las sesiones literarias que tienen por nombre “conversaciones literarias” ha sido el siguiente. Primeramente se leyó el libro-álbum por parte de la maestra a la vez que se iban enseñando las ilustraciones al grupo. Tras la lectura se establecía la

conversación o diálogo entre los participantes, una vez habían sido planteadas de manera ordenada las 4 preguntas propuestas por Chambers (2007).

En relación a esta cuestión, decir que aunque se trataba de seguir el orden en las preguntas, había ocasiones en las que el alumno necesitaba volver continuamente al texto. Este hecho ha sido respetado por la maestra que en todo momento ha integrado todas las intervenciones. Esta circunstancia no ha hecho sino enriquecer el discurso, porque los alumnos habían asumido e interiorizado la estructura general de las sesiones, pero también sabían que tenían la libertad para expresarse según lo que el libro-álbum les evocara.

Por otro lado la maestra introdujo en las sesiones una quinta pregunta: ¿se lo recomendarías a alguien? con la finalidad de ver si el álbum había gustado al grupo.

Para que los alumnos pudieran conectar con la filosofía que subyace en “conversaciones literarias” se consideró primordial la manera en que la propuesta metodológica iba a ser introducida en el aula. Por tanto, este hecho hizo por parte de la maestra que hubiera un ejercicio de reflexión sobre qué iba a decir y cómo lo iba a hacer. Tras ese ejercicio de reflexión se explicó al grupo cómo se iba a llevar a cabo la actividad.

Para explicar cómo iban a llevarse a cabo las sesiones se adaptó el lenguaje al grupo. Primeramente se les expuso que la actividad tendría lugar todas las semanas en el mismo espacio y sería realizada por la misma persona. Con periodicidad semanal se llevaría al aula el mismo formato de libro, un libro-álbum pero con diferentes títulos.

Seguidamente se les explicó que estos libros eran especiales porque encierran “pistas” que se debían ir descubriendo entre todos. En este punto se recalcó la idea sobre que todo tiene un por qué, nada está en el álbum presente por casualidad.

Para favorecer la presencia de las claves se les dijo que en este tipo de libros son igual de importantes tanto las ilustraciones como el texto. En ocasiones irán de la mano, y dirán lo mismo, pero en otras no.

Asimismo se les estimuló diciéndoles que deberían estar atentos para ver cuándo ocurría una u otra circunstancia. También se les introdujo en terminología propia del libro-álbum diciéndoles que era la portada, contraportada, guardas, permitiendo que el pensamiento reflexivo comenzara a activarse, dejando un espacio para que reflexionaran por qué se podía llamar así.

Del mismo modo, fueron informados de la importancia de la figura del ilustrador y del escritor, se les comentó que en ocasiones habría una única persona que sería el ilustrador y escritor a la vez, pero en otras ocasiones una persona habrá sido el ilustrador y otra el escritor en un mismo álbum.

Para que conectaran con la clave hipertexto se les advirtió que estos libros, en la mayoría de ocasiones nos recuerdan a otros libros o historias, recalcándoles que si veían algún tipo de conexión sería muy enriquecedor para el grupo que lo compartieran. No se les informó del hecho que una pregunta estaba específicamente formulada para provocar hipertexto.

En definitiva en esta sesión inicial se pretendió que los alumnos conectarán con la metodología *Dime*, para poder ir descubriendo y vivenciando el potencial que el libro-álbum encierra.

5.2.1 Selección y descripción de los informantes

En un primer momento las sesiones fueron realizadas, únicamente con el grupo de Educación Infantil pero tras exponer la metodología de “conversaciones literarias” y considerar las dos tutoras de primaria interesante dicha actividad se estimó oportuno hacerla extensible al resto del alumnado. En la muestra se produjo un cambio pasando a ser **de 9 alumnos a 24** de edades comprendidas entre 3-12 años, pudiendo estar más cercanos a un **muestreo intencionado**, según afirma Mc Millan y Schumacher (2005:406) citando a Patton al apuntar que se seleccionan los casos con abundante información para estudios detallados.

La ampliación de la muestra ha permitido que el estudio tenga mayor validez, pues estábamos ante un grupo heterogéneo tanto por los miembros que lo conforman como por las edades que contienen.

La investigadora pretende encontrar “información abundante” en el desarrollo de las sesiones de “conversaciones literarias” para poder realizar posteriormente un análisis del discurso más rico de las intervenciones que se den en el desarrollo de las mismas.

La **mediadora** ha sido la **misma persona**, la tutora de infantil. Esta decisión fue tomada en base a dos razones. Por un lado, los alumnos tendrían una figura de referencia constante con la que sentirse seguros, confiados, lo que facilitaría el dialogo entre los participantes. Por otra, dicha persona contaba con formación académica en literatura infantil.

En cuanto a las funciones del mediador se encontraba la de ayudar al alumno a comprender lo que había leído realizando al hilo de las respuestas que se iban generando preguntas sugerentes, que hicieran volver a plantearse esa primera respuesta mas rudimentaria, con el único fin de ayudar a comprender al alumno, sus propias emociones y reacciones.

Por tanto, el mediador se veía en la obligación de interactuar continuamente con el alumno a través del libro-álbum. Dicho soporte era mostrado continuamente con el fin de facilitar al alumno la búsqueda de significados, facilitando la respuesta que el libro-álbum le generara.

Así pues, la propuesta estaría más cercana a la investigación-acción, puesto que la investigadora ha ido revisando la propuesta de intervención conforme la información emergía del campo.

5.2.2 Selección y descripción del escenario

El acceso al campo en cuanto a la recopilación de datos ha sido fácil puesto que la investigadora ha sido la tutora de infantil. Al ser la misma persona la investigadora y el mediador ha habido una necesidad de tomar distancia. La investigadora ha podido tomar una visión de totalidad dejando que pasara un año entre la realización de las sesiones y el análisis de las mismas. Este hecho ha permitido abordar la investigación desde fuera.

La actividad “conversaciones literarias” se ha dado en un contexto natural el aula pero con una metodología determinada.

El escenario elegido ha sido siempre el mismo, el aula de infantil, más concretamente la asamblea. Así pues se consideró que este espacio favorecería el diálogo, ya que la asamblea les conectaba directamente con “el lugar de encuentro” que había sido durante la etapa de infantil. En este caso se pretendía que la asamblea fuera “un lugar de encuentro con el libro-álbum”.

Los alumnos se colocaban en semicírculo y la mediadora en medio del mismo, para poder hacer un mejor barrido a la hora de contar el cuento y enseñar las ilustraciones. Este espacio favorecería el encuentro con el libro-álbum y las posibles respuestas. En esta ocasión lo que se ha pretendido ha sido que el espacio contribuyera al encuentro con un género particular de literatura, el libro-álbum.

El contexto social lo han configurado los 24 alumnos de Infantil y Primaria de un C.R.A (Colegio Rural Agrupado) de la zona de Valdejalón. Este hecho ha enriquecido el presente estudio, ya que la actividad se ha hecho extensible a todos los niños y niñas de la localidad, lo que ha permitido un discurso dialógico más intenso y rico entre los participantes.

5.2.3 Selección del corpus

A la hora de seleccionar el corpus a utilizar se han tenido en cuenta los siguientes criterios, por un lado que pertenecieran al género libro-álbum, por otro que hubiese representación de escritores e ilustradores tanto a nivel nacional como internacional.

Estos dos criterios fueron asumidos al volver a revisar los objetivos de la investigación. Por tanto se decidió que si lo que se quería era constatar que el libro-álbum ayuda a desarrollar la competencia literaria, en las 9 sesiones tenía que haber única y exclusivamente libros-álbumes. Y si lo que se pretendía era analizar las claves literarias, se asumió que este género las contiene.

Finalmente se optó por los siguientes libros-álbum:

Sesión 1. 14-2-2013.	<i>En el bosque.</i> Browne, A.
Sesión 2. 21-2-2013.	<i>Cambios.</i> Browne, A.
Sesión 3. 28-2-2013.	<i>Tureli, Turelo.</i> Elzbieta.
Sesión 4. 7-3-2013.	<i>Voces en el parque.</i> Browne, A.
Sesión 5. 14-3-2013.	<i>El jardín de Babai.</i> Sadat, M.
Sesión 6. 11-4-2013.	<i>Gorila.</i> Browne, A.
Sesión 7. 26-4-2013.	<i>El sombrero volador.</i> Nesquens, D. Arguilé, E.
Sesión 8. 2-5-2013.	<i>Un perro.</i> Nesquens, D. Gamón, A.
Sesión 9. 9-5-2013.	<i>La vocecita.</i> Escoffier, M. Di Giacomo, K

Anthony Browne como uno de los referentes del género libro-álbum aparece en 4 de las 9 sesiones. También ha influido en la decisión de incluir sus obras el hecho de que están repletas de claves literarias.

Por ejemplo, *En el bosque* (2004) es una obra cuya clave principal y más recurrente es el hipertexto. Sus ilustraciones y en ocasiones sus textos, nos recuerda a otros cuentos de la tradición popular: a “Hansel y Gretel, Caperucita Roja, Ricitos de Oro” llamando la atención, el color empleado en las ilustraciones, mayoritariamente en blanco y negro, otorgando al llegar al bosque una sensación de misterio, de no saber qué va a pasar, fruto de ese juego de sombras que genera. Curiosamente el personaje principal aparece en color. También se ve muy clara la idea de interdependencia, como texto e imagen conforme avanza el libro se van haciendo dos elementos inseparables. Ya desde la portada y contraportada nos introducen “en el bosque”, dándonos claves de la historia sin mostrar su contenido.

En *Cambios* (1993) se ve de manera muy clara como el autor juega con la ambigüedad hasta el final, rompiendo el horizonte de expectativas del lector. El personaje principal es un niño de 6 años que está solo en casa y su padre le ha dicho que las cosas iban a cambiar. Durante el libro el niño nota cambios extraños a su alrededor, de repente los objetos se empiezan a convertir en animales hasta que finalmente se descubre a qué cambios se estaba refiriendo el padre.

Voces en el parque (1999) es un libro-álbum escrito en cuatro voces. La misma historia contada desde cuatro perspectivas distintas en un mismo libro. Cada voz, cada personaje cuenta la historia paralela en su contexto familiar y que confluyen en un espacio común, el parque. La ilustración se convierte en un elemento clave ya que es el hilo conductor entre las voces. Será la capacidad del lector la que relacione cada una de las partes y la convierta en un todo.

Otro clásico en la obra de Anthony Browne son los personajes antropomórficos y un ejemplo es *Gorila* (1991). Lo singular de este libro es como Anthony Browne integra elementos del arte, de la cultura de manera natural formando parte del discurso. Ningún elemento introducido es casual cobrando vital relevancia lo que representa el personaje gorila.

En las sesiones 7-8, *El sombrero volador* (2013) y *Un Perro* (2013) están dos de los tres libros publicados por la editorial sin pretensiones contando con Daniel

Nesquens como escritor y con Elisa Arguilé y Alberto Gamón como ilustradores. En **El Sombrero Volador** estamos ante un libro-álbum surrealista por la historia que cuenta. Al observar las ilustraciones se vinculan fácilmente a la estética de los años 80.

En la obra *Un Perro* (2013) cabe destacar sobretodo el color empleado en las ilustraciones, realizadas en tonos grises. Así como el ilustrador juega con el espacio en la ilustración.

El Jardín de Babai (2005) es una obra magistral de Maurice Sadat. Un libro-álbum que se puede leer en dos direcciones. De izquierda a derecha tenemos una historia y de derecha a izquierda tenemos otra historia escrita en persa con elementos comunes a la anterior. En las ilustraciones llaman la atención los animales por su fuerte colorido y el trazo con el que han sido realizados dando un efecto de realismo, tanto es así que en ocasiones pareciera que fueran a salirse del libro.

Turelí, Tureló (2011) es un libro realizado únicamente en blanco, negro y amarillo. Los personajes están dibujados de manera muy esquemática en negro. Al pasar las hojas rápidamente pareciera como si estuviésemos ante los fotogramas de una película. Respecto al lenguaje juega constantemente con él repitiendo las palabras “Turelí, Tureló” siendo ambos los dos personajes principales de la obra. El libro consigue desconcertar y divertir al lector a través de las historias que les suceden a sus personajes.

La vocecita (2013) es un libro-álbum “políticamente incorrecto” repleto de humor desde el comienzo. Destaca el diálogo que se establece entre el personaje principal y su conciencia “la vocecita” a causa de un suceso escatológico que le ocurre al principio. Las voces están representadas a través de la tipología del texto y el color de las letras cambia según este hablando un personaje u otro. En este álbum encontramos claves importantes en la portada, contraportada y las guardas.

5.2.4 Función del investigador

Una de las funciones del investigador ha sido acceder al campo para poder recoger los datos y posteriormente poder someterlos a análisis. Como investigador cualitativo se asume que la subjetividad disciplinada forma parte de la investigación. “La subjetividad disciplinada recuerda a los investigadores que quien investiga forma parte de la situación, del contexto y de los fenómenos sociales que el o ella pretende comprender” (Mc Millan y Schumacher 2005: 419). Esto lejos de ser una limitación, favorece y

enriquece la reflexión por parte del investigador, durante todo el proceso de investigación.

Según Mc Millan y Schumacher (2005), la investigación interactiva depende de las habilidades interpersonales del investigador. Lo que implica entre otros aspectos el establecimiento de buenas relaciones con los participantes. El hecho de que el estudio prospere dependerá en gran medida de ello, ya que si las relaciones son positivas se favorecerá que los informantes otorguen “datos densos”.

En esta ocasión, la investigadora ha llevado a cabo las siguientes funciones: Ha tratado de ser un oyente activo con capacidad de escucha a lo largo de todas las sesiones. Ha dinamizado las sesiones recogiendo las respuestas de los alumnos, y tratando de qué reformularan algunas de sus respuestas. Ha tratado de devolver al grupo los interrogantes que se planteaban por parte de alguno de los informantes, para de esta manera fueran ellos los que fueran respondiendo a las preguntas.

Por tanto, la investigadora ha combinado la observación participante con los presupuestos de la investigación-acción.

Las emociones estaban también presentes en las sesiones, por lo que el investigador ha tratado de integrarlas, como parte natural del proceso. Al final de cada sesión se recogían las impresiones en un diario.

5.2.5 Técnica de recogida de información

“Las técnicas cualitativas recogen los datos principalmente en forma de palabras en lugar de números” (Mc Millan y Schumacher 2005). Ciertamente en este estudio los datos han sido esencialmente palabras, respuestas que daban los alumnos al interactuar con el libro-álbum. El análisis de las respuestas se realizará mediante el programa Atlas-ti como veremos en el apartado análisis de resultados.

Por ello la técnica empleada para la recogida de información ha sido las grabaciones mediante cámara de vídeo llevadas a cabo por la tutora de primaria. Para pasar a una segunda fase, (con un año de intervalo) de transcripción por parte de la investigadora. Haciendo un registro total de 5 horas de grabación en el total de sesiones realizadas.

Posteriormente a la transcripción se realizó el análisis mediante programa informático de análisis de datos Atlas-ti 7.5.2, donde se analizó el discurso dialógico que se dio entre los participantes. Para calibrar si una respuesta es acorde con las claves

literarias que se quieren investigar se recurrió a la teoría, al programa de análisis de datos y al análisis del discurso que se desprendía del desarrollo de las sesiones.

5.2.6 Estrategias para mejorar la validez

Según Mc Millan y Schumacher (2005:414), “la validez de los diseños cualitativos es el grado en que las interpretaciones y los conceptos poseen significados recíprocos entre los participantes y el investigador”. Por tanto, las **estrategias** para mejorar la validez empleadas en este estudio se han limitado a **las técnicas de recogida de datos y de análisis**. Con el fin de aumentar la conformidad sobre la descripción de los fenómenos entre el investigador y los participantes (Mc Millan y Schumacher 2005: 415).

Por un lado, se ha usado el registro los datos de manera mecánica empleando primeramente la grabadora de vídeo para posteriormente pasar a transcribir las 9 sesiones. Por otra, se ha empleado la estrategia campo de trabajo prolongado y continuo, lo que ha permitido el análisis interno de los datos durante los 8 meses de estudio, a la vez que se ha asegurado la concordancia entre la información y la realidad del participante. Dejando un año de intervalo entre el trabajo de campo realizado y la realización de las transcripciones y el posterior tratamiento de datos con programa informático Atlas-ti.

Como procedimiento para establecer la validez por parte del investigador se ha tenido en cuenta la reflexión. Es decir, se ha llevado a cabo una autoobservación rigurosa durante todo el proceso de investigación. Inicialmente cuando se entró al campo y se dio la circunstancia de que mediador e investigador eran la misma persona. Tomando la decisión de dejar un año de intervalo entre la realización y el análisis para poder abordar la investigación desde fuera.

La mediadora tenía formación en cuanto a la propuesta de aproximación al aula *Dime*, por lo que no iba a suponer un sesgo de expectancia en la investigación. El diario de diario de campo, le permitía llevar a cabo un ejercicio de reflexión constante, continuamente se tenía presente la idea de si se había dejado el espacio de libertad y seguridad suficiente para que surgieran las respuestas.

Del mismo modo esta reflexión ha estado a la hora de realizar el Trabajo Fin de Máster en cada una de las decisiones que ha tenido que tomar, moviéndose en la incertidumbre constante.

5.2.7 Análisis de datos

Al hablar del análisis de datos se hace referencia a un proceso cíclico que está en continuo movimiento y que forma parte de todas las fases en investigación cualitativa (Mc Millan y Schumacher, 2005:479).

En este estudio, el análisis inductivo vendría de las categorías que surgen a partir del análisis del discurso. Para esta investigación se han seleccionado 5 categorías de un total de 10 por considerar que eran las que más directamente estaban relacionadas con los objetivos planteados en la investigación, tras llevar a cabo un análisis del discurso.

Así pues las categorías nacen del análisis del discurso de las respuestas lectoras hechas por parte de la investigadora.

El análisis cualitativo es un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés (Mc Millan y Schumacher, 2005:419). En esta ocasión se ha seguido el siguiente proceso: primeramente se han seleccionado 9 sesiones de las 20 grabadas. Seguidamente, se ha llevado a cabo la transcripción para extraer la “información densa”, se han analizado los datos con el programa Atlas-ti, y nos hemos servido del análisis del discurso.

Asimismo la categorización de las respuestas se ha llevado a cabo en torno a las 5 claves literarias seleccionadas estando más cercanos a la teoría fundamentada en los hechos, ya que lo que se pretende es generar inductivamente ideas teóricas a partir de los datos.

6. Análisis de datos y de resultados.

A la hora de analizar los datos y resultados del presente estudio se ha hecho referencia en primer lugar a la manera en que se han presentado los datos, en segundo lugar se ha establecido la calidad del análisis, haciendo hincapié en el programa Atlas-ti que se ha usado para tal fin. En último lugar se hará una interpretación rigurosa y exhaustiva de los datos, dándole al estudio el carácter cualitativo.

En cuanto a la presentación de los datos de manera descriptiva se ha seguido el siguiente proceso: A partir de las respuestas generadas por los informantes se han extraído los datos a modos de citas, vinculándose a cada uno de los 5 códigos o claves literarias definidos previamente. Estos códigos han sido seleccionados de un total de 10 por considerar que eran los más pertinentes para el presente estudio.

Dichas claves son coherentes con el marco teórico, (marcas de evaluación) donde se señalan las claves literarias que ayudan al individuo a interactuar con el libro-álbum, respondiendo a la idea planteada por Bonaffee (2008:57) al afirmar que el niño “al manipular el libro se apropia de su contenido”. Para ello, los códigos (claves literarias) dichos anteriormente son:

1. **Hipertexto.** Clave literaria que adentra al lector en una comunidad cultural, compartiendo elementos en la construcción de sentidos y aproximándolo al tejido de textos, ya que ningún texto se lee de manera aislada.

2. **Soporte.** Clave que utiliza el lector para apoyarse en el discurso literario, a través del soporte físico (libro) o de la acción.

3. **Inferencia.** Clave fundamental en la que el lector intenta prever aquello que puede ser o parecer, en interacción con el libro-álbum.

4. **Voz narrativa.** Clave mediante el cual el narrador provoca en el lector una respuesta, en esa doble conjunción de texto e imagen. Produciéndose un juego entre el narrador y punto de vista del lector. El narrador ofrece una visión parcial de lo narrado, mientras que el lector interpreta esa narración desde diferentes puntos de vista.

5. **Metaficción.** Clave mediante la cual el lector se convierte en narrador, inventándose parte de la historia fruto de su implicación en la relación con el libro-álbum.

Posteriormente se ha realizado el análisis de corte cualitativo, asimismo para la calidad de análisis de los datos, la herramienta informática utilizada para el presente estudio ha sido el **programa atlas-ti 7.5.2**.

Primeramente se ha creado una unidad hermenéutica (UH) que tiene por nombre *conversaciones literarias* quedando recogidos todos los datos y operaciones que se han ido realizando a lo largo del análisis.

Seguidamente se han asociado a la UH (unidad hermenéutica) los 9 documentos primarios, correspondientes a las transcripciones de video llevadas a cabo, durante el curso escolar 2012-2013. Dichos documentos están recogidos bajo las siglas P1, P2, P3...Del mismo modo dichas siglas van acompañadas del número de sesión al que se hace referencia, siendo S1 la sesión uno y así sucesivamente. El orden en el que se han ido introduciendo los documentos primarios ha sido el mismo en el que se han llevado a cabo las sesiones, siendo reflejados de la siguiente manera:

P1:S.1. *En el bosque*. Anthony Browne. Duración de la sesión: 33 minutos 12 segundos.

P2:S.2. *Cambios*. Anthony Browne. Duración de la sesión: 32 minutos, 30 segundos.

P3:S.3. *Tureli, Turelo*. Elzbieta. Duración de la sesión: 29 minutos, 30 segundos.

P4:S.4. *Voces en el parque*. Anthony Browne. Duración de la sesión: 32 minutos.

P5:S.5. *El jardín de Babai*. Maurice Sadat. Duración de la sesión: 18 minutos 39 segundos.

P6:S.6. *Gorila*. Anthony Browne. Duración de la sesión 30 minutos, 51 segundos.

P7:S.7. *El sombrero volador*. Daniel Nesquens, Elisa Arguile. Duración de la sesión, 31 minutos, 32 segundos.

P8:S.8. *Un Perro*. Daniel Nesquens, Alberto Gamón. Duración de la sesión 33 minutos, 2 segundos.

P9:S.9. *La vocecita*. Duración de la sesión 34 minutos, 55 segundos.

Al analizar los códigos, se observa el número de ocasiones que aparece la clave literaria en el total de sesiones realizadas (tabla 1), apareciendo las siguientes citas a nivel general (tabla 2):

Código (clave literaria).	Número de ocasiones que aparece
Inferencia	165
Voz narrativa	139
Soporte	125
Hipertexto	70
Metaficción	15

Tabla 1. Número de ocasiones que aparece cada uno de los códigos.

Documento Primario	Número de Citas
P1: S.1.	117
P2: S.2.	88
P3: S.3.	45
P4: S.4.	56
P5: S.5.	38
P6: S.6.	45
P7: S.7.	35
P8: S.8.	51
P9: S.9.	33

Tabla 2. Número de citas a nivel general.

Como se observa en la tabla 1, el **código inferencia** aparece en mayor número de ocasiones que el resto de códigos. El lector por tanto, intenta preveer aquello que puede ocurrir al interaccionar con el libro- álbum. Esto ocurre al comienzo de la sesión o

durante la lectura del libro-álbum o bien a través de las preguntas que se formulan, en interacción con el otro.

A este respecto cabe señalar la siguiente cita a **nivel código inferencia** que se da en la **S.1** cuando se empieza a establecer un debate a partir de la segunda pregunta ¿qué es lo que menos te ha gustado?, sobre dónde estaba el personaje “papa” en el libro-álbum *En el bosque*.

HAUSA: Lo que menos me ha gustado, cuando nadie sabía dónde estaba el padre.

MEDIADOR: Al principio ¿verdad?.

MEDIADOR: Al principio ¿que os ha dado la sensación?.

HAUSA: Que el padre había desaparecido por el lobo.

MEDIADOR: ¿Por el lobo?.

HAUSA: Que se lo había comido el lobo.

MEDIADOR: Yo al principio pensaba que es que se habían enfadado el papa y la mama y que por eso se había ido. Puede ser.

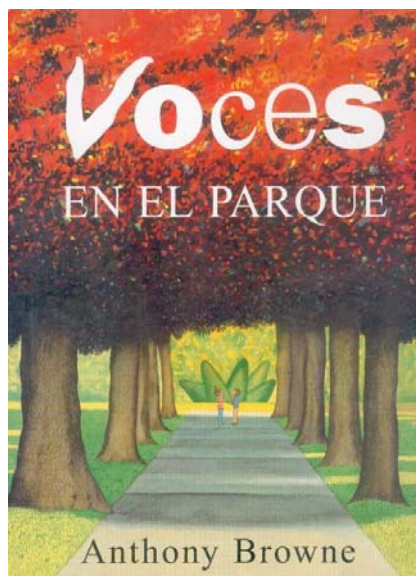
Resulta destacable lo que ocurre en la **S.4** *Voces en el parque*, de forma que antes de empezar a leer el libro-álbum empieza a aparecer el **código inferencia**.

HAUSA: Profe En el bosque, en el parque...

MEDIADOR: *En el bosque, Voces en el parque...*ahí va.

MANU: Lo siguiente voces en la casa.

MEDIADOR: (Risas). Jjj voces en la casa.



Igualmente ocurre en la **S.2 Cambios**, cuando desde el inicio ya se da por hecho que va a gustar el libro-álbum.

MEDIADOR: ¿Qué dices Edu?

EDU: A mi me encantaría este libro. ¿Sabes por qué?. Porque yo creo que es de construir cosas.

MEDIADOR: Y a ti te gusta construir cosas.

EDU: Si.

En la misma sesión, durante la lectura del libro-álbum vuelve a aparecer el código inferencia, antes de comenzar el debate posterior.

ALEJANDRO: Es que se esta convirtiendo...

MEDIADOR: Se esta convirtiendo en qué?

ALEJANDRO: En una selva.

Cobra vital importancia la aparición del **código inferencia** al ponerse en interacción con el otro. Tal como se ve en la **S.5. El jardín de Babai**, al establecer sus hipótesis sobre qué ha podido ocurrir con los animales que aparecen en el álbum.

RAFA: Que han venido todos los animales y las fieras y lo han dejado sin jardín.

MANU: A lo mejor le han hecho compañía.

MEDIADOR: ¿Cómo has dicho Manu?.

MANU: Que a lo mejor le han hecho compañía. Que primero se sentía solo , y han venido todos esos animales (señala la ilustración) a protegerle.

En ocasiones, la interacción con el otro hace que el **código inferencia** vaya cambiando dentro del discurso literario, como ocurre en la **S.7 El sombrero Volador**.

MEDIADOR: ¿Q mas puede pasar?.

RAFA: Que este jorobado.

MANU: A mi lo que me ha resultado extraño es que el tipo este tiene un perro que es un dálmata.

MEDIADOR: ¿Y que te ha resultado extraño de eso?.

MANU: Que luego el dálmata se convierte en otro tipo de perro.

MEDIADOR: ¿Se convierte o es otro?

MONICA: Es otro.

Del mismo modo, hay preguntas que cuando son formuladas provocan en el lector **inferencia**, como ocurre en la **S.2, Cambios**.

MEDIADOR: Alicia ¿qué es lo que mas te ha gustado a ti?.

ALICIA: Cuando venían sus padres con el bebe.

MEDIADOR: ¿Te imaginabas que iba a pasar eso?.

ALICIA: No.

HAUSA: Yo si profe, yo si.

MEDIADOR: Tu ¿qué te imaginabas pues Alicia?.

ALICIA: Que iban a venir sus papas, pero no con un bebe.

MEDIADOR: Tu que te imaginabas Manu?.

MANU: Yo me imaginaba que luego al cabo de un rato iba a encender la luz y la habitación se habría convertido en una selva total.

En la misma línea en la **S.6 Gorila**, surge un debate muy interesante a raíz de la aparición del siguiente personaje

MEDIADOR: ¿Y qué querrá decir este gato?.

MANU: Que se ha asustado de ver un gorila en la ciudad.

HAUSA: Que está asustado. Por ejemplo cuando le estiras de la cola, o les pisas sin querer a los gatos en los cómics se les ponen a veces los pelos de punta y saltan.

MANU: Yo creo que, si pasas mas atrás, ahí, yo creo que puede ser eso el motivo por el que los monos estén tristes. Porque tal vez ahí haya demasiados gorilas, puede haber tropecientos y tropecientos gorilas y un espacio muy pequeño.

DAVINIA: A mi lo que menos me ha gustado es cuando el chimpancé y el gorila están tristes.

MEDIADOR: Eso es lo que menos.

HAUSA: Chimpancé y ... orangután.

MEDIADOR: Lo hemos entendido.

Al formular la primera pregunta ¿qué es lo que mas te ha gustado? en la **S.7 El sombrero volador** vuelve a aparecer la **clave inferencia** en estos términos.

MANU: A mí cuando al tipo ese raro, al señor ese elegante, se le cae el sombrero.

MEDIADOR: Se le cae, eso es ¿lo que más te ha gustado?. ¿Qué pensabas que iba a pasar?.

MANU: Que lo acabaría cogiendo el.

IVAN: Yo creo que como es el sombrero volador, el viento lo llevaba y lo llevaba, dando vueltas hasta que vuelva a su cabeza.

HAUSA: A mi lo que mas me ha gustado ha sido que todos los animales no podían cogerlo excepto la rana que es la inesperada.

MEDIADOR: La inesperada, la gran inesperada.

ALEX: A mi me ha gustado cuando el perro no quería mojarse las patas.

MEDIADOR: ¿qué es lo que te ha gustado de eso?.

ALEX. Pues que he visto que parece toda la ciudad es la ciudad elegante.

Al analizar el **código voz narrativa** se observa que provoca en el lector una respuesta, no se queda impasible ante lo que el libro-álbum le evoca. En ocasiones la voz narrativa surge a raíz de observar una ilustración. También puede presentarse como punto de partida para posteriormente aparecer la clave inferencia, o ser la antesala del código soporte.

Un ejemplo de **voz narrativa** lo tenemos en la **S.3 Turelí, Tureló** cuando el lector empieza a hablar sobre uno de los personajes del cuento y hace alusión al contorno, relacionándolo con la expresión que genera el trazo dando sensación de enfado.

MEDIADOR: Toto.

MANU: Toto como se llame. El lleva contorno negro pero el suelo y la nube esa tan rara que no lleva contorno.

MEDIADOR: No lleva contorno es verdad. Oye y la expresión a qué lo ha hecho genial!! A qué se ve que esta súper enfadado?. Y lo ha hecho con dos pinceladas. Aquí no hacen falta las palabras ¿verdad?. Se ve perfectamente que esta enfadado.

En la **S.2 Cambios** aparece de manera simultánea la voz narrativa y la inferencia como parte del discurso. Primero hablando de lo que ve, para seguidamente señalar lo que le parece.

IVAN: La cafetera tiene orejas de gato y cola de gato. Bueno y una pata debajo, parece como si el gato estuviera.



Otro ejemplo interesante aparece en la **S.4** *Voces en el parque* a raíz de la tercera pregunta ¿hay algo que te ha resultado extraño?, cuando observan como clave que” unos perros” aparecen a lo largo de todo el libro-álbum, son muy conscientes de la única vez que no aparecen y hacen hipótesis de a qué puede ser debido, entonces aparece la inferencia.

MANU: Una cosa superextraña es que para mi, me parece que en casi todas, o en todas, aparecen los dos perros jugando. Aunque sea muy lejos, detrás de los árboles, aunque este muy cerca.

IVAN: Si yo lo he visto..

MANU: Aparecen en todas las imágenes.

MEDIADOR: O sea que, nos acompaña esa pista durante todo el cuento.

MANU: Menos en la imagen del café, hasta en la del café aparece seño en el vaso, entre los árboles. Aparece en todas y tiene que significar dos cosas; Puede significar que son muy cotillas o dos que será algún símbolo muy querido para las familias.

MEDIADOR: Yo creo que la segunda me parece más interesante.

A raíz de la primera pregunta ¿qué es lo que mas te ha gustado?, en la **S.7. *El sombrero volador***, volvemos a observar como la **voz narrativa** aparece como **preludio** de la **clave inferencia**.

ALICIA: A mi me ha gustado cuando el perro no se quiere mojar las patitas.

DAVINIA: A mí lo que mas me ha gustado es cuando el gato no sabía nadar.

AKLAM: Lo que más me ha gustado es cuando casi el pájaro consigue el gorro.

MEDIADOR: Casi, casi... verdad. Dice.

MEDIADOR. Y ¿qué le faltaría para conseguirlo?.

AKLAM: Volar más.

MEDIADOR: ¿Volar mas?.

ALICIA: Un saltito más.

MEDIADOR: ¿Un saltito mas Alicia le faltaba?.

ALICIA: Sí.

En la **S.9** *La Vocecita* aparece una cita relevante para este estudio donde se refleja de manera muy significativa cómo el lector repara en la manera en qué está escrito el libro-álbum, la tipología de las estableciendo como inferencia que puede hacer referencia al personaje.

MONICA. Que las letras están de 3 colores: blanco, negro y rojo.

HAUSA. Yo también me he fijado y creo que es por el personaje.



En ocasiones, la **voz narrativa** necesita del soporte como manera de adentrarse en el discurso, tal como aparece en la **S.2** *Cambios*.

EDU: Una cosita, lo que menos me ha gustado que está el cojín, pasa la pagina, está el mono, pasa la pagina, se ha comido el sofá.

MEDIADOR: ¿Se ha comido el sofá? Jjj.

SARA V: Si, se ha comido el sofá es verdad!!!

El lector necesita constantemente del **código soporte** para elaborar el discurso y así lo manifiesta a lo largo de las sesiones. Un hecho común en las 9 sesiones analizadas es que adoptan terminología propia del libro-álbum, ya desde el momento que se abre el libro sorprenden diciendo “guardas”:

DAVINIA: Ala!!! (Mostrando sorpresa).

MEDIADOR: En el Bosque, Anthony Browne

TODOS: Guardas!!

MEDIADOR: Muy bien guardas (miro a la otra profe con complicidad).

EDU: ilustraciones?

MEDIADOR: En el bosque, Anthony Browne.

O se familiarizan con términos como ilustrador y escritor como aparece en la **S.7** *El sombrero volador*.

HAUSA: El autor y el ilustrador.

Guardas (generalizado).

Durante la **S.8** hay un momento en que una alumna manifiesta de forma verbal esa necesidad de tener la ilustración presente, pidiéndole a modo de pregunta al mediador si se la puede mostrar.

HAUSA: ¿Puedes ponerte en la página que no hay letras?.

HAUSA: En realidad esto es la camisa y va en bicicleta. Se ve bastante mal.

RAFA: En esa pagina, al lado de ese hombre, hay uno que esta escondido y parece que este hablando con el otro.

También necesitan recurrir a la acción, siendo este un tipo de soporte que estaría mas cerca de la creación y muy cercano a la metaficción porque el lector tiene la necesidad de representar con su cuerpo lo que el libro le provoca para ser entendido o por el simple placer de hacerlo. Un ejemplo claro aparece en la **S.1** *En el bosque* cuando una alumna esta diciendo que le resulta extraño que los árboles tengan ojos.

JESÚS: una cosa que me ha resultado extrañísima...

HAUSA: Lo ves, tienen como así brazos (mueve los brazos imitando la posición de los árboles de la ilustración).

En la misma sesión, un alumno relatando lo qué mas le ha gustado, habla en estos términos de la ilustración donde esta la madre, nuevamente el lector parece que se mimetice con el libro-álbum.

MEDIADOR: ¿El qué?

EDU: Cuando sale la madre y hace...(abre los brazos en actitud de abrazar como en la ilustración), Ey cariñito.

En el **código soporte** cobra un papel relevante el mediador. Una función asumida por el mediador en las sesiones ha sido mostrar constantemente la ilustración que hace referencia al comentario aportado por el alumno mostrando por un lado el soporte que le permite al alumno apoyarse en el discurso y por otro interés por aquello que el lector quiere comentar.

AKRAN: Cuando, cuando se abraza con su abuela.

MEDIADOR: Ah!! Esta de aquí, (muestro la ilustración).

En la **S.7** *El sombrero volador* y la **S.8** *Un perro*, antes del libro-álbum se introdujo el visionado del book-trailer de la obra seleccionada con el objetivo de ver si provocaba algún tipo de respuesta en el alumno y en la S.8 surge la necesidad de ver el libro-álbum tras el visionado del book trailer. Así pues puede ser una clave importante en el acercamiento del libro-álbum al lector.

MANU: Ya que hemos visto el book trailer, ¿nos puedes enseñar el libro tan cortito que es?.

MEDIADOR: Ahora voy.

Una clave fundamental en la construcción de la realidad, por la conexión que establece el lector con otros textos o producciones culturales, es el **código hipertexto**. Aparece en mayor o menor medida en todas las sesiones. En el desarrollo de las mismas hay una pregunta formulada precisamente para provocar el hipertexto, ¿te ha recordado a algo? Se observa que los libros-álbumes les recuerdan a otros cuentos populares como ocurre en la **S.1** al hacer referencia a “Caperucita Roja” en más de una ocasión

MARTA: En la página de Caperucita.

MEDIADOR: ¿En Caperucita?.

MARTA: Que se pone el abrigo.

MEDIADOR: Cuando se pone el abrigo...(sigo buscando).

MARTA: La siguiente puede ser.

MEDIADOR: En esta?.

MARTA: En esa de la izquierda.

(...)

EDU: Luego has dicho, has dicho con la voz rara. Luego la abuela yo creía que era, que era el cuento de la caperucita Roja porque abre la puerta (escenifica la acción), y hace: ahhhhhmmm (escenifica como si se la fuera a comer).

IVAN: Eso es cuando el lobo esta en la cama disfrazado de caperucita.

EDU: Y cuando se encuentra con la abuelita dice: ¡que ojos mas grandes tienes!, y yo creía que esa era la abuela cuando he visto esa página me creía que era el lobo, lobo, lobo con una mascara.



Incluso un alumno formula la idea de que el propio libro puede desarrollar otros cuentos, aprovechando la circunstancia el mediador, para hacer referencia al término hipertexto en la S.1, poniendo terminología propia del libro-álbum a las palabras enunciadas por el alumno. A modo de ejemplo el siguiente extracto de la conversación.

IVAN: Puede ser un cuento que desarrolla otros cuentos. Esos podrían ser Hansel y Gretel, el abrigo podría haber sido encontrado por Caperucita Roja, y el lobo ahí expiándola.

MEDIADOR: Y sabéis ¿cómo dice la gente así importante, que se llama eso?. ¿Cuando un cuento nos recuerda a otro cuento?. Hipertexto.

MONICA: (lo repite). Hipertexto.

Igualmente son capaces de captar la relación entre las obras de Anthony Browne. Este hecho se pone de manifiesto cuando en la S.1 al hablar de los árboles les conecta con la obra *El túnel* del mismo autor.

MEDIADOR: Oye los pequeños, ¿qué hemos estado hablando esta mañana que estos árboles de aquí, (señalo los árboles) a qué otros árboles de otro cuento nos recordaban?.

DAVID: Al del, al del túnel.

MEDIADOR: El túnel, que también es... ¿de quién es el túnel?.

DAVID: De Anthony Browne.

Incluso en la S.9 *La vocecita*, un alumno hace una mezcla entre el personaje que aparece en el álbum, un conejo, y superman creando el personaje “conejoman”. Bien es cierto que hay dos sesiones en las que el hipertexto se da con mayor intensidad que son la S.1 *En el bosque* y la S.7 *El sombrero volador*. A nivel cuantitativo el código hipertexto se da en 70 ocasiones, pero cuando aparece se establece un diálogo intenso y extenso entre los lectores. En cambio en la S.3 *Tureli, turelo*, el código hipertexto aparece con poca intensidad, quizá porque es un libro-álbum más lineal, con menor capacidad para el extrañamiento y la ensoñación. En la S.1 aparece este fragmento en donde un hipertexto, lleva a otro. Y es en el desarrollo del discurso donde surgen frases como que “los cuentos son universales” mostrando nuevamente esa vinculación con la realidad. Sirva como ejemplo

DAVINIA: Si es como el cuento de Caperucita Roja.

MEDIADOR: Es verdad!!. Es como el cuento de Caperucita. ¿Os ha recordado a Caperucita?.

(Hay un si generalizado).

MEDIADOR: Solo os ha recordado a ese cuento, u os ha recordado a mas cuentos?.

HAUSA: A mi a Romeo y Julieta, porque como Julieta iba de rojo.

MEDIADOR: Ah mira!!!. A ti, Edu , ¿A qué cuento mas te ha recordado?

EDU: Como Hausa, me encanto.

MEDIADOR: ¿Algún otro cuento Iván?.

IVAN: Caperucita Roja, lo único que se me ocurre.

MEDIADOR: Solo se te ocurre Caperucita.

ALEX: Y a mi a otro...

MEDIADOR: Y a ti...(refiriendo a Alex) ¿Cuál?

ALEX: A mi en unas partes se me pareció a Hansel y Gretel, a Hansel y Gretel.

HAUSA: Es verdad!!!

MEDIADOR: ¿En que parte?

ALEX: Donde ve a los dos niños...

MOHAMED: ¿En que parte? .

ALEX: En la fogata, preguntándoles ¿dónde estaban sus padres?.

MEDIADOR: Es verdad!!!. Veis como sois unos artistas, que venís de Urrea!!!.

MEDIADOR: Es verdad, a mi también me recuerda.

MOHAMED: Profe... a mi me ha gustado mas ese gato.

MEDIADOR: Espera, espera (me dirijo a Inés).

MEDIADOR: ¿Que?. Hausa.

HAUSA: A la lechera, al cuento de la lechera, porque le regalaban una vaca, y eso ocurre en medio del bosque.

MEDIADOR: Es verdad, es verdad!!.

AKRAN: Yo tengo el cuento de Caperucita.

MEDIADOR: Ah ¿Si?. Pero, ¿lo tienes en árabe o en castellano?.

AKRAN: En español.

MEDIADOR: En español.

DAVINIA: Yo también.

MEDIADOR: Es que en árabe también esta el cuento de la Caperucita, ¿A que si? Porque los cuentos son universales.



En la **S.7** *El sombrero volador*, los informantes captan muy bien las marcas del libro-álbum diciendo que les recuerda a los años 80, a New York, a John Travolta, Michael Jackson relacionándolo con la estética de los personajes y del formato en general.

IVAN: A mi me ha recordado a la época de los 80.

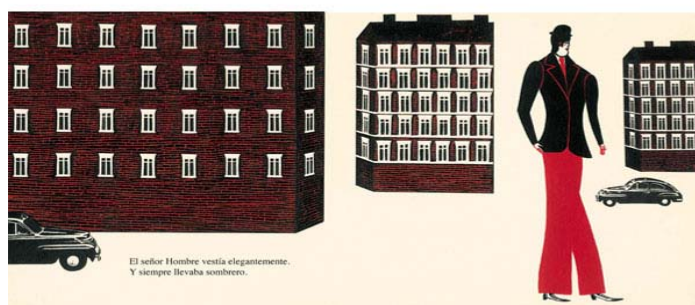
MEDIADOR: Toma la época de los 80 jijj.

MANU: A mi los edificios y demás, y las personas algunas, como son un poco pijas me ha parecido New York. En los dibujos donde aparecen todos derechos.

MEDIADOR: Es verdad que aparece una gran ciudad la gran manzana.

RAFA: A mi el chico con los pelos así, me ha recordado a una peli: fiebre de sábado noche.

MEDIADOR: Si verdad a John Travolta.



En relación al **código metaficción** no suele ser muy recurrente en las sesiones pero es debido a la complejidad del mismo. Aun así se da en 5 de las 9 sesiones y tras los interrogantes que no han obtenido respuesta, en 3 ocasiones contestan “es un cuento” mostrando que entran en el plano de la ficción.

Resulta interesante en la S.2 *Cambios* cómo el alumno capta el juego metaficcional del libro. Sirva como evidencia

HAUSA: Que en la realidad, yo creo que ese señor ha hecho este libro porque han dicho que venía algo nuevo y el niño se ha ido imaginando cosas. Estaba pensando que podía ser y entonces en las ilustraciones han hecho esos dibujos para que sepamos el cambio que el piensa.

En la S.9 se hace reseñable como a raíz de la ilustración donde aparece un conejo volando con unos calzoncillos en la cabeza, a un alumno se le ocurre llamarle “conejoman”. Este “nuevo” personaje formará parte ya del aula, pues pasado un tiempo se les pidió que crearan un cuento y tuvieron la necesidad de incluir a “conejoman”. Tal como se ve reflejado en la **S.9 la vocecita** en donde se entremezcla la metaficción y el hipertexto.

INES. A mi lo que me ha gustado, es cuando el camaleón se limpiaba el calzoncillo.

ANTONIO: Ami me ha gustado cuando esta así y hace tachan tachan tachan... conejoman.

MEDIADOR: Pero eso te lo imaginas tu por la posición en la que esta.

ANTONIO: Salía así volando (imita la posición de la ilustración).

MEDIADOR: ¿Te recuerda a algo esto o que?.

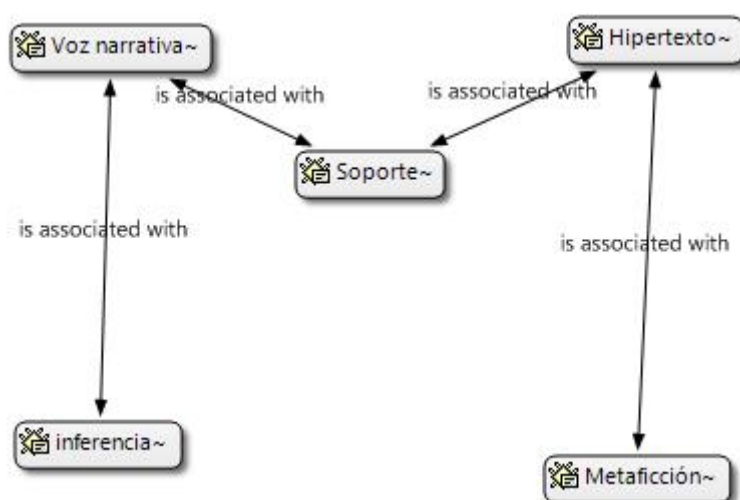
IVAN: Ah si, si a superman.

RAFA: Si al de *Gorila* también.

MEDIADOR: Ala es verdad, al de Gorila de Anthony Browne, ya no me acordaba.

Al realizar el análisis de los códigos se observa que estos no se dan de manera aislada en el desarrollo de las sesiones, lo que hace se establezcan relaciones entre ellos.

A lo largo de “conversaciones literarias” se ha observado como la voz narrativa es la antesala del código inferencia y cómo este necesita al soporte para generar la respuesta por parte del alumno. Asimismo el código inferencia puede necesitar la voz narrativa para poder activarse. En alguna ocasión el hipertexto ha llevado al alumno a la metaficción.



7. Discusión de los resultados

A la vista de los resultados expuestos anteriormente se interpreta que al aparecer la **clave inferencia** el lector intenta preveer aquello que puede ocurrir en el libro-álbum, fruto de la interacción que se ha establecido con él mismo. Este hecho pone de manifiesto la **activación del intertexto lector** siendo el alumno consciente de las posibles relaciones que aparecen en el libro-álbum.

Así pues en el desarrollo de las sesiones, bien al comienzo, a lo largo de la sesión o en interacción con los compañeros, el alumno interactúa con el texto continuamente poniéndose en funcionamiento su intertexto personal. Un ejemplo a este respecto es cuando en la **S.4 Voces en el Parque** nada más ver la portada el alumno empieza a interactuar con el álbum iniciándose su intertexto personal.

HAUSA: Profe En el bosque, en el parque...

MEDIADOR: *En el bosque, Voces en el parque...* ahí va.

MANU: Lo siguiente voces en la casa.

MEDIADOR: (Risas). Jjj voces en la casa.

Del mismo modo el alumno una vez que se ha activado su **intertexto personal** coopera con el álbum, cobrando un papel importante la interacción que se establece con el otro. En esa interacción toma conciencia de su discurso volviendo nuevamente al texto y reformulando su respuesta inicial. Tal como aparece en la **S.7 El Sombrero Volador**

MEDIADOR: ¿Q mas puede pasar?.

RAFA: Que este jorobado.

MANU: A mi lo que me ha resultado extraño es que el tipo este tiene un perro que es un dalmata.

MEDIADOR: ¿Y que te ha resultado extraño de eso?.

MANU: Que luego el dalmata se convierte en otro tipo de perro.

MEDIADOR: ¿Se convierte o es otro?

MONICA: Es otro.

Así pues cobra un papel relevante la figura del mediador y cómo este dinamiza las sesiones. Mediante las preguntas formuladas se favorece que el alumno interactúe y coopere con el texto. Este tipo de preguntas “generales, esenciales y básicas” (Chambers, 2007) hace que se fomente la aparición de otras en la misma línea. El

alumno incorpora las preguntas al discurso como una estrategia que ayuda a comprender e interpretar el álbum.

En la **S.1 En el Bosque** aparece esta idea a raíz del diálogo que se da entre los alumnos. Al formularse la tercera pregunta de la sesión, hace que aparezca el intertexto lector y se pregunten el por qué tratando de manera conjunta llegar a una posible interpretación.

JESUS: Una cosa que me ha resultado extrañísima, que seguro que nadie lo sabe. ¿ Por qué algunas páginas están color y otras no?.

MEDIADOR: ¿Por qué algunas páginas están en color y otras no?

HAUSA: Porque el bosque significa que da miedo, y entonces por eso lo han puesto en blanco y negro.

MEDIADOR: ¡Me has dejado alucinada!.

RAFA: Parece como una peli, la noche de los muertos vivientes.

MEDIADOR: O sea, el miedo lo ha querido representar con el blanco y el gris.

HAUSA: Claro. Porque luego en casa en cambio como no daba miedo pues estaba en color.

MEDIADOR: Muy bien!!!.

Respecto a la **clave voz narrativa** el narrador provoca una respuesta en el lector. El alumno reacciona ante lo que el libro-álbum le evoca. Nuevamente el significado entre el texto y la imagen cobra sentido a través de la interpretación que le da el alumno. El ilustrador y escritor ya han dotado al libro-álbum de una estructura narrativa, siendo el diálogo entre ambos elementos, uno de los procedimientos en el proceso de creación. Al interactuar el alumno con el álbum es cuando lo dota de sentido y significado.

Así pues la voz narrativa aparece a lo largo de las sesiones, bien al observar una ilustración o como antesala de la clave inferencia. El hecho de preceder a la clave inferencia tiene que ver con lo qué es el álbum en esencia, una estructura narrativa con capacidad para contar “algo”. Solo desde esta capacidad se puede preveer aquello que puede ser o parecer, es decir sin esa capacidad probablemente no existiría la clave inferencia.

De ahí que en ocasiones la voz narrativa sea preludio de la clave inferencia. Tal como aparece en la **S.4 Voces en el Parque**, donde el alumno es muy consciente cuándo aparece el personaje del perro en el álbum y de la única ocasión que no lo hace.

Haciendo su hipótesis sobre a qué ha podido ser debido, adentrándose en el texto y dando lugar a la clave inferencia

MANU: Una cosa superextraña es que para mi, me parece que en casi todas, o en todas, aparecen los dos perros jugando. Aunque sea muy lejos, detrás de los árboles, aunque este muy cerca.

IVAN: Si yo lo he visto..

MANU: Aparecen en todas las imágenes.

MEDIADOR: O sea que, nos acompaña esa pista durante todo el cuento.

MANU: Menos en la imagen del café, hasta en la del café aparece seño en el vaso, entre los árboles. Aparece en todas y tiene que significar dos cosas; Puede significar que son muy cotillas o dos que será algún símbolo muy querido para las familias.

MEDIADOR: Yo creo que la segunda me parece más interesante

Otro ejemplo donde queda reflejado cómo el alumno capta las marcas discursivas del libro-álbum aparece en la **S.9** *La Vocecita* cuando un alumno se percata de la manera en que está escrito el libro, estableciendo una relación entre la tipología de las letras y el personaje. Así pues conecta con la idea de que nada se encuentra por casualidad, todo tiene sentido en el álbum.

Por tanto el libro-álbum está contribuyendo al desarrollo de la competencia literaria ya que ante los estímulos textuales, en este caso la tipología de las letras, provoca un efecto en el alumno identificándolo como un componente del discurso literario.

Del mismo modo el alumno aparece como un lector implícito que empieza a comprender e interpretar el álbum llegando a relacionar la tipología de las letras con el personaje que habla, constatándose que el álbum esta ayudando al alumno a desarrollar su competencia literaria.

MONICA. Que las letras están de 3 colores: blanco, negro y rojo.

HAUSA. Yo también me he fijado y creo que es por el personaje.

Por otro lado, la voz narrativa necesita del soporte para adentrarse en el discurso narrativo. En esta ocasión se hace referencia al soporte cómo obra en si, que el alumno necesita para darle significado y sentido.

Nuevamente el alumno tiene que colaborar con el álbum esta vez a través del soporte para interpretar el discurso e intentar explicar la realidad. Un ejemplo es el que

aparece en la **S.2 Cambios** cuando tras el paso de página se va avanzando en la estructura narrativa.

EDU: Una cosita, lo que menos me ha gustado que está el cojín, pasa la pagina, está el mono, pasa la pagina, se ha comido el sofá.

MEDIADOR: ¿Se ha comido el sofá? Jjj.

SARA V: Si, se ha comido el sofá es verdad!!!

Al examinar la **clave soporte como formato**, el alumno necesita elaborar el discurso teniendo la ilustración presente, no le basta solo con escuchar la historia que se cuenta. Incluso manifiesta de manera verbal esa necesidad tal como se ve en la **S.8 Un Perro** cuando una alumna le dice al mediador si le puede mostrar la ilustración. En este sentido para poder explicar la realidad que observa el alumno necesita la ilustración.

HAUSA: ¿Puedes ponerte en la página que no hay letras?.

HAUSA: En realidad esto es la camisa y va en bicicleta. Se ve bastante mal.

Otro elemento que favorece el desarrollo de la competencia literaria es la incorporación por parte del alumno de terminología propia del libro-álbum. Desde el primer momento la utilizan en su discurso sabiendo perfectamente donde están las guardas, cuál es su función, qué es la portada, contraportada. No solo identifican los términos sino que provoca un efecto en el lector, normalmente de sorpresa. Tal como aparece en la **S.1 En el Bosque**.

DAVINIA: Ala!!! (Mostrando sorpresa).

MEDIADOR: En el Bosque, Anthony Browne

TODOS: Guardas!!

MEDIADOR: Muy bien guardas (miro a la otra profe con complicidad).

EDU: ilustraciones?

MEDIADOR: En el bosque, Anthony Browne.

El alumno tiene la necesidad de darle un significado a aquello que ve y a este respecto emerge una categoría nueva **la acción**. Esta categoría estaría vinculada a la competencia literaria en la medida en que la interacción con el libro-álbum provoca una respuesta, en el alumno. Ante la ilustración necesita representar con su cuerpo lo que el libro le provoca estando más próxima a la metaficción.

El alumno a través de su cuerpo muestra la necesidad de vincular la palabra al mundo que le rodea mediante la acción estando ante la idea de lector implícito que planteaba Rosenblatt (2002). Un lector implícito que necesita expresar lo que el álbum le evoca a través de su cuerpo, colaborando con el texto desde un enfoque emocional, fruto de la reacción que ha generado con el texto. Ante lo que la ilustración cuenta el alumno ha tendido la necesidad de mostrarse tal como es, a través del libro-álbum.

El mediador siendo consciente de la importancia del lector implícito en el desarrollo de la competencia literaria contribuye a su activación ayudando a dinamizar y contextualizar las aportaciones del alumno. De ahí que constantemente este mostrando la ilustración para que pueda apoyarse mejor en el discurso.

En relación a la **clave hipertexto** señalar que ayuda al niño a explicar la realidad y lo adentra en la comunidad cultural a la que pertenece estableciendo vínculos con los elementos que la conforman. Así pues el alumno es capaz de percatarse de la relación entre los cuentos populares y el libro-álbum y es competente para llegar a la conclusión de que los cuentos son universales.

Por tanto el alumno se va apropiando de la lengua a la vez que va siendo capaz de establecer las relaciones que en ella se dan contribuyendo a este hecho, el álbum por un lado, la formulación de la pregunta ¿hay algo que te ha resultado extraño?, y el contexto en el que se da la intervención, por otro.

En la **S.1 En el Bosque** el mediador habla de hipertexto tras la intervención de un alumno y es entonces cuando lo repiten situando esa idea dentro de un contexto y apropiándose del término.

IVAN: Puede ser un cuento que desarrolla otros cuentos. Esos podrían ser Hansel y Gretel, el abrigo podría haber sido encontrado por Caperucita Roja, y el lobo ahí expiándola.

MEDIADOR: Y sabéis ¿cómo dice la gente así importante, que se llama eso?. ¿Cuando un cuento nos recuerda a otro cuento?. Hipertexto.

MONICA: (lo repite). Hipertexto.

Así mismo el alumno es capaz de identificar el hipertexto como marca discursiva del libro-álbum ya que al activarse el intertexto lector puede captar los hipertextos que se dan en la obra de Anthony Browne. Tal como se refleja en la **S.1 En el Bosque** cuando el mediador, a través de una pregunta, activa el intertexto lector provocando el hipertexto en los alumnos de infantil.

MEDIADOR: Oye los pequeños, ¿qué hemos estado hablando esta mañana que estos árboles de aquí, (señalo los árboles) a qué otros árboles de otro cuento nos recordaban?.

DAVID: Al del, al del túnel.

MEDIADOR: El túnel, que también es... ¿de quién es el túnel?.

DAVID: De Anthony Browne.

En relación a la idea planteada por Rosenblatt (2002) sobre la tendencia por parte del lector a “sentirse dentro de” esta se pone de manifiesto por parte del alumno al interaccionar con el texto. Como resultado de esta interacción aparece la capacidad que otorga la lectura de “otras historias” posibles.

El alumno en este sentido en la **S.9** *La Vocecita* a raíz del personaje principal crea un nuevo personaje a que llamará “conejoman”. El hipertexto le ha conectado con superman y la realidad con el personaje del álbum. De la mezcla de ambos surge “conejoman” reflejando que el libro-álbum está ayudando a explicar la realidad, a la vez que se adentra en la ficción del libro.

Para que la clave metaficción aparezca, el lector tiene que colaborar desde el principio con el texto y fruto de esa implicación puede convertirse en narrador e inventar “su propia historia” estando ante un nivel de desarrollo de la competencia literaria superior. Cuando este hecho se da el lector implícito domina el discurso.

En el transcurso de las sesiones el alumno ha sido capaz de entrar en el juego metaficcional. Un ejemplo claro es cuando en la **S.2** *Cambios* el alumno hace una interpretación rigurosa sobre por qué el autor le dio ese sentido al álbum.

HAUSA: Que en la realidad, yo creo que ese señor ha hecho este libro porque han dicho que venía algo nuevo y el niño se ha ido imaginando cosas. Estaba pensando que podía ser y entonces en las ilustraciones han hecho esos dibujos para que sepamos el cambio que el piensa.

Otro ejemplo metaficcional por parte del alumno es cuando en la **S.9** crean el personaje de conejoman. En esta ocasión la lectura literaria está ayudando al alumno a explicar la realidad con la creación de un personaje, favoreciendo a su vez la competencia literaria. Este personaje trascendió a la propia sesión literaria ya que los alumnos lo incorporaron a sus vidas.

8. Conclusiones

En el desarrollo del presente estudio se han analizado las claves literarias que contienen el libro-álbum, a la vez que se constataba cómo el libro-álbum favorece el desarrollo de la competencia literaria.

Ambos objetivos han ido apareciendo a lo largo de las sesiones “conversaciones literarias” habiendo una evolución a lo largo de las mismas. A medida que transcurrían las sesiones, el alumno se hacía más competente para interactuar con el libro-álbum y por tanto se desarrollaba su competencia literaria.

El primer objetivo se ha cumplido pues se ha llevado a cabo un análisis del discurso de las claves literarias y se ha observado cómo la voz narrativa puede preceder a la clave inferencia y necesitar del soporte para poder elaborar el discurso. Del mismo modo, la inferencia o capacidad de prever por parte del alumno, puede necesitar de la voz narrativa para poder activarse. Por otro lado se ha constatado que el hipertexto puede llevar al alumno a la metaficción. La primera conclusión que se desprende es la dificultad que entraña analizar las claves literarias de manera fragmentada cuando estas se dan de forma interrelacionada en el transcurso de las sesiones

En relación al hipertexto comentar que es la clave que mejor ha permitido al niño adentrarse en la comunidad cultural a la que pertenece, siendo capaz de establecer las conexiones existentes entre el libro-álbum y diferentes textos de la tradición popular.

Del mismo modo, las obras de Anthony Browne han hecho que el alumno capte las relaciones que se dan en las obras de dicho autor. Las claves literarias que aparecen en sus álbumes ha roto el horizonte de expectativas del alumno, lo que ha permitido captar la atención del lector y que estén alerta tanto a la narración visual como a la verbal, a la vez que disfrutaban con ello.

El segundo objetivo a destacar es que los alumnos se muestran competentes para interactuar con el libro álbum si se les deja un espacio y tiempo para que esto ocurra, quedando demostrado que su intertexto lector se activa cuando interactúa con el libro y decide cooperar con el siendo entonces capaces de establecer las relaciones que se dan en el libro-álbum.

Este hecho ha permitido, no solo que aparezca su intertexto personal, sino que esté presente un lector implícito en el transcurso de las sesiones, que cada vez ha tenido

una necesidad mayor de vincular el álbum a su realidad para poder entender mejor la obra literaria, para poder explicar mejor la realidad.

Así pues los alumnos han sido capaces de llevar a cabo un análisis de las ilustraciones en función de su intertexto lector. El desarrollo del mismo se ha visto favorecido por lo que esperaban encontrar los alumnos, al interactuar con el libro-álbum, todo dentro de un contexto determinado. En ese contexto ha sido fundamental el rol del mediador y las preguntas que se formulaban durante las sesiones.

Así pues, el libro álbum le ha permitido al alumno desarrollar su intertexto lector volviéndose un lector más consciente y crítico. El alumno es capaz de identificar la estructura narrativa y las marcas discursivas del libro-álbum. Así pues el libro-álbum es un género literario que favorece y contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo y la competencia literaria

Por otro lado, el mediador al reconocer la importancia de la experiencia literaria, ha podido favorecer un proceso inductivo en el cuál se ha estimulado al alumno a cuestionarse el porqué de los interrogantes, pudiendo adentrarse en el texto a través de la comprensión e interpretación.

Del mismo modo el alumno ha reflejado la necesidad que tiene de volver continuamente al texto para poder elaborar su discurso. De esta manera se ha adentrado en el libro y ha podido vivenciar la experiencia literaria de manera significativa, ya que el contexto también ha favorecido este hecho permitiendo en alguna ocasión que aparezca la metaficción y poniendo de relieve que el alumno es capaz de convertirse en narrador y crear, pasando a un nivel de competencia literaria superior.

Así pues, a través del libro-álbum el niño ha ido dominando las convenciones literarias permitiéndole entender mejor el discurso literario. Por todo lo expuesto anteriormente se concluye que el libro-álbum ayuda al niño a desarrollar su competencia literaria.

Por tanto se hace necesario que el alumno encuentre un lugar donde soñar e imaginar que “otros mundos son posibles” en un espacio de libertad. El lugar debe de ser la escuela. De esta manera álbum y escuela se convierten en conceptos inseparables si lo que se pretende es promover una educación literaria.

9. Nuevas líneas de investigación

Al abordar el término libro-álbum y competencia literaria se abre todo un abanico de posibilidades a investigar desde la práctica. No debemos de olvidar que nos enfrentamos a un término que todavía se encuentra en evolución. Por tanto se hace más necesario si cabe abordar investigaciones desde la praxis.

En el presente estudio se ha apuntado en más de una ocasión la importancia de la figura del mediador en el desarrollo de las sesiones “conversaciones literarias”. A este respecto se plantea si la formación literaria por parte del mediador determina el desarrollo de las sesiones. En definitiva lo que se pretendería demostrar es si mediadores con formación y sin formación obtendrían los mismos resultados llevando a cabo el enfoque *Dime*.

En esta investigación se ha centrado el análisis de las claves literarias en 5 de ellas obviando claves como: distanciamiento humorístico, paratextualidad, temas, personajes. Podría ser pertinente ahondar en ellas desde la Teoría de las Respuestas Lectoras. Igualmente se podría investigar de qué manera el lector colabora con el texto en la creación de significados desde la propuesta libros-mudos.

Por último, sería interesante abrir una nueva vía de investigación enfocada al valor emocional de las palabras. Es decir desde la idea planteada por Rosenblatt (2002) al afirmar que “la comprensión implica el pleno impacto de la fuerza sensorial y emocional, así como intelectual, de una palabra”. Así pues sería necesario indagar en el impacto emocional que tiene el libro-álbum en los alumnos.

10. Referencias bibliográficas

- Andruetto, T (2008). “Hacia una lectura sin adjetivos”. Entrevista a Andruetto en *Imaginaria* [<http://www.imaginaria.com>], N° 242. Recuperado en Noviembre 2014
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.
- Bruner, J. (ed) (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Chambers, A. (2007a), *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007b), *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de calificación. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Goldin, D. (2006). *El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura*
Recuperado en http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R12.html.
- Hanán Díaz . (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*. Bogotá: Norma
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Mendoza, A. (2001). Notas entresacadas de *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca. Publicaciones Universidad Castilla- La Mancha. Colección Arcadia, 2001.

- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). “Introducción”, en A. Mendoza (coord..) *Textos entretextos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Bcn. Horsori.2008.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Salinas, P. (2012). *El defensor*. Madrid: Alianza. Primera edición, 1983.
- Sipe, L. (2010). Conferencia. *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: Cinco tipos de comprensión lectora*. Universidad de Pensilvania.
- Tabernero (2009). Literatura y matices en I encuentro de estudio y debate. *Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura*. (pp.9-45). Fundación Tarazona Monumental.
- Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 38, 47-55.

Referencia libros-álbumes.

- Browne, A (2004). *En el bosque*: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A (1993). *Cambios*: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A (1999). *Voces en el parque*: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A (1991). *Gorila*: Fondo de Cultura Económica.
- Elzbieta (2011). *Tureli, Turelo*: Editorial Ekaré.
- Nesquens, D y Arguile (2013), E. *El sombrero volador*: Ediciones Sin Pretensiones.
- Nesquens, D y Gamon, A (2013). *Un perro*: ediciones Sin Pretensiones.
- Maurice, S (2005). *El jardín de Babai*: Editorial Kokinos.
- Escoffier, M y Di Giacomo, K (2013). *La vocecita*: Editorial Kokinos.

ANEXOS