



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

**Hábitos de lectura y literatura infantil: el libro-álbum
en el aula de Educación Infantil**

Autora

Cristina Val Toquero

Director

José Domingo Dueñas Lorente

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

2014

Índice

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	4
2. INTRODUCCIÓN A LA LIJ Y EDUCACIÓN LITERARIA	6
2.1.Breve recorrido histórico y situación actual.....	6
2.2.Aspectos clave en LIJ y Educación Literaria	11
2.2.1. La formación de la competencia literaria	11
2.2.2. La figura del mediador	16
3. EL LIBRO-ÁLBUM: MARCO TEÓRICO	21
3.1.Concepto y características	21
3.2.La ilustración como elemento de análisis.....	26
3.3.Utilidades formativas	32
4. EL LIBRO-ÁLBUM: MARCO EMPÍRICO	39
4.1.Objetivos	39
4.2.Metodología.....	40
4.3.Población y muestra	41
4.4.Procedimiento para la recogida de datos	42
4.5.Análisis y discusión de los datos	43
4.5.1. Los colegios.....	43
4.5.2. Las bibliotecas.....	54
4.5.3. El cuentacuentos.....	55
4.5.4. El cuaderno de campo.	57
4.6.Conclusiones	58
5. BIBLIOGRAFÍA	61
6. ANEXOS	65

Hábitos de lectura y literatura infantil: el libro-álbum en el aula de Educación Infantil.

- Elaborado por Cristina Val Toquero.
- Dirigido por José Domingo Dueñas Lorente.
- Depositado para su defensa el 2 de diciembre de 2014.

Resumen

El presente trabajo trata de descubrir el libro-álbum como recurso literario para la educación infantil. Para ello queremos comprobar la presencia o no de una cierta distancia y desincronización entre los estudios que identifican al libro-álbum como recurso de la literatura infantil por excelencia, adaptado a las últimas tendencias que exige y requiere la sociedad actual, y su presencia en los centros educativos.

En la formación de los futuros docentes de educación infantil se alude a este recurso con gran ímpetu, por su fuerte potencialidad para la atracción de los primeros lectores hacia la literatura, gracias a la extraordinaria composición que conforma su complementariedad entre texto e imagen. Su excepcionalidad literaria es irrefutable y la estudiaremos en profundidad siguiendo a los diferentes autores que la respaldan.

Cada centro educativo posee unas líneas de actuación propias, no siempre guiadas por las últimas tendencias, razón por la que centramos nuestro análisis en la influencia del libro-álbum en las principales instituciones educativas de la capital oscense, los colegios y las bibliotecas infantiles.

Palabras clave

Libro-álbum, prácticas docentes, hábitos de lectura.

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo trataremos de estudiar algunos procedimientos para la creación y desarrollo de hábitos de lectura en la etapa de Infantil, a partir de la observación de prácticas docentes ya habituales en torno al libro-álbum, así como de la consideración de nuevas pautas a través de bibliografía reciente. Para ello, el instrumento idóneo es la literatura infantil, de modo que es requisito previo conocer de modo suficiente la actual literatura infantil así como arbitrar criterios para seleccionar adecuadamente los títulos.

En el trabajo haremos un recorrido histórico y conceptual por la literatura infantil hasta centrarnos en una modalidad literaria en particular que se está incorporando cada vez con mayor éxito entre la bibliografía infantil: el libro-álbum. Analizamos qué es, cómo se ha ido incorporando en la educación infantil a lo largo de los últimos años, quiénes son sus precursores y cómo y con qué objetivos se emplea tanto en aulas como en bibliotecas.

Este tipo de libro se empieza a investigar con mayor interés en España a partir de los años 90 y con el paso de los años va creciendo su popularidad en el mundo literario y educativo. Para múltiples autores, maestros, bibliotecarios y profesionales del mundo de la enseñanza la llegada del libro-álbum supone una herramienta muy valiosa para captar el interés y el placer por la literatura de los primeros lectores o de personas poco motivadas con este hábito (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2009, p.45).

Existe una gran cantidad de contenido teórico que respalda las grandiosas aportaciones del libro-álbum pero, ¿qué ocurre realmente en las aulas? ¿Con qué frecuencia se utiliza esta herramienta y cuáles son sus resultados? ¿Cómo se lee y analiza? ¿Es realmente el recurso más valorado para la enseñanza de la literatura infantil actual? ¿Se está sobrevalorando la excepcionalidad de este tipo de lectura para la enseñanza? Estas y muchas otras preguntas son planteadas a docentes y bibliotecarios para comprobar la eficacia real de este recurso tan mencionado y valorado en el siglo XXI.

El libro-álbum es un género muy reciente en España y está en pleno proceso de descubrimiento por parte de muchos maestros. Nos encontramos ante una obra de

configuración compleja que necesita ser investigada en profundidad. No se trata de libros de imágenes, con ausencia de texto y secuencias lógicas de tiempo, cuya principal misión es presentar al niño imágenes para su reconocimiento. Tampoco se trata de libros ilustrados, donde la mayor parte de la función narrativa recae sobre el texto y las imágenes se limitan a representarlo fielmente, ejerciendo de apoyo visual. Se trata de un nuevo género narrativo donde texto e imagen se complementan y enriquecen, necesitándose el uno al otro, siendo preciso desvelar el mensaje transmitido por ambos códigos para crear la lectura completa. Es una forma de arte con una manera diferente de ser leído, reclamando un rol activo por parte del lector, un esfuerzo cognitivo en el proceso de reconstrucción de la historia (María Teresa Orozco López, 2009).

Los maestros que trabajan actualmente en las aulas deberían haber sido previamente instruidos para su puesta en práctica y es aquí donde queremos llegar. ¿Qué opinión tienen los maestros? ¿Cuál es la realidad de esta puesta en práctica? ¿Se emplea este recurso en su máximo potencial? ¿Cómo afecta el uso del libro-álbum para los niños y niñas del aula? Todas las preguntas planteadas tratarán de ser resueltas a lo largo de esta investigación.

De acuerdo con la guía docente de la materia “Literatura infantil y educación literaria”, los estudiantes que la han superado saben apreciar teóricamente la estética y el valor formativo de la literatura, dominan nociones teóricas y reconocen la importancia de la adquisición de un hábito lector temprano y positivo, poseen en sus mentes un bagaje de terminología literaria básica, conocen los autores, los recursos y los modelos más destacados, pueden describir los diferentes procesos que siguen al aprendizaje literario (como son la comprensión, la interpretación y la valoración), identifican e interpretan los códigos, factores y criterios que intervienen en la formación literaria. Ahora, como en todo lo aprendido, falta esa parte práctica que verifique que toda esta información es veraz y productiva.

2. INTRODUCCIÓN A LA LIJ Y EDUCACIÓN LITERARIA

2.1. Breve recorrido histórico y situación actual

La literatura infantil y juvenil ha de definirse en función de sus destinatarios. Teresa Colomer (1998, p.144) define al niño lector como:

Aquel que aprende socialmente y a quien se dirigen textos que intentan favorecer su educación su educación social a través de una propuesta de valores, de modelos de relación social y de interpretación ordenada del mundo... que aprende de una forma cultural codificada – la literatura –, y a quien se dirigen unos textos que traspasan unas formas fijadas del imaginario, unas formas narrativas con tradición de uso literario, una valoración estética del mundo y un uso especial del lenguaje.

En la evolución de la Literatura Infantil y Juvenil intervienen diversos factores históricos condicionados por los momentos sociopolíticos y culturales, que determinan las corrientes artísticas, las tendencias, las técnicas, las ediciones de libros y la formación y las creaciones de los impulsores de la evolución literaria. Los orígenes de la ilustración se remontan a los antiguos asiáticos, los clásicos griegos y los códices medievales y van evolucionando al tiempo que se innova en las técnicas de impresión. En principio todas las obras ilustradas van dirigidas al público adulto, hasta la llegada de una nueva y valorada visión de la infancia a finales del siglo XIX (García Padrino, 2004, p.21-29).

El juego de la doble vinculación con el proceso editorial y las técnicas de impresión, junto con la propia evolución y tendencias de los textos literarios, marcan los grandes momentos del proceso histórico de la ilustración en los libros que han tratado de acercar la literatura a los lectores infantiles y juveniles (García Padrino, 2004, p.29).

En el siglo XX, las nuevas concepciones estéticas en el diseño artístico y los avances técnicos de la impresión, con su consecuente auge editorial, favorecen la experimentación con las imágenes en la literatura. Entre los años 1900 y 1920 surgen en España los formatos que hoy en día se corresponden con el concepto de libro-álbum (García Padrino, 2004, p.41):

Libros donde lo importante ya no era la mera recreación plástica de un texto literario, completado o adornado por unas imágenes adecuadas al servicio de unos determinados

elementos o de situaciones de cada obra literaria, sino que trataban de ofrecer un producto formal donde sus componentes literarios, plásticos y gráficos formasen un conjunto unitario.

Los primeros precedentes del libro-álbum aparecen en el siglo XIX en Alemania. En 1844 el médico alemán Heinrich Hoffman decide fabricar él mismo un libro ilustrado para su hijo, titulado *Der Struwwelpeter* (*Pedro el descabellado*). Este es editado y publicado y sus ventas se multiplican vertiginosamente. Así van apareciendo libros con el mismo formato, de nuevo en Alemania, con *Max und Moritz* (*Max y Moritz*), en 1865, del ilustrador de prensa satírica Wilhelm Busch, y un año después en Inglaterra, con *An Apple Pie* (*Un pastel de manzana*), de la ilustradora Kate Greenaway. Con la llegada de la revolución rusa en 1917, se vuelve a trabajar en esta línea de edición infantil, impulsando nuevamente su evolución. En los años 20 y 30 llega la nueva concepción del niño y de la literatura infantil a París de la mano del editor y pedagogo Paul Faucher, quien se inspira con los modelos rusos y triunfa con su edición de los *Albums du Père Castor* (1932). Investiga las capacidades e intereses de los niños y promueve el uso de la imagen para estimular la sensibilidad y la inteligencia del niño, rompiendo las barreras tradicionales y convirtiendo a la ilustración en un elemento autónomo dentro del libro. En 1931, influido bajo esta corriente, el francés Jean de Brunhoff sorprende con el álbum *Historia de Babar, el pequeño elefante*, siendo de los primeros libros-álbum que se editarán y se expandirán con éxito por nuestro país (Duran, 2009, p. 204-209).

En España se produce un gran avance en el desarrollo de la literatura infantil a partir de la Segunda Guerra Mundial (1945). Desde entonces hasta la actualidad ha aumentado espectacularmente el desarrollo de la literatura infantil en nuestro país, pasando de publicar simples “libros para niños y niñas” a colecciones especializadas por temas, características y franjas de edad. Desde principios del siglo XXI hasta los años 50, la literatura infantil se clasifica en listas desordenadas e intuitivas. Actualmente existe una gran diversidad de clasificaciones. Con la llegada en los años 60 de una etapa de gran desarrollo económico y cultural en la sociedad occidental, surge una nueva visión del mundo y de la infancia que desemboca en la necesidad de cambios a nivel educativo. La literatura infantil y juvenil se ve repercutida de forma que han de adecuarse las diferentes propuestas literarias y educativas. A partir de este decenio “se empiezan a publicar historias universales de la literatura infantil que han acabado configurando y

estabilizando relativamente el corpus... del que se parte en nuestros días” (Tabernero, 2005, p.34).

En las décadas de los 70 y los 80 se eleva enormemente el grado de experimentación permitiendo un salto decisivo para la literatura infantil y juvenil actual. El recurso al que nos referimos en el presente trabajo, el libro-álbum, se expande espectacularmente en el mercado editorial a partir de los años 90 (Dueñas, 2013, p.2).

Llegado el siglo XXI se empieza a experimentar con mayor intensidad compaginando la interrelación entre el texto y la imagen y las ficciones audiovisuales y digitales, unidas de cierta manera a los modelos tradicionales (Colomer, 2010, p. 143-172). Todos estos cambios del nuevo siglo se resumen en:

1. Cambios sustanciales en los valores que transmiten los libros.
2. Nueva visión del mundo transmitida a través de las obras, en lo que se refiere a los cambios sociológicos y las nuevas preocupaciones sociales.
3. Influencia de los distintos sistemas culturales y artísticos en la literatura infantil y adolescente.
4. Nuevos tipos de libros como respuesta a la ampliación de la escolaridad en la etapa infantil, las nuevas necesidades de una sociedad basada en el ocio y consumo y la irrupción de las nuevas tecnologías.

La literatura infantil y juvenil se constituye como tal en España a principios del siglo XX, produciéndose la expansión de cierto bagaje de literatura dirigida a este sector gracias al desarrollo editorial y al aumento de la preocupación por la lectura infantil, unidos a un desarrollo del psicoanálisis y de la psicología cognitiva que condicionan la ideas convencionales sobre la infancia (Tabernero, 2005, p.31).

En este sentido, Saturnino Calleja, director de la editorial Calleja (iniciada en 1885), propone hacer que los cuentos sean asequibles y llamativos para los niños. A través de esta editorial comienzan a publicarse importantes cuentos con gran éxito entre el público infantil como los de los Hermanos Grimm, Andersen o Perrault. Posteriormente, otros autores extranjeros comienzan a publicar en esta editorial algunas de sus obras, como es el caso de *Pinocho*, de Salvador Bartolozzi. En la década de los

30, Elena Fortún y Antoniorrobles suponen otras dos figuras clave en la modernización de las temáticas y formas de la literatura infantil. Elena Fortún crea el personaje de *Celia* (1929), Antoniorrobres, por su parte, publica múltiples cuentos como *8 cuentos de niñas y muñecas* (1930) o *Hermanos Monigotes* (1934). A partir de 1904 la literatura infantil tiene un gran auge en Cataluña, con el inicio y gran éxito de la revista infantil *Patufet* en Barcelona. Seguidamente la sociedad catalana continúa un importante proyecto de modernización que incluye el apoyo y la cooperación de instituciones, editoriales y medios educativos y artísticos: se divulgan revistas, colecciones literarias, traducciones e ilustraciones de gran calidad. Pero tras la Guerra Civil española y con la llegada de la dictadura franquista (1939), gran parte de autores e ilustradores tuvieron que exiliarse y toda la literatura, incluida la infantil, fue sometida a numerosas censuras, limitándose a temas religiosos, históricos y folclóricos. Este fue el caso de la obra *Marcelino, pan y vino* (1952) de José María Sánchez Silva. Desde la escuela se obligó a ofrecer una imagen social idealizada y un ejemplo de conducta moral postulada (Colomer, 2010, p. 126-129, y García Padrino, 2001, p.246-250).

En la década de los 60 se dieron algunos cambios a nivel nacional debidos a una relativa apertura política y al crecimiento económico: se levantó la prohibición de publicar en otras lenguas, renació la literatura infantil y juvenil en Cataluña, aparecieron nuevas revistas de literatura infantil como el caso de *La Galera* y nacieron los Movimientos de Renovación Pedagógica con la misión de introducir una nueva línea de corrientes y valores provenientes de la literatura infantil europea. En esta etapa aparecieron importantes autoras como Ana María Matute o Carmen Kurtz. También es en esta década cuando aparecen las primeras obras narrativas, poéticas y teatrales. Con la muerte de Franco (1975) y la consecuente restauración de la democracia, se emprende una activación literaria en cuanto a la traducción de clásicos, el empleo de libros infantiles para la enseñanza de la lengua, la creación de premios, la fundación de editoriales y la expansión de autores e ilustradores propios (Colomer, 2010).

La reforma de la Ley General de Educación en 1970 supuso el inicio de un cambio importante en el ámbito educativo. En la segunda mitad de los años 80 se produce un destacado aumento de la producción editorial infantil y se plantea la necesidad de modificar los libros de texto y de ampliar la variedad de material informativo. Es

entonces cuando aparecen en la escuela otros libros además de los estrictamente escolares (García Padrino, 2001, p.235-237).

Otro aspecto que conviene destacar debido al formato del libro-álbum, al cual nos referiremos más adelante, es la evolución de la ilustración. El primer libro con ilustraciones dirigido a la infancia data del año 1658, publicado por el pedagogo checo Amos Comenius, creado con la pretensión de mostrar la información en forma tangible. Éste es el *Orbis sensualium pictus*, que significa “El mundo en imágenes”. Aunque pasarán dos siglos más hasta que la ilustración comience a expandirse gracias al perfeccionamiento de las técnicas de impresión durante el periodo de la Revolución Industrial (siglo XIX). El continuo progreso de las técnicas permitirá optimizar las posibilidades plásticas y cromáticas hasta llegar a las amplias posibilidades actuales. A pesar de ello, las ilustraciones en los libros para niños tuvieron un proceso más lento de incorporación que en otros campos, refiriéndose en sus inicios mayormente a cánones convencionales: ilustraciones con un único punto de vista, fijo y limitado al marco, con la función de adornar y separadas del texto, pretendiendo ser una representación idealizada de la simple realidad. Muchas de las representaciones iniciales eran caricaturas que mostraban diferentes conductas deseadas en ese mundo ideal. En el siglo XX la imagen pasó a tener un formato esquemático, ante la idea de que éste facilitaba la comprensión infantil. Por otra parte se deshizo del realismo, porque se entendía que éste dificultaba la distancia simbólica necesaria para el descubrimiento del mundo (Silva Díaz, 2007 y Colomer, 2010).

Para Cecilia Silva Díaz (2007), el libro-álbum se expande a principios del siglo XXI como respuesta al acelerado avance socio-económico que se traduce en la llamada “Era Digital”. Los niños y niñas de esta generación se enfrentan a un mundo complejo y cambiante, lleno de estímulos y de nuevos códigos. El libro-álbum surge por la necesidad de las editoriales de crear un producto que atraiga a los niños y niñas del nuevo siglo, con un formato mucho más atractivo y experimental de los existentes hasta el momento. Se presenta como un poderoso desafío donde es preciso poner en práctica tanto la decodificación textual como la visual, donde las ilustraciones configuradas minuciosamente a conciencia cobran un papel tan imprescindible como el texto en el conjunto de la obra.

En la última década (siglo XXI), ha aumentado considerablemente la producción de libros-álbum, algunos de ellos escritos e ilustrados por el mismo autor. Algunos de los autores actuales son Pablo Amargo (*El monstruo de la lluvia*), Javier Sáez Castán (*Los tres erizos*), Elena Odriozola (*La princesa que bostezaba a todas horas*), Isidro Ferrer (*La mierlita*), Ajubel (*Robinson Crusoe*) y Emilio Urberriaga (*La selva de Sara*).

2.2. Aspectos clave en LIJ y Educación Literaria

2.2.1. La formación de la competencia literaria

Para Pedro C. Cerrillo (2007, p. 22-24), la competencia literaria se refiere a toda la actividad cognitiva de leer, midiendo el grado de eficiencia del lector ante los textos en general. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura constará de unos objetivos para el cumplimiento de dicha competencia. En la actualidad se ha pasado de una atención al conocimiento de los elementos básicos de la obra: título, autor, breve resumen de la obra... a un intento de que el alumno aprenda a leer y a disfrutar del placer de la lectura y a valorar el libro como objeto. Esta lectura llevará al alumno a ampliar su experiencia personal y cultural, permitiéndole desarrollar su mundo interior e interpretar el mundo exterior.

Antonio Mendoza (2001, p.48 y 49), resalta que el aprendizaje de la literatura es una tarea compleja:

La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee”, pero sería muy impreciso decir que la literatura se “enseña”, se “aprende” o se “estudia”. Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su “aprendizaje/conocimiento”. La dimensión fenomenológica de la literatura se explicita y se hace comprensible a partir de los supuestos basados en las teorías de la recepción, en el proceso de lectura, y en la participación del lector en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector.

Si volvemos a las aportaciones de Pedro C. Cerrillo (2007, p. 22-24), encontramos que la literatura tiene numerosos aspectos que hacen complejo su aprendizaje: la

relación con el contexto, el género literario al que pertenece la obra, etc. a los cuales se suman la falta de conocimientos y experiencia del primer lector en formación: desconoce los diversos tipos de textos y géneros, todavía no posee las competencias metaliterarias e intertextuales, sus capacidades lingüísticas y psicológicas están en plena construcción, y tiene escaso recorrido en el conocimiento de los diferentes factores sociales, históricos, culturales y literarios que envuelven las obras literarias. La motivación e interés que éste demuestre ante los libros también contribuirá a una mejor o peor consolidación de una competencia literaria sólida.

Por todo ello, la adquisición de la competencia literaria comienza por la unión de una serie de factores que posibiliten la maduración personal y amplíen la experiencia lectora. Esta experiencia lectora se inicia con la literatura oral, aportando la experiencia literaria necesaria para el desarrollo de un imaginario personal en el niño prelector. En definitiva, la competencia literaria se acabará formando por la acumulación de lecturas, es decir, gracias una amplia experiencia lectora personal. En este aspecto, el intertexto lector adquiere un papel indispensable, ya que cuanto mayor experiencia y conocimientos previos posea el lector, mayor será su capacidad para interpretar nuevos textos.

En el aprendizaje literario escolar existen diferentes niveles progresivos que avanzan conforme se van desarrollando las capacidades de comprensión lectora. El niño adquiere sus primeras experiencias literarias con la ayuda de un mediador adulto, tanto en lo que respecta al texto como a las ilustraciones. El libro-álbum es esencial en la primera selección de lecturas porque tiene una rápida identificación con el niño, por un lado por su contenido mayormente ilustrado, principal factor que reconocerán ante el desconocimiento del código escrito, y por otro lado por su referencia, tanto en las ilustraciones como en el texto, a los sentimientos e intereses de los pequeños. El contenido del texto, en sus inicios, es leído en voz alta por el mediador adulto, siendo su sentido lúdico y sus variaciones en el ritmo, las formas y la musicalidad del texto los que harán que los niños muestren gran interés por el libro-álbum como objeto de disfrute y por el lenguaje como un juego dentro del mismo. Estas lecturas favorecen la construcción del mundo imaginario del niño, supliendo la falta de experiencia dentro del mundo real (Cerrillo, 2007, p.48-53).

Dentro del mundo editorial de la literatura infantil y juvenil encontramos gran variedad de formatos, diseños y materiales. Por ello, para acotar la lista de selección, son de especial relevancia las informaciones aportadas por los paratextos, refiriéndose a las informaciones complementarias que aparecen tanto en el interior (peritextos) como en el exterior del libro (epitextos). Los peritextos son: la cubierta y contracubierta, la información acerca del autor y del ilustrador, la colección, las ilustraciones, el prólogo, el índice, el formato y tipografía, las dedicatorias y, por último, la edad recomendada. Los epitextos son: los catálogos, la crítica, la publicidad, los comerciantes y los cuadernos de actividades. Para la elección de obras de calidad, además de la revisión de todos los paratextos señalados, el adulto mediador deberá fijarse en la calidad literaria del texto y que sea atrayente para sus destinatarios. Para ello deberá tener en cuenta las características psicológicas y sociales del lector, su nivel de lectura y comprensión lectora, el contexto donde se vaya a leer y, finalmente, las características del libro en cuanto a edición, tipografía, número de páginas, tipo, frecuencia y distribución de las ilustraciones, tema, desarrollo del contenido, vocabulario y grado de dificultad de las expresiones (Cerrillo, 2007, p. 54-62).

El primer contacto con la lectura comienza por vía oral desde el mismo momento del nacimiento. El niño comienza el periodo escolar conociendo las canciones, cuentos, libros ilustrados, etc. que ha visto y escuchado en su hogar. Al ingresar en la escuela posee ya una cierta familiaridad los libros que ha sido más o menos motivada desde el hogar o el centro de educación infantil. Esta disponibilidad positiva se consigue gracias a la riqueza y variedad en los estímulos verbales recibidos, la lectura en voz alta de narraciones por parte del adulto y la cotidiana manipulación y visualización de libros con imágenes. Desde unas buenas bases, y siguiendo las pautas de evolución psicológica y literaria del niño, la escuela continuará con la labor de ofrecer experiencias motivadoras para lograr originar en el alumnado una buena predisposición por la lectura. En referencia a la evolución psicológica, Piaget elaboró una serie de estadios que resumen sus características más esenciales, cuya aportación repercute en la valoración y producción de libros infantiles y en su recomendación por franjas de edad. En el caso de la etapa infantil Piaget establece los estadios, sensoriomotor y preoperacional (Tabernero, 2005, Cerrillo, 2007, y Cerrillo 2013):

En la etapa del estadio sensoriomotor (de 0 a 2 años) la literatura debe contener una expresión muy sencilla. En el relato oral el adulto debe emplear la expresión verbal junto con la expresión gestual para aportar mayor claridad a sus mensajes, debiendo emplear del mismo modo aliteraciones, repeticiones, onomatopeyas, rimas... y demás elementos que llamen la atención del niño. Los contenidos serán escasos y se referirán a elementos familiares y conocidos. En los libros son muy importantes las ilustraciones a toda página y con mucho color, la letra será escasa y con formato muy grande.

El estadio preoperacional (de 3 a 6 años) se corresponde con el ciclo educativo de preparación y aprendizaje de los mecanismos lectoescritores. Las lecturas que seleccionemos no han de presentar problemas abstractos. Los textos deben poseer escasa carga conceptual, siendo breves y claros. Introduciremos contenidos algo más complejos como fabularios y cuentos breves, rimados y con anécdotas cotidianas. En los libros seguiremos con el mismo formato.

Una mala selección de lecturas en la primera infancia puede provocar rechazo absoluto hacia la lectura, igual que una buena elección provocará vocación por ella. Las lecturas que ofrezcamos han de estar en consonancia con su capacidad para comprender e interpretar lo leído, con su nivel lector. Las capacidades van cambiando conforme aumenta la experiencia y también irán cambiando los libros que los niños lean para continuar captando su interés y a la vez proponerles nuevos retos literarios que le hagan avanzar en su competencia lectora. En todo este proceso, el adulto propondrá una selección literaria que acerque a los lectores, con los que empaticen fácilmente, teniendo en cuenta sus preferencias y su capacidad para leer el texto que se le ofrece. Como bien defiende Aidan Chambers (2007), disponer de un buen ambiente de lectura será otro de los factores determinantes para favorecer un clima positivo y de concentración. Todas estas pautas servirán al lector de estímulo para seguir leyendo (Cerrillo, 2007, p.103-111).

El Ministerio de Educación y Ciencia (2006, p.36) indica las diferencias entre el relato literario, que potencia la formación de la competencia lectora, y el relato básicamente comercial (tabla 1):

Tabla 1. Diferencias relato comercial/retrato literario

	Relato comercial	Relato literario
Estilo	Secundario.	Supremo.
Discurso	Lineal.	Temáticamente integrado.
Personajes	Secundarios a la acción, dibujados esquemáticamente y representan estereotipos.	Centrales. Pone énfasis en las cualidades de los individuos, en su psicología e introspección.
Comentarios	Cuenta con comentarios evaluativos.	Se muestra antes que se cuenta.
Lenguaje	Simple y repetitivo.	Lógico, preciso y metafórico.
Historia	Adaptada a las circunstancias de la audiencia.	Se piensa como única: una obra maestra.
Orientación	Orientado a las series y a la posibilidad de otros productos.	No hay plagio, importa la originalidad. Se centra en el canon y la tradición canónica.
Autor	Autoría envolvente.	Separación del autor: la obra cobra vida.
Tipo de actividad	Común, afectiva y visceral.	Privada, cerebral e intelectual.

En cuanto a los formatos narrativos actuales, Teresa Colomer (2010, p.33-42) señala cuatro tipos de ayudas que éste ofrece al niño para posibilitar su recepción autónoma de la historia y progresar hacia una cada vez mayor complejidad narrativa:

1. La división de unidades narrativas: se dividen en secuencias muy cortas para aclarar las relaciones causa-efecto entre un número elevado de acciones. Un ejemplo de ello es el libro *Osito*, de Else H. Minarik. Estas secuencias aisladas pueden ser de diversos tipos:
 - a. Dentro de una historia marco: como una serie de cuentos con un mismo narrador que abre y cierra el libro.

- b. Dentro de una historia más o menos cohesionada: no todas las escenas son imprescindibles dentro de un mismo hilo argumental.
 - c. Encadenadas en forma de tensión ascendiente: las escenas pueden ir acumulando elementos con una secuencia lógica, como podría ser ir apareciendo personajes cada vez más grandes para alcanzar un fin.
 - d. Con repetición de la estructura ternaria: fórmula popular de la división en tres: *Los tres cerditos*, *Ricitos de Oro* y *los tres osos*, etc.
2. La ocultación del narrador: permite la presencia inmediata de los acontecimientos, mostrando las cosas en lugar de decirlas directamente, permitiendo al lector desarrollar su propia perspectiva y estableciendo una distancia emocional que le permite introducirse en el conocimiento de temas hasta ahora ocultos por su dureza para la sensibilidad infantil.
3. La interposición de un personaje entre el lector y la historia: los libros infantiles escogen personajes protagonistas semejantes a sus destinatarios para su identificación con la vida real, pero introduciendo toques de fantasía (a este género se le denomina fantasía moderna). Esta tendencia conlleva el añadido de una nueva complicación: la mezcla de géneros narrativos y tipos de imaginarios.
4. El trasvase de los elementos a la imagen: tradicionalmente el texto contaba la historia y la imagen la ilustraba, pero las nuevas tendencias incorporan la imagen como un elemento más en la construcción de la historia, de forma que la información se construye mediante ambos códigos complementados.

2.2.2. *La figura del mediador*

El lenguaje oral es una capacidad natural del ser humano, pero la escritura es una creación social y cultural. El desarrollo del hábito lector depende del contexto social y las interacciones con las personas más cercanas, que configuran la relación del niño con el libro y con la lectura, aunque leer de forma continuada sea, al final, una decisión individual. El adulto será quien le enseñe a decodificar los símbolos escritos e ilustrados y a reflexionar, analizar y realizar la crítica sobre lo leído. El objetivo de la

enseñanza y la animación lectora es la adquisición y mejora de los hábitos lectores, para que finalmente sea el propio niño quien decida convertirse en lector (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.143).

Para José Domingo Dueñas, entre otros, es necesaria la presencia de un mediador experto en el acompañamiento del niño durante el proceso de lectura verbal e icónica, facilitándole la interpretación y el disfrute de los textos (2013, p.2). El adulto siempre facilitará la superación de los obstáculos que aparecen en el proceso de aprendizaje de la lectura al tener los recursos necesarios recogidos a lo largo de su propia experiencia. También los aprendices pueden llegar a ayudarse y enseñarse entre ellos (Chambers, 2007, p.23).

Pedro C. Cerrillo dedica un capítulo entero de su libro a la formación literaria del profesor como mediador (2007, p.82-97):

La formación literaria del profesor debe capacitarle para enseñar la literatura infantil y para adquirir los instrumentos necesarios para ello. Esto significa que debe poseer una adecuada competencia literaria y los conocimientos suficientes para orientar la selección de lecturas y conducir su proceso de enseñanza. El profesor tiene que conocer y saber poner en práctica las estrategias para favorecer el desarrollo de la competencia literaria de sus alumnos. Debe estudiar la literatura infantil en profundidad debido a su importancia formativa para la promoción de hábitos de lectura, para la guía en la formación de las preferencias literarias de los alumnos y para lograr que adquieran su propia competencia literaria.

Es muy significativo que el maestro comience por compartir con sus alumnos una actitud entusiasta y respetuosa hacia la literatura, ya que en la etapa infantil será un importante modelo de conducta y transmisor de valores. Además del papel de enseñante, también ejercerá el papel de mediador en su lectura. La mediación aporta soluciones a las dudas y facilita la decisión en la elección de la lectura adecuada. Este mediador debe formarse a lo largo de un extenso proceso, uniendo conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidad de intervención comunicativa, creatividad, criterios socializadores, humanismo y capacidad de atención a la diversidad. Los requisitos que ha de tener el mediador para desarrollar una adecuada labor de mediación lectora son: ser lector habitual, compartir y transmitir

el placer de la lectura, conocer a su grupo de alumnos y promover su participación, aplicar imaginación y creatividad en sus prácticas, creer con compromiso y entusiasmo en su trabajo, saberse renovar y poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica. Esta formación deberá proporcionar al mediador conocimientos sobre el proceso lector y las habilidades que facilitan la lectura, un cierto canon de lecturas literarias, la teoría y práctica de técnicas y estrategias de animación lectora, la contextualización histórica de la literatura, la literatura infantil y sus editoriales, y la evolución psicológica del niño en relación con la lectura.

A juicio de Pedro Cerrillo, las principales funciones del mediador son:

1. Favorecer la creación de hábitos lectores estables.
2. Ayudar en la tarea de leer.
3. Orientar la lectura fuera de la escuela.
4. Coordinar y facilitar la selección de lecturas según la edad y los intereses de los destinatarios.
5. Poner en marcha animaciones a la lectura.

Las principales dificultades con las que se va a encontrar el mediador son:

1. El aprendizaje mecánico de los mecanismos de la lectoescritura, sin atender a los aspectos comprensivos.
2. La tendencia a identificar “libro” con trabajo.
3. La enorme “instrumentalización” de la lectura para el aprendizaje de otros conocimientos.
4. La consideración de la lectura como actividad “seria” y su consecuente asociación con “aburrida”.
5. La no siempre adecuada selección de lecturas por edades.
6. La falta de apoyo a la lectura en el entorno del niño, fuera de la escuela.
7. La falta de recursos y personal especializado en las bibliotecas escolares.

En la educación literaria es básico educar la sensibilidad lectora siendo la ocupación del adulto ser modelo de conducta, enseñar la lengua con atención a los aspectos comprensivos e interpretativos, facilitar el acercamiento del lector a los libros con los que mejor pueda sentirse identificado, y evitar memorizaciones y tareas incómodas e innecesarias.

Las expectativas están directamente relacionadas con la motivación lectora, de forma que hacen que el lector se sienta atraído por una u otra obra. En ambos aspectos intervienen los intereses del lector, sus conocimientos, su competencia literaria y su experiencia previa (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.9). La responsabilidad de una alta o escasa motivación recae sobre tres elementos: el lector, la obra y la actividad del mediador. En el caso del mediador, nos referimos a su forma de presentar, ofrecer y sugerir una lectura destacando las facetas que hacen que ésta interese o no al lector, además de la adecuación del texto al nivel de competencia del lector (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.15).

La motivación está ligada a la creación de una actitud positiva y receptiva hacia el conocimiento de nuevas obras, pero no es algo que se consiga alcanzar a través de la mediación. Simplemente el mediador creará expectativas y le animará a adentrarse en el mundo de la literatura para que sea el niño quien intrínsecamente la desarrolle por propio interés. El papel mediador se limita, por tanto, a la formación y educación literaria, procurando que resulte una actividad placentera para el alumnado (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.22-23). Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002, p.60) señalan las claves esenciales en este aspecto:

El sentido de las primeras lecturas conjuntas, el placer que provoquen en los niños, la emoción que produzcan, el bienestar que experimenten en las distintas situaciones de lectura, el tono afectivo que rodee la situación de leer, etc., marcarán la motivación de los niños hacia los libros y la lectura. También se verá influida por el contexto más amplio, por un ambiente que les invite o los aleje de los libros.

Es por tanto responsabilidad del mediador la recomendación de libros adecuados a su nivel de competencia y a sus preferencias lectoras, además de la creación de un ambiente favorable para el ejercicio de esta tarea. Si además, paulatinamente, enseña al lector a apreciar y analizar los paratextos, éste logrará poseer suficiente información como para elegir sus preferencias literarias y así adentrarse en la lectura autónoma.

La escuela propicia el encuentro del niño con el libro, sin olvidar la faceta privada del acto de leer. El proceso de selección de obras requiere de un mediador formado y conocedor del corpus y de los objetivos que se pretenden con la lectura (Tabernero, 2007). Los criterios de selección serán los intereses y gustos de los niños, las características sociales y culturales del grupo, los objetivos que se pretenden con la actividad, las características físicas del libro y la calidad del texto y de la ilustración. Las actividades que realice en torno a la animación a la lectura serán: actividades previas que inviten a la lectura, profundización tras la lectura, actividades en torno a algunos aspectos libro (dibujos, dramatizaciones, etc.), actividades de lenguaje y actividades de creación personal (Campos G., 2006).

Ana García-Castellano, escritora y cuentacuentos, escribe un apartado acerca del papel del mediador adulto (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.195-198). El mediador adulto acompaña al niño en su descubrimiento de los signos que componen el libro, pudiendo suponer esta compañía el descubrimiento de una pasión por los libros, o bien el levantamiento de una barrera infranqueable hacia ellos. En este proceso el adulto puede conducir, explicar, mostrar el libro con aprecio, acercárselo al niño... pero nunca debe imponer. En lugar de esa imposición, es necesario que el adulto transmita al niño la necesidad de que ponga de su parte, de que ponga algo de su propio esfuerzo para descubrir el placer que puede sentir a través de la lectura.

3. EL LIBRO-ÁLBUM: MARCO TEÓRICO

3.1. Concepto y características

En este apartado intentamos conocer el concepto de libro-álbum atendiendo a las múltiples descripciones elaboradas por autores expertos en el tema.

Para Teresa Durán (2009, 202) el libro-álbum es:

Un objeto cultural en forma de libro, fruto de una experimentación entre los lenguajes visual y textual –que mantienen una fuerte y dependiente penetración e interpretación entre sí–, dirigido a un público que no ha de ser forzosamente infantil, y un artefacto que puede contemplarse como testimonio de la evolución cultural, social tecnológica y artística de nuestro tiempo.

Teresa Colomer (2010, p.177-178) nos describe el libro-álbum entre otras muchas formas literarias actuales:

El álbum es un libro ilustrado donde el significado se construye a partir de la colaboración de dos códigos: el escrito y el oral. En él el texto no puede sostenerse autónomamente, sino que se requiere una interpretación conjunta de lo dicho por el texto, lo mostrado por la imagen y la relación de ambos con el espacio del libro.

En el mismo libro Teresa Colomer cita la definición elaborada por Shopie van der Linden, periodista francesa especializada en crítica literaria, centrada con especial interés en los libros-álbum:

El álbum será, pues, una forma de expresión que presenta una interacción de textos (que pueden ser implícitos) y de imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte, caracterizado por una organización libre de la doble página, una diversidad de realizaciones materiales y un encadenamiento fluido y coherente de página a página (2006, p. 87).

José Domingo Dueñas caracteriza el formato del libro-álbum por su “brevedad” e “intensidad expresiva” (Dueñas, 2013, p.2).

Para Daniel Goldin (2006) el libro-álbum no es solo un objeto de admiración, sino que contiene una forma compleja de relato tejido entre imágenes y palabras que al

mismo tiempo dicen, silencian e insinúan. Es un producto elaborado entre autor, ilustrador, diseñador y editor. Una de las definiciones que él más destaca viene traducida del libro *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*, de la neoyorkina Bárbara Bader (1976): “Un álbum es texto, ilustraciones, diseño total; una obra manufacturada y un producto comercial; un documento social cultural e histórico; y, sobre todo, una experiencia para los niños”.

Amalio García del Moral (2009, p.99) se refiere al libro-álbum como “libro de arte”, y exige la necesidad de que éste sea mostrado al niño como una unidad estética y cultural. Como bien señala Rosa Tabernero, “se trata de libros que conceden una gran importancia al formato y al elemento plástico” (2005, p.33).

A este formato se le considera una “*forma artística específica que entremezcla la literatura infantil con las modernas formas de ficción que asocian distintos lenguajes en la construcción artística*” (Colomer, Kümmerling, Silva Díaz, 2010). Es por ello que el libro-álbum es capaz de traspasar las fronteras de la edad, siendo un nuevo género complejo, que rompe las convenciones, genera la interdependencia de los distintos elementos y multiplica los niveles interpretativos.

Teresa Colomer (2010, p.212-219) ejecuta un análisis de la relación entre texto e imagen que conviene estudiar para comprender el carácter colaborativo de estos dos códigos en la formación del libro-álbum:

1. En el caso de que texto e imagen establezcan relaciones complementarias, la función del lector será unir ambas informaciones. Cada uno de los códigos completará las lagunas del otro y unidos se fusionarán en un solo mensaje.
2. Si las informaciones que aportan uno y otro son contradictorias, el lector deberá armonizarlas en un nuevo significado. En estos casos la imagen suele mostrar el auténtico mensaje, aclarando el carácter sarcástico del texto.
3. Puede darse el caso de encontrarnos con informaciones paralelas, donde el texto narra una sencilla historia y la imagen añade elementos que amplifican el contexto. Obliga al lector a fijarse en los detalles añadidos pudiendo imaginar múltiples historias agregadas.

4. Conforme se desarrolla el texto, la imagen lo analiza fijando los puntos clave de la historia, marcando su ritmo, volviendo a recapitular la historia o incluso puede prescindir completamente del texto.
5. La imagen sintetiza el contenido de forma que sencillamente nos muestra los principales pasos o cambios que se dan a lo largo de la historia.
6. A veces, en las versiones de los clásicos, la imagen cambia mientras que el texto no varía, desmintiéndonos lo que éste dice o simplemente jugando con él, para hacernos fijar la atención en el nuevo sentido.
7. La imagen puede marcar el ritmo de la narración. Por ejemplo, la expresión de sorpresa interrumpirá la narración por un instante.
8. La imagen colabora en la delimitación temporal, destacando la imagen por encima del texto con mayor índole en el momento más intenso del relato, plasmando con ampliación un momento en particular consiguiendo una descripción de la situación general, plasma un instante de la acción detenida para reducir la duración de dicha acción, multiplica a un personaje o descompone varias escenas en una sola página para mostrar su actividad frenética, o juega con la situación de los elementos en el plano para indicar avance o retroceso.

Ana Luisa Tejeda Córdova, centra su investigación en una de las características preponderantes en el álbum ilustrado, su poesía (Cerrillo, Cañamares, Sánchez, 2007, p.408-409). En este sentido, describe el contenido del libro-álbum como:

Una propuesta atractiva para ensanchar el universo poético por su contenido intenso, construido de textos e imágenes que se amalgaman y también van por rumbos propios, palabras e imágenes nítidas y sugerentes que ofrecen múltiples significados remitiendo a diversos espacios y evocaciones, cuya unidad y multiplicidad provocan en el lector al mismo tiempo certezas y dudas que convocan a la imaginación, invitando así, sin más, a escuchar poesía, leer poesía, ver poesía.

En el apartado anterior destacábamos la necesidad de un mediador en las primeras interacciones del niño con el libro, sin embargo, en el caso del libro-álbum no debemos obsesionarnos con esta idea. Para Rosa Tabernero (Cerrillo, Cañamares, Sánchez, 2007, p.319-321), una de las mejores formas de transmitir el entusiasmo por la lectura es

gracias a las narraciones orales del mediador adulto. Pero no siempre se limitará a un acto comunitario y social, ya que la lectura placentera también posee un componente individual, de lectura íntima y privada. En medio de esta dualidad de necesidades en la configuración del proceso lector aparece un nuevo formato, el libro-álbum. Su alto grado de experimentalidad, la continua interacción entre texto e imagen, su portentosa apertura y sensibilidad, su forma metaficcional y la sustitución de recursos meramente narrativos, lo convierten en un recurso apto para ambas formas de lectura y muy apropiado para la sociedad actual, carente de expertos narradores orales (Taberner, Cit. por Cerrillo, Cañamares y Sánchez, 2007). Gracias al libro-álbum este narrador oral no se pierde, sino que se transforma, tal y como vemos en la cita de Kenneth Marantz (1999) plasmada en el mismo libro:

Todos los libros-álbum narran cuentos. Y todos los cuentos comenzaron como cosas contadas por sus cuenta-cuentos. Al ser transcritas a la página silenciosa se pierde la voz y, con ella, la manera idiosincrásica que tiene cada cuenta-cuentos de hacer del cuento algo especial. El ilustrador reemplaza al cuenta-cuentos, y las imágenes se convierten simbólicamente en la voz que comunica algunas de las propiedades especiales del significado que con frecuencia no puede hacer el lenguaje.

El libro álbum tiene una estructura narratológica (cuenta algo) en cada una de las partes que lo componen. Desde su atractiva portada hasta sus guardas y sus mínimos detalles. Las guardas son las páginas que se encuentran en el reverso de la portada y de la contraportada. Este espacio sirve unas veces para establecer propuestas o pistas de anticipación a la historia y otras para crear su atmósfera o tono del relato. En la lectura de imágenes también es importante fijarse en el mínimo detalle puesto que ningún elemento, por insignificante que parezca, está dispuesto inintencionadamente, es decir, todo elemento es un signo de valor para la historia. En cuanto al formato, distinguimos tres tipos básicos: el tamaño cuadrado, el rectangular y el apaisado. El rectangular se emplea para representar mejor el cuerpo humano. El apaisado sirve para capturar escenas de paisajes en un gran plano general (Hanán, 2007).

Desde el punto de vista editorial, el libro-álbum es aquel “libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico”. Se lo reconoce porque las imágenes ocupan un amplio espacio en la superficie de la página, dominando el espacio visual, y porque existe un diálogo de dependencia mutua entre el texto y las ilustraciones. Otro

factor propio del libro-álbum es su tendencia a la síntesis y a la sencillez de formas. Concluimos el análisis de Hanán Díaz con una definición abreviada del término:

El libro álbum auténtico se sostiene en esta interdependencia. Las imágenes pueden ser entendidas sin los textos, y los textos pierden sentido si se leen separadamente. En este sentido, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe en primera instancia ser capaz de completar esos eslabones que aseguran su participación activa e inteligente en el proceso de descodificación.

Para Manuel Peña Muñoz, escritor, profesor y especialista en literatura infantil y juvenil, el libro-álbum es una nueva corriente donde la imagen “aporta el significado de la historia, crea un clima emocional por sí misma y a menudo entrega contenidos importantes de nuestra cultura que ni siquiera están en el texto”. El libro-álbum refleja el “mundo audiovisual” del presente, precisando del lector la recreación de un mundo icónico. Incorpora temas de actualidad que pretenden fomentar el espíritu crítico y desarrollar la inteligencia cognitiva, emocional y estética del lector (Peña Muñoz, 2006).

Ana G. Lartitegui (2009, p.215-237), describe las 7 cualidades o propias de un buen libro-álbum:

1. Adecuación al soporte.

El formato debe adecuarse a la brevedad de la obra y cualquiera de sus espacios son elementos narrativos. La cubierta es la encargada de recibir y persuadir al lector, la contracubierta es el remate final y puede entrar en diálogo con la cubierta. Las guardas también pueden dialogar entre sí y aportar información a la trama del libro. Las páginas de cortesía ilustradas anticipan o retrasan la historia.

2. Revelación ficcional.

Un buen álbum se debe a una trama de ficción y el discurso ficcional presentará siempre unos hechos de los cuales podemos deducir una idea. En el libro-álbum la generación de ficción no está supeditada a lo literario y por lo tanto la trama, el argumento, el punto de vista, los personajes, etc, puede urdirse sin palabras, incluso sin narración, incluso sin figuración, porque la retórica visual lo permite (2009, p.218).

3. Prominencia gráfica.

Las ilustraciones son las que hacen posible el libro-álbum, puesto que recibe más de la comunicación visual que de la literatura.

4. Síntesis verbal.

Cuando la imagen impone su presencia tan fuertemente como lo hace en un libro-álbum, resulta inútil que la palabra se esfuerce en intentos vanos por llevar protagonismo. En un álbum la palabra acompaña a la imagen y no al revés (2009, p.224).

5. Cohesión temporal.

Los elementos visuales y verbales crean la ilusión temporal: la sucesión de enunciados verbales configuran la trama argumental y las ilustraciones imponen la secuencia que liga el paso de las páginas.

6. Relevo narrativo.

Los mensajes son transmitidos por mensajes textuales y gráficos, por lo que la lectura es un continuo contraste entre leer y mirar.

7. Organización.

Entre las palabras y las imágenes se organizan los elementos que componen el interior del libro-álbum: la voz narrativa, la trama argumental, los personajes, el tiempo y los espacios.

3.2. La ilustración como elemento de análisis

Teresa Colomer (2010, p.34-39) describe la evolución actual de las ilustraciones en el mundo de la literatura infantil.

En las últimas décadas la literatura infantil, ante el deseo de forzar los límites potenciales del niño, se arriesga con un formato más experimental: los autores parten de formas simples de narración pero emplean algunos recursos que las complican de tal manera que contribuyen a que los niños avancen en su competencia literaria. Por otra parte, la presencia cada vez más notable de la imagen en los libros infantiles permite

desplazar hasta ella distintos elementos narrativos disminuyendo la sobrecarga de texto. En el apartado histórico este trabajo mencionábamos que tradicionalmente el texto contaba la historia y la imagen la ilustraba, pero las nuevas tendencias incorporan la imagen como un elemento más en la construcción de la historia, de forma que la información se construye mediante ambos códigos complementados.

Por tanto, actualmente la imagen llega a asumir múltiples funciones:

1. Ampliar las posibilidades de la estructura narrativa: puede desarrollar una historia paralela al texto o indicarnos elementos que no se citan en él.
2. Marcar los saltos temporales y espaciales: resuelve las dificultades de los niños y niñas para entender los saltos cronológicos y espaciales que se dan repentinamente en la historia.
3. Introducir complicaciones en la interpretación de la historia: juegos de ambigüedad entre la realidad y la ficción. Los libros-álbum reparten estas dos perspectivas entre el texto y la imagen de forma que la ilustración ofrece pistas que ponen en duda las afirmaciones del texto. Un ejemplo de ello es el libro-álbum *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak.
4. Incorporar referencias visuales para introducir alusiones culturales y literarias que los primeros lectores todavía desconocen por su escasa experiencia.

Las ilustraciones son el elemento primordial indispensable para el libro-álbum, cuyas características lo convierten en un elemento único (Colomer, 2010, p.202-203).

El primer encuentro con los libros en la escuela será mayormente visual ya que todavía no están familiarizados con las letras, en cambio sí que conocen el mundo de las imágenes. Puesto que la lectura del libro-álbum precisa de la descodificación de ambos lenguajes, es preciso que los niños y niñas desarrollen la capacidad de descomposición y análisis tanto del texto como de la imagen. En este último caso encontramos múltiples posibilidades expresivas en función de la técnica y los recursos empleados: la forma, la textura, el trazo, el ritmo, el cromatismo, las maneras de usar el color, la luz, la composición, la perspectiva, etc. Para Teresa Colomer los recursos más frecuentes son:

1. La tradición artística: según los estilos y corrientes artísticas del momento encontraremos imágenes muy diferentes: trazos marcados o suaves, con tinta o lápiz, con colores fuertes o apagados, etc. Si comparamos algunas obras podemos establecer diferencias entre las tradiciones culturales de cada época o lugar.
2. Su aproximación al lector:
 - a. Por empatía emotiva. Las formas redondeadas, los colores primarios y los tonos suaves buscan la afectividad y simpatía.
 - b. Por reto intelectual. Algunas ilustraciones forman juegos de complicidad o descubrimiento que desafían el intelecto del lector.
 - c. Por difusión del conocimiento. Transmiten la realidad en sí misma.
3. El texto como imagen: en los libros el texto posee la función lingüística o literaria y la imagen la función icónica o plástica. Pero puede darse la ocasión de que las letras del texto invadan el campo icónico si se juega con la forma de éstas o si se sitúan formando un dibujo determinado. También las onomatopeyas o sonidos provocan la invasión de las letras sobre la imagen, evocando el volumen y tono del sonido.

Abraham Moles (1973, p.47) cita: “La imagen es un soporte de la comunicación visual, que materializa un fragmento del medio óptico (universo perceptivo) susceptible de persistir a través del tiempo, y que constituye uno de los principales componentes de los mass media”. Es un soporte de comunicación visual porque siempre pretende comunicar algo. Materializa un fragmento del medio óptico ya que materializa un objeto, un fragmento de realidad, un pedazo de mundo. Es susceptible de persistir a través del tiempo ya que queda grabada para siempre. Y es un componente de los mass media o medios de comunicación de masas ya que las ilustraciones, junto con la fotografía, la pintura, las esculturas, el cine y la televisión, poseen una gran audiencia.

La imagen puede relacionarse de distintas formas con un texto escrito, pasando a denominarse ilustración, especialmente empleada en la literatura infantil. Actualmente tienen gran prestigio por su amplia ilustración los libros y álbumes ilustrados. Las

ilustraciones de los libros infantiles “se han convertido en una parte integral de los libros publicados para niños” (Schwarcz, 1982, citado por Obiols, 2004, p.25).

La ilustración se ha convertido en una parte imprescindible en la literatura infantil, pudiendo llegar a predominar sobre el texto. Esta relación puede suponer un combate entre ambos lenguajes, cuya combinación forma en el libro-álbum una unión indispensable que hace a estos elementos complementarios. La relación texto e imagen puede variar entre una relación afín (ambos dicen lo mismo), una relación contradictoria (la ilustración contradice al texto), una relación omisiva (la ilustración no muestra detalles del texto), una relación especificadora (las ilustraciones amplían todos aquellos detalles que el texto no llega a transmitir), o una relación indefinida (ni el texto ni la ilustración especifican detalles). También puede darse el caso de que, mientras el texto narra toda la historia, la ilustración únicamente represente los momentos clave, aislados e inconexos. A este hecho se le conoce como elipsis y se produce cuando se dan por obvia e innecesaria la representación ciertas escenas. Por último, el texto puede requerir del acompañamiento de la ilustración para ampliar los puntos de vista y desarrollar la imaginación (Obiols, 2004, p.26-29). Nuria Obiols resume las funciones de la imagen en las cinco que considera más relevantes: mostrar lo que no expresan las palabras, aclarar el contenido del texto, decorar y embellecer el texto, captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea, y enriquecer a quien la observa (Obiols, p.34-41).

Inicialmente la imagen se empleaba para adornar el libro. Posteriormente, ilustrar un texto pasó a emplearse como sinónimo de explicarlo o clarificarlo, pero con la llegada del libro-álbum su función evolucionó. En este recurso la mayoría de la información se encuentra en las ilustraciones, convirtiéndose en las grandes comunicadoras, siendo ellas las que elaboran al texto, y no al contrario. La gran aportación de este cambio de roles es que, al no estar la información escrita, se incita al lector a pensar y experimentar, a expresar con palabras lo que se descubre en las imágenes.

Ana G. Lartitegui (2009, p. 221) resalta la cualidad de prominencia gráfica en el libro-álbum:

La imagen es aglutinadora y su sentido es siempre ambivalente. Así, mientras que la palabra tiene gran poder de delimitación, la ilustración tiende a sugerir o abrir significados. Esto reduce su eficacia como código al tiempo que le concede otras virtudes. El poder de sugestión en una imagen es siempre superior a su fiabilidad informativa. La imagen como

canal es el medio más potente; encamina tanta información que nuestra capacidad de procesar no puede alcanzarle. Para que el álbum aproveche adecuadamente las potencias de la imagen debe acertar con las tareas recomendadas.

Y añade:

Una imagen puede captar eficazmente la atención de la misma manera que puede jugar a entretenerla y despistarla con el fin de escamotear las pistas. Entonces el lector tendrá que poner a prueba sus dotes de memoria, observación e indagación. Las pistas irán haciéndose evidentes conforme avanza el libro.

En la clasificación de las ilustraciones Obiols (2004, p.30-33) atiende a dos variables que las caracterizan:

1. Su representación va acorde con la cultura de la época, a las exigencias sociales del momento, propagándose un determinado formato de lenguaje visual que incluirá determinados niveles de representación, recursos técnicos y códigos de expresión.
2. Existen diferencias según el grado de iconicidad, entendido como el grado de realismo entre la imagen y el objeto que representa, pudiendo encontrarnos desde las representaciones más fieles y realistas hasta las más abstractas.

Un detalle importante de señalar en la descodificación del contenido de las imágenes es que existen condicionantes como los códigos culturales y la experiencia propia que hacen que cada individuo interprete de una forma diferente y personal.

Cada imagen posee una serie de elementos visuales, estilísticos y técnicos determinados. Cada uno de los elementos tiene una significación propia, por lo que su descomposición nos ayudará en la descripción de la imagen.

A pesar de la influencia de los códigos culturales y la experiencia personal, la descodificación de los elementos visuales se realiza a través de una teoría perceptiva aceptada a nivel universal, las leyes de Gestalt. La integración de los distintos elementos tiene infinitas posibilidades que dependerán, en cada caso, de la creación del autor. Algunos de estos elementos son: el punto, la línea, el contorno, el tono o luz, el color, la textura, la dimensión o perspectiva, la escala, el movimiento y la composición (Obiols, 2004 y Durán, 2009):

1. El punto: es la unidad mínima en todos los elementos plásticos. Cuando se unen varios puntos forma el siguiente elemento, la línea.
2. La línea: es el elemento visual que formará el boceto de la imagen.
3. El contorno: formado por la unión de líneas que delimitan la figura.
4. El tono: el tono, más claro o más oscuro, proporciona la cantidad de luz a la imagen.
5. El color: determina la sensación que provoca la imagen y es también configurador de la luz.
6. La textura: los efectos aplicados a la imagen pueden crear la sensación de diferentes texturas que el lector reconoce visualmente por su experiencia manipulativa con objetos que poseen dicha apariencia.
7. La dimensión o perspectiva: se refiere a la distancia entre los elementos de la imagen y respecto al propio lector.
8. La escala: se utiliza en los planos para representar las proporciones de la imagen, pudiendo corresponderse con la realidad o no ajustarse a ella exagerando ciertos rasgos.
9. El movimiento: gracias a algunos efectos podemos tener la percepción de que la imagen está en movimiento.
10. La composición: es la forma en la que se organizan y relacionan todos los elementos de la imagen.

En cuanto a los elementos estilísticos anteriormente citados, nos referimos a la forma de realización de una obra, que suele estar determinada por los estándares propios de una cultura y época concreta. Ejemplos de ello son el impresionismo, el cubismo, etc. En muchas ilustraciones puede darse el caso de que coexistan varios estilos dentro de la misma obra. Por último, los elementos técnicos se refieren a todas aquellas técnicas de las que disponemos para la elaboración de un dibujo o ilustración: carbón, lápiz, pastel, cera, tinta, acuarela, acrílico, óleo y técnicas mixtas como el collage (Obiols, 2004, p.41-50).

Lo ideal a nivel educativo es que todos los elementos visuales, estilísticos y técnicos se configuren de forma que la ilustración no desvele la información sin la necesidad de un esfuerzo intelectual, sino que insinúe o sugiera las cosas con el requerimiento de una interpretación más profunda, que implique detenerse ante ella e identificar lo que ocurre más allá de la propia estampa.

Finalizamos este apartado con el extracto de un texto de Teresa Durán Armengol, referido a la ilustración como medio de comunicación y aprendizaje (2005, p.239-253):

Dentro de la cultura de la imagen, la ilustración merece especial atención. Podríamos definir la ilustración como una imagen narrativa particularmente persuasiva. Su lenguaje, con sus elementos, códigos, sintaxis y propiedades secuenciales, está plenamente capacitado para transmitir mensajes narrativos completos y eficaces, especialmente en el caso del libro-álbum, cuyas ilustraciones conforman un conjunto de imágenes secuenciadas a tenor de un coherente hilo narrativo, susceptible de ser leído como un relato dotado de cierta autonomía con respecto al texto, en el caso de que lo haya. La narratividad de la ilustración difiere de la del texto en su grado de concreción y de interiorización receptora. Su función es comunicativa, y existen diversas maneras de comunicarse mediante la ilustración que forman órbitas cognitivas en la esfera de nuestra mente. La recepción del mensaje ilustrado precisa de un proceso de aprendizaje, mediante el cual se adquieren competencias básicas para la lectura y socialización del niño.

3.3. Utilidades formativas

Las funciones de la literatura infantil y juvenil pueden resumirse en tres (Colomer, 2010, p.15-34 y 49-58):

1. Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada. Entendido como todo el repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los seres humanos empleamos para entender el mundo y las relaciones con los demás. Algunos de ellos serán universales, otros se crean en relación a la cultura de cada lugar. Desde el primer año y medio de vida los niños ya son capaces de comprender que las imágenes y las palabras representan el mundo real y no sólo interpretan objetivamente lo representado, sino que establecen juicios de valor culturales.

2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario. A mediados del siglo XX los psicolingüistas comienzan a estudiar el desarrollo del lenguaje en bebés y descubren la importancia de la literatura infantil para el dominio del lenguaje y de las formas literarias básicas. Los niños crecen con el juego, el lenguaje y, en consecuencia, la literatura. Sin embargo, se indaga poco acerca de cómo se produce el aprendizaje literario a través de la literatura infantil, limitándose a la formación moral a través de los valores e ignorando si realmente se está enseñando a leer.
3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. La literatura ofrece al niño la representación del mundo que ya conoce, y le sirve como ampliación de su propia experiencia. Pero además, el escritor adulto la emplea como elemento para mostrar un mundo ideal, cómo nos gustaría ser como sociedad. Así toca temas como los modelos masculinos y femeninos actuales, las corrientes feministas de los años 80, el formato de príncipes y princesas de los cuentos populares... y por último el progreso hacia una literatura con los valores igualitarios actuales.

Goldin (2006) se pregunta cómo se incorpora el libro-álbum en la escuela, haciendo una crítica a sus obstáculos. El libro-álbum se lee y se disfruta con la exigencia una importante inversión de tiempo para su contemplación, divagación y fantaseo. Pero en principio la dinámica frenética de la escuela no permite esa inversión. Por otro lado, la contemplación, la divagación y el fantaseo no se aprecian como acciones educativamente productivas, no se reconoce su aptitud para cimentar el desarrollo lector. Otras desventajas prácticas del libro-álbum son la inexistencia de tradiciones nacionales arraigadas, la falta de manuales didácticos y su alto coste. En contraposición a todas estas controversias, Goldin destaca los beneficios que ofrece la frecuentación del libro-álbum para la limpieza espiritual, en un mundo saturado de lenguajes, informaciones y ruido (refiriéndose al desorden informativo). Por el mismo motivo defiende que la lectura de este recurso no habría de estar ligada a la alfabetización visual, sino que su potencial está en el propio fantaseo, en la ensoñación y en el pensamiento natural y libre. Resumimos estas ideas con sus propias palabras:

...el conflicto entre dos lenguajes que propician los álbumes puede contribuir a desestabilizar nuestras formas de comprender la lectura, a retomar prácticas abandonadas, la rumia, la manducación o la contemplación... a descubrir en el libro una fuente inagotable de sentido y un espacio para el diálogo interior... Cercanos al sueño, por las condensaciones y el juego entre palabras e imágenes, los álbumes tienen un extraordinario poder para leernos, particularmente en la infancia... si un encuentro con un libro puede convertirse en una experiencia verdaderamente significativa no es por lo mucho que podamos trabajar en él, si no por que por alguna razón insoldable ese libro trabaja nuestro interior.

Para Rosa Tabernero (2009, p.37) álbum y escuela son inseparables. La autora resta importancia al libro-álbum en la promoción de hábitos lectores y se la adjudica a la educación estética, centrada en la contemplación, la educación sensitiva, la aproximación al objeto y la construcción de un espacio íntimo y privado sin imposiciones.

Buscando el término medio en las diversas opiniones generadas en torno al manejo del libro-álbum en el aula, y teniendo en cuenta la obligación de la escuela no sólo de acercar el libro al niño, sino también de enseñarle lo antes posible a descodificar sus mensajes con el fin de que logre realizar esta tarea por sí solo, hemos llegado a la idea de que podrían llegar a conjugarse momentos de manipulación y lectura libre e independiente y momentos de análisis grupal, guiados y mediados por la maestra pero con un trabajo de indagación, colectivo y colaborativo, por parte de los niños. En este segundo caso, exponemos una estructura de trabajo que puede servir de guía para el docente:

Antes de analizar el contenido del libro que hemos decidido leer en cada caso, es conveniente especificar el contexto en el que está inmersa la narración, es decir, el peritexto del libro. Como hemos citado con anterioridad, los paratextos, divididos en peritextos y epitextos según se refieran al propio libro o a indicaciones externas, son las informaciones que podemos obtener acerca del libro. Recordamos que los peritextos se concretan en la cubierta, la contracubierta, el autor, el ilustrador, la colección, las ilustraciones, el prólogo, el índice, el formato y tipografía, las dedicatorias y la edad recomendada. Incluimos también, por su relevancia a la hora de distinguir y clasificar los tipos de obras, el género literario. Una vez revisados algunos de estos elementos poseeremos unas bases generales acerca del libro en el cual nos vamos a adentrar.

Con los niños y niñas es interesante detenerse ante la información que ofrecen la portada y la contraportada, puesto que en la mayoría de libros-álbum suelen estar sobrecargadas de datos que nos proporcionan información genérica o temática del contenido narrativo. Si pasamos a las guardas encontraremos también parte de la información del interior del libro. Estas pequeñas muestras son introducidas estratégicamente para crear la suficiente intriga y curiosidad como para que el niño quiera seguir adelante en la lectura, en la necesidad de descubrir la profundidad de estos mensajes (Díaz Armas, 2003, p.10-13).

El lector en formación necesita textos que estimulen su interacción con el libro, que le permitan reconocer y relacionar la nueva lectura con sus conocimientos previos (lingüísticos, discursivos, etc.) mediante la activación de sus estrategias de lectura. Para que todos los alumnos con escasa experiencia literaria, sobre todo en lo que al texto se refiere, comprendan lo que se está leyendo, el adulto mediador tendrá que ir haciendo simultáneamente las aclaraciones comprensivas y terminológicas necesarias, más aún teniendo en cuenta todos los recursos fonéticos, métricos y sintácticos que emplea el texto para generar los diferentes significados y sus implicaciones socioculturales y pragmáticas (Cerrillo, Cañamares, Sánchez, 2007, y Silva Díaz, 2006).

Para saber cómo aprenden el niño y la niña, es decir, qué actividades cognitivas realiza el lector en el proceso de lectura (en la composición del significado del texto), y el resultado de su comprensión e interpretación, debemos tener en cuenta la teoría de la recepción. Esas actividades cognitivas son: reconocer y comprender, interpretar, interactuar, enjuiciar, evocar, asociar y deducir. Y todas estas actividades se cumplen tras haber ejercitado mucho, poniendo en práctica, desde la escuela, diversos procedimientos: “desde programas básicos de incitación a la lectura hasta la creación de historias colectivas, pasando por la enseñanza del manejo de un libro, la lectura compartida de álbumes ilustrados, las estrategias y técnicas de animación, las lecturas en grupo, el comentario comprensivo de textos o los debates sobre lo leído (Cerrillo, 2013, p.33-35).

En el artículo significativamente denominado “Ilustración, comunicación y aprendizaje”, de Teresa Durán (2005, p.240), encontramos una descripción de las propiedades educativas de la ilustración elaborada por el ilustrador y catedrático británico John Vernon-Lord (1997):

La ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo interpreta y complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras. Las ilustraciones pueden explicar el significado mediante esquemas o diagramas o exponer conceptos imposibles de comprender mediante una manera convencional. Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal. Las ilustraciones pueden ayudar, persuadir y avisar de un peligro; pueden desperezar consciencias, pueden recrear la belleza o enfatizar la fealdad de las cosas; pueden divertir deleitar y conmover a la gente. La ilustración es, en general, una forma de arte visual representativo o figurativo, pero su carácter o especial naturaleza –esas engañosas cualidades mágicas que le han sido concedidas en el proceso de dibujarla o pintarla– pueden hacer que vaya más allá del sujeto o contenido descrito.

A través de la ilustración podemos ampliar la información del texto y describir a los personajes según su caracterización física, social, moral y psicológica, y los escenarios, centrándonos en el qué, cómo y dónde ocurre la acción (Obiols, 2004, 192-205).

Podemos comenzar describiendo las características físicas del protagonista, considerando su género, la edad, tipo de ser (humano, animal o ficticio), el grupo étnico o raza, su aspecto físico en cuanto a peso y altura, el color y el peinado del cabello, el color de sus ojos, si lleva barba, bigote o gafas, su aseo, su indumentaria y complementos (si son lujosos o andrajosos) y las características fisionómicas que más destaquen en él. Los datos analizados pueden sugerirnos pistas sobre cómo será la vida del personaje, podemos elaborar una lluvia de ideas con juicios acerca de cómo creen los niños que es esa persona, con quién vivirá, que tipo de casa podrá tener...

Después de imaginar sus características familiares, sociales, psicológicas y morales pasaremos a desvelarlas. Consideraremos la profesión del personaje (puede darse el caso de que sea una profesión real, como panadero, o imaginaria, como creador de nubes), también la composición familiar (padres, hermanos, abuelos...), buscaremos adjetivos que describan su personalidad y sus valores, y deduciremos la clase social en la que se desenvuelve atendiendo a los elementos que caracterizan dicha clase social.

Una vez comprendido el personaje podemos sumergirnos en los escenarios que éste visita y las acciones que en ellos realiza. Este es el análisis más profundo y complicado ya que incluye el análisis detallado de todos los elementos que componen la imagen.

Comenzaremos con una descripción general de escenarios y acciones, que nos lleven al conocimiento de la historia.

Dado el alto grado artístico y metafórico que poseen las ilustraciones del libro álbum, localizaremos y analizaremos con detalle los elementos visuales, estilísticos y técnicos citados con anterioridad. Tal vez los elementos estilísticos y técnicos sean los más sencillos de observar, puesto que los elementos visuales, además de la tarea de localización, incluyen sus respectivas interpretaciones artísticas (Obiols, 2004, 41-45):

1. El tono: nos dirá la cantidad de luz que hay en el lugar, si estamos en un espacio interior o exterior, si es de día o es de noche.
2. El color: además de la luminosidad, nos transmitirá las emociones.
3. La textura: aportará información sobre la textura de cada objeto representado.
4. La dimensión o perspectiva: desde qué punto vemos la ilustración, si su mirada está dirigida al lector o al protagonista.
5. La escala: si la imagen se corresponde con la realidad o está exagerada.
6. Los planos: indica dónde focaliza la atención, pudiendo haber planos generales o planos más cortos.
7. La angulación: es el punto de vista desde el que observamos la escena, pudiendo ser un ángulo normal (a la altura de nuestros ojos), picado (posición más elevada) o contrapicado (por debajo de los ojos).
8. La secuencia temporal: cómo se suceden las escenas, si existe linealidad argumental, si hay momentos de flash-back (regreso por un instante al pasado), anticipación (donde se muestra el futuro) o si aparece doble plano de sueño o imaginación (intercalando dos planos en la misma historia).
9. Los efectos ópticos: observaremos si la acción es estática o pretende crear la sensación movimiento.

Todos los aspectos mencionados pueden servir de guía en el manejo del libro-álbum, debiendo prestar especial atención a las ilustraciones por su nuevo formato, complejo y con unas características comunicativas y artísticas propias.

En el año 2006 el Laboratorio Internacional Construyendo Lectores elabora tres sugerencias metodológicas para el análisis de libros-álbum que nos pueden servir de muestra, tomando como ejemplos los libros *Soñé que era una bailarina* (2002), de Edgar Degas y Miguel Ángel Mendo, *El último refugio* (2003), de Roberto Innocenti y J. Patrick Lewis, y *El túnel* (2001), de Anthony Browne.

Respecto a los dos primeros ejemplares, sigue seis pautas de actuación generales:

1. Introducción al libro: resume el libro, describe los temas educativos que pueden tratar, el arte en las ilustraciones y las tendencias de su autor, las características del relato, aspectos que pueden ser objeto de estudio, y potencialidades que pueden desarrollarse partiendo de su contenido.
2. Objetivos del libro: qué aspectos pedagógicos pretende transmitir el libro al niño.
3. Motivación: enumera los puntos de vista desde los cuales puede abordarse el libro. A modo de ejemplo, en el primer caso (*Soñé que era una bailarina*) hay tres opciones: las profesiones, el mundo del ballet o el mundo de la pintura. Y sugiere actividades para trabajar desde cada uno de ellos.
4. Temas de discusión: indica las partes medulares de la lectura en las que es preciso detenerse a explorar, analizar y conversar sobre su contenido.
5. Sugerencia de actividades post lectura: relacionadas con los temas tratados en el libro.
6. Evaluación: registro de la actividad.

En el caso de *El túnel*, por su fuerte carga emocional, las actividades se centran en la exploración de sentimientos y emociones.

4. EL LIBRO-ÁLBUM: MARCO EMPÍRICO

4.1. Objetivos

El objetivo general de la investigación es comprobar las aplicaciones prácticas reales que se llevan a cabo con el libro-álbum en el contexto educativo. Los objetivos específicos planteados son:

1. Analizar el grado de conocimiento del libro-álbum tanto en maestros como en alumnos.
2. Determinar si se emplea óptimamente este recurso.

La pregunta planteada para alcanzar nuestros objetivos es: ¿Qué ocurre realmente en las aulas con este recurso? Esta pregunta general se desglosa en las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Con qué frecuencia se utiliza esta herramienta?
2. ¿Cuáles son sus resultados?
3. ¿Cómo se lee y analiza?
4. ¿Es una herramienta valorada por maestros y bibliotecarios en la enseñanza de literatura infantil?
5. ¿Se emplea de forma óptima?
6. ¿Cuál es su grado de aceptación?

La finalidad: Los resultados nos ayudarán a comprender la validez como recurso educativo del denominado libro-álbum, siendo el grado de conocimiento y la aceptación del recurso dos variables a considerar en el resultado final. La finalidad es predictiva en lo que a la falta de uso práctico del libro-álbum, descriptiva en cuanto al uso que se le da en las aulas, y explicativa en cuanto a la búsqueda de procesos prácticos adecuados al recurso literario al cual nos referimos.

4.2. Metodología

La investigación es de carácter etnográfico, centrada en el ámbito científico-social y, en particular, de la educación.

El enfoque metodológico combina los métodos cuantitativo, por su factibilidad para la recopilación y el análisis de datos, y cualitativo, ya que el objetivo final pretende describir la realidad y no cuantificarla. Se trata por tanto de una investigación con análisis descriptivo. Se realiza una única intervención ya que no se precisa de seguimiento. La investigación está planificada partiendo del método de muestreo por encuestas, la observación y la entrevista, de forma que puedan proporcionarnos una información lo más completa y objetiva posible de la actividad en el conjunto de centros educativos y bibliotecas infantiles de la capital oscense. Por su conveniencia para los diseños etnográficos el diseño es emergente, es decir, con contextualización al caso y comprehensividad explicativa. La finalidad orientadora de la hipótesis en el trabajo emergente “deriva en una planificación de la investigación que, tras una primera fase de acceso y trabajo de campo, incluirá la reformulación a lo largo del proceso de investigación de las hipótesis iniciales” (Sabirón Sierra, 2006, p.204-214).

Tanto la observación como las entrevistas y el diseño de muestreo por encuestas entran en la clasificación de modelo no-experimental, ya que no hay ningún tipo o grado de control sobre un experimento. El diseño es a su vez transversal, en la medida en que permite describir datos relativos a una población en un momento dado. Los instrumentos empleados pertenecen al diseño de investigación emergente, concretamente a la tipología de diseño etnográfico. El cuestionario es un instrumento de obtención guiada de información y la observación y la entrevista son de obtención orientadora, así los tres se complementan. Incluimos en el seguimiento general de la investigación un diario de campo, particularmente apropiado para los diseños etnográficos, que nos permitirá anotar posibles aportaciones aclaratorias a los datos extraídos mediante los mencionados procedimientos.

Como principal instrumento de recogida de información escogemos el cuestionario o encuesta porque permite recoger información de forma generalizable sobre las percepciones, actitudes y opiniones de los maestros y otros profesionales de la educación en la capital de Huesca. Se trata de cuestionarios con una selección de

preguntas semiabiertas, es decir, preguntas cerradas de respuesta múltiple pero dejando el último ítem abierto (otros) para reservar la posibilidad de incorporar respuestas diferentes a las previamente seleccionadas. Las cuestiones están dirigidas a la actividad que se realiza en cada una de las aulas para poder llegar a datos generales sumando todas las respuestas comunes. Las principales variables que pueden ocasionar sesgos en esta investigación son el rechazo de algunos/as docentes a realizar la encuesta, la subjetividad en las respuestas de aquellos/as que sí la realicen, así como la falta de comprobación directa.

Para el seguimiento de la tarea investigadora seleccionamos el Diario de campo. Éste posibilitará el análisis detallado de la consecución de los objetivos de recopilación, incluyendo conversaciones o comentarios relevantes que pueda haber entre la investigadora y los/as docentes, directores/as o bibliotecarios/as, el surgimiento de dificultades y el margen de error en cuanto a cantidad de cuestionarios u otra información no recabada.

Como instrumento complementario empleamos la entrevista personal, destinada a responsables de biblioteca infantil. Se trata de una entrevista informal no estructurada, con un margen de libertad para las preguntas y respuestas, guiada simplemente por una serie de pautas para no desviarnos del tema. Éstas nos darán información detallada del empleo del libro-álbum en instituciones públicas, los recursos disponibles, los más utilizados, las actividades de animación a la lectura, los intereses de las familias y de los niños, etc. En cuanto a las actividades de animación a la lectura asistimos a una sesión de cuentacuentos en la biblioteca Ramón J. Sender que nos ayudará a completar la información con un análisis de observación directa del manejo del libro-álbum en manos de una especialista.

4.3. Población y muestra

La investigación se basa en la recogida y análisis de información en los centros y bibliotecas de Educación Infantil pertenecientes a la capital de Huesca que atienden a niños de 3 a 6 años.

Los cuestionarios van dirigidos a todos los maestros y maestras de todos los colegios públicos y privados de la capital oscense. En total suman 12 colegios y 83 docentes, haciendo una media de casi 7 docentes por centro (contando tutores/as de aula, maestros/as de apoyo y, en algún caso especial, responsable de biblioteca del centro). De las 83 encuestas entregadas han sido devueltas 53, siendo 30 las no contestadas.

En cuanto a las bibliotecas acudo a las dos municipales (Ramón J. Sender y Antonio Durán Gudiol) y a la Biblioteca Pública de Huesca, por ser las únicas existentes en la capital con espacios y recursos de lectura destinados exclusivamente a la etapa infantil. Analizamos las obras disponibles y las actividades que en ellas se realizan, si se da el caso, con el libro-álbum.

Esta muestra indicará la repercusión del libro-álbum en todas las instituciones educativas de Huesca cuyo fin es la animación a la literatura infantil y la educación literaria. Los resultados nos proporcionarán un conocimiento aproximado del grado de afectación que tiene este recurso en todos los niños y niñas en escolaridad infantil de la capital.

4.4. Procedimiento para la recogida de datos

La recogida de datos para la realización del estudio se lleva a cabo en la totalidad de colegios, públicos y privados, de la capital oscense y sus tres bibliotecas infantiles municipales y públicas.

En los meses de octubre y noviembre se entregaron las encuestas en todos los colegios, solicitando la colaboración de las maestras de educación infantil e incluyendo una breve explicación del objeto de estudio. Durante los mismos meses nos fueron devueltas las encuestas cumplimentadas. Todas las visitas a los colegios se fueron registrando en el diario de campo, con la fecha de entrega y recogida y los breves comentarios intercambiados con directores, maestras o secretarías en estos momentos de entrega y recogida.

En el mes de noviembre vamos a las bibliotecas a observar una sesión de cuentacuentos y a entrevistar a las bibliotecarias. Una vez recopilada toda la

información pasamos a sintetizar y analizar los datos mediante el programa de cálculo de Microsoft Excel.

4.5. Análisis y discusión de los datos

4.5.1. Los colegios

Con esta investigación pretendemos conocer sobre todo la realidad del libro álbum en el aula, empleando como recurso de recogida de información la entrega de encuestas a todos los maestros y maestras de educación infantil. Como podemos ver en el diario de campo, en el momento de entrega de las encuestas ha sido precisa la descripción del concepto de libro-álbum, ante el desconocimiento casi general de este recurso literario.

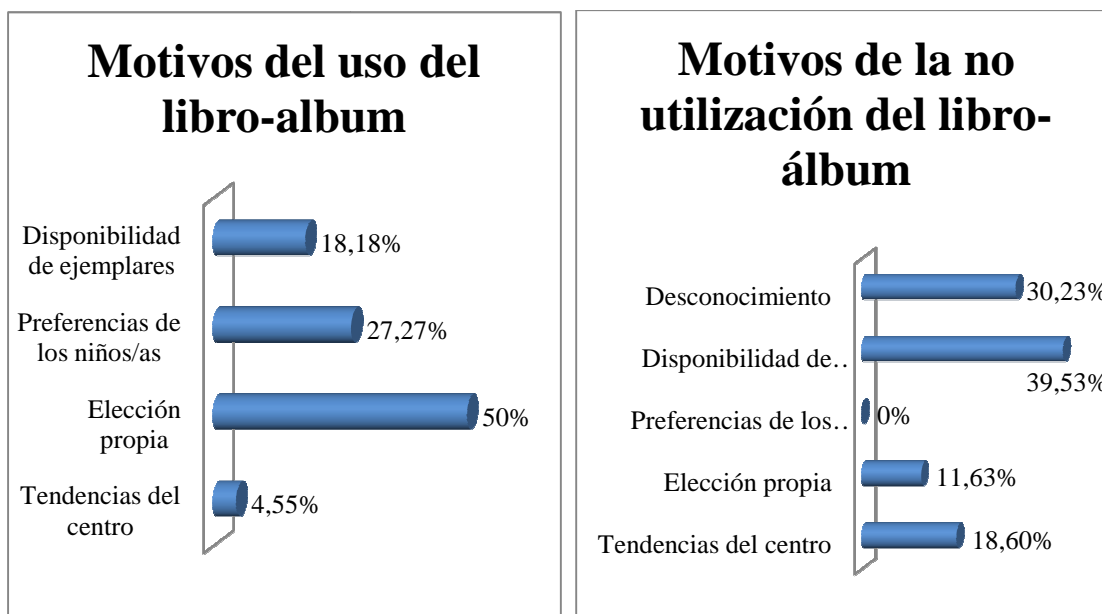
Las siguientes tablas y gráficas se refieren a los resultados de las encuestas, en aulas de infantil de los colegios de Huesca. Las encuestas o cuestionarios nos sirven para recopilar información de una gran muestra, en este caso de los maestros y maestras de todos los colegios de la ciudad, pretendiendo adquirir una información similar en cada caso para facilitar la comparación y suma de datos. Las posibilidades de respuesta, por tanto, son cerradas para cada cuestión, pero dejando siempre la última opción con el nombre de “otros” para mantener cierto grado de apertura que nos pueda ofrecer información de utilidad. El cuestionario ha sido revisado de manera previa por el director del presente trabajo de investigación.

1. ¿Trabaja con libros-álbum en su aula?		
Sí	No	No contesta
35	24	24



Del 66% encuestas resueltas es mayor el porcentaje de aulas en las que sí emplean el libro-álbum. Con un 42% frente al 29%, el empleo del libro-álbum supondría un porcentaje relativamente alto si no fuera por el margen de error que supone el 29% de encuestas no resueltas. Hay que añadir al respecto que de los 12 colegios de la capital oscense hemos recibido respuesta de todos, por lo que todas las encuestas no cumplimentadas corresponden a maestras de aulas pertenecientes a colegios donde hemos obtenido al menos una encuesta que nos sirve de referencia de las líneas de actuación del centro, lo que nos lleva a la conclusión de que gran parte de ese 29% se repartiría más o menos equitativamente entre los porcentajes del sí y el no, ampliando sus porcentajes pero siendo la disparidad entre ambos muy similar. El caso es que aproximadamente, y teniendo en cuenta la existencia de cierto margen de error que no podemos llegar a constatar, tan sólo en algo más de la mitad de colegios de educación infantil se emplea este recurso (56% frente a un 44%, si repartiéramos equitativamente el porcentaje de encuestas no resueltas).

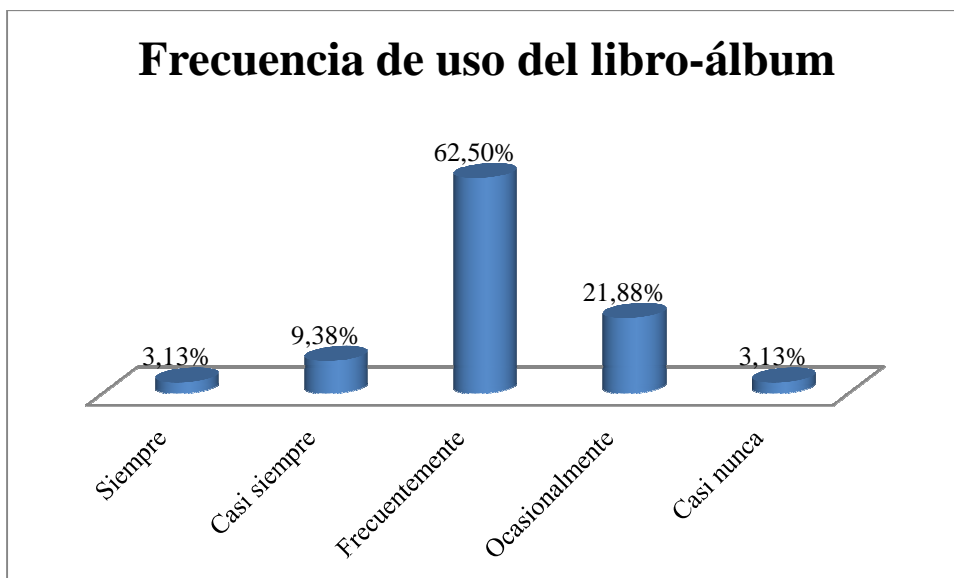
2. En referencia a la pregunta anterior...				
¿Por qué sí?				
A	B	C	D	E
2	22	12	8	0
¿Por qué no?				
A	B	C	D	E
8	5	0	17	13 (por desconocimiento)



La mitad de maestras que emplean el libro-álbum en sus aulas lo hacen por elección propia, los siguientes motivos en orden descendente serían por preferencia de los niños/as, disponibilidad de ejemplares y, en menor medida, por las tendencias del centro. Esto nos lleva a la conclusión de una falta de intención a nivel de centro de la utilización de este curso como método educativo literario.

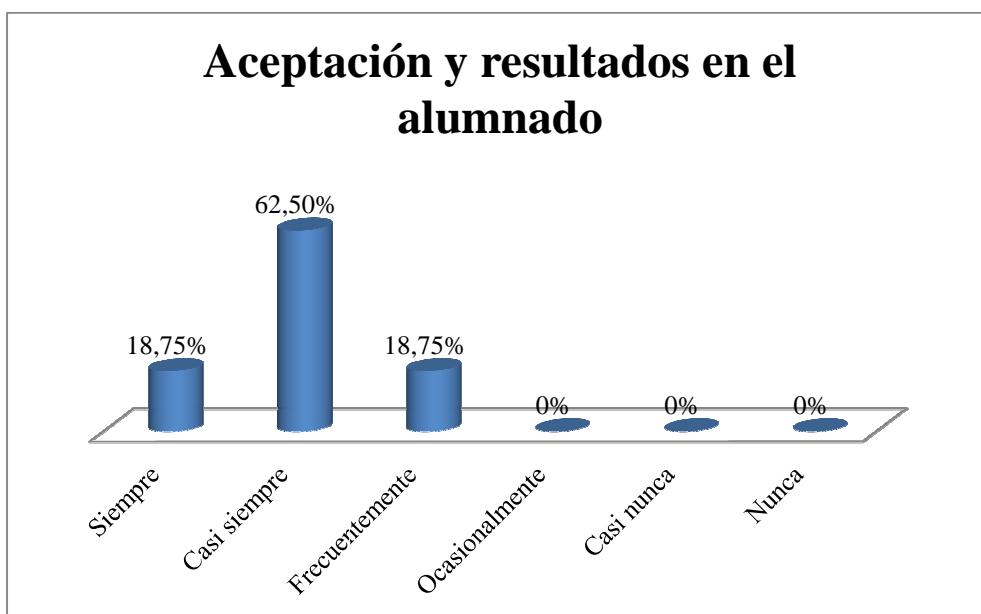
Por otra parte, la falta de empleo de este recurso se debe en casi el 40% de los casos a la falta de disponibilidad de ejemplares en los centros educativos, seguida con un 30% del desconocimiento del libro-álbum, de la tendencia de los centros a emplear otro tipo de recursos (18%) y, en última instancia, a la selección de otros recursos por parte de las maestras (11%). Todas estas respuestas son consecuentes la una de la otra: no hay ejemplares porque se desconoce el recurso, por tanto se emplean otros de entre los que las maestras seleccionan los que más les interesan.

3. ¿Con qué frecuencia utiliza esta herramienta?					
1	2	3	4	5	6
1	3	20	7	1	0



En las aulas en las que sí se emplea el libro-álbum se inclinan hacia un uso intermedio, más de la mitad lo usan con frecuencia, bastantes ocasionalmente, algunos casi siempre y son escasas las maestras que lo utilizan siempre o casi nunca.

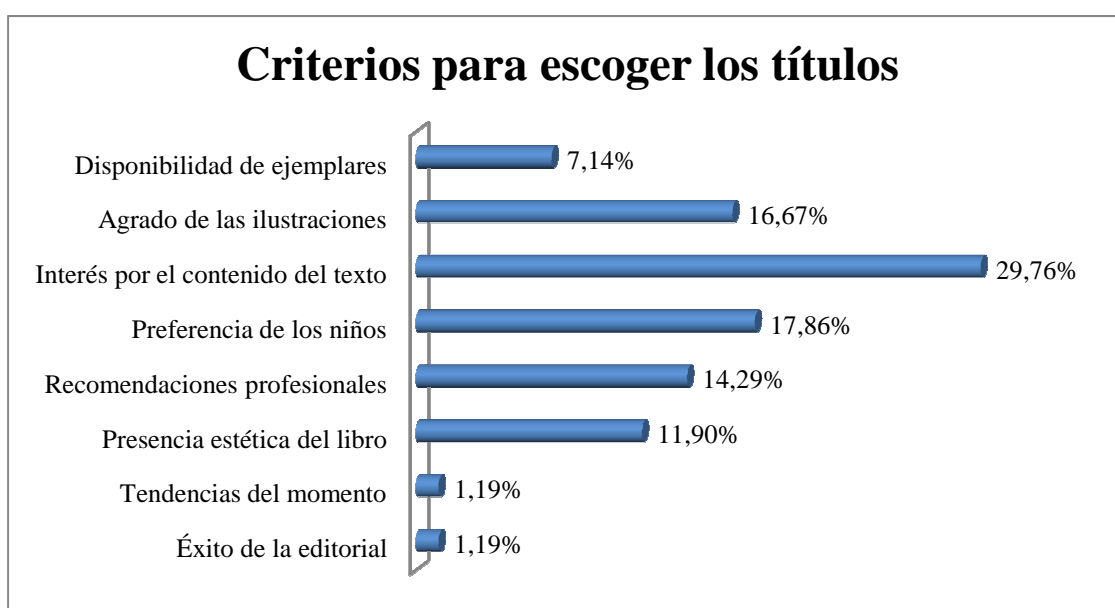
4. Generalmente, ¿logra aceptación y buenos resultados en el alumnado?					
1	2	3	4	5	6
6	20	6	0	0	0



El gráfico muestra unos muy buenos datos en cuanto a la aceptación y los resultados del libro-álbum como recurso educativo literario. Más de la mitad de las maestras

opinan que casi siempre ofrece buenos resultados, repartiendo las siguientes opiniones entre siempre o frecuentemente. No hay quien opine que dé niveles bajos de productividad.

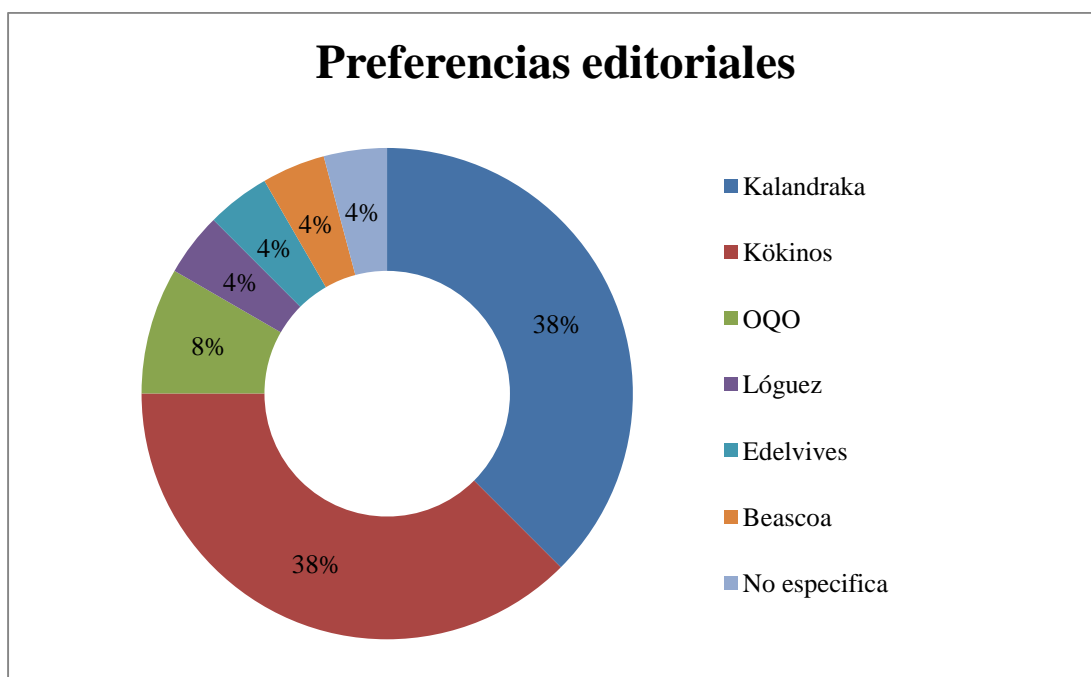
5. ¿Cuáles son sus criterios para escoger los títulos?							
A	B	C	D	E	F	G	H
1	1	10	12	15	25	14	6 (otros: disponibilidad de ejemplares)



La elección de los títulos se basa en criterios dispares, encabezados por el interés del contenido del texto, seguidos por las preferencias de los niños, el agrado de las ilustraciones y las recomendaciones profesionales y, en menor medida, por la disponibilidad de ejemplares. Las tendencias del momento y el éxito editorial apenas se tienen en cuenta.

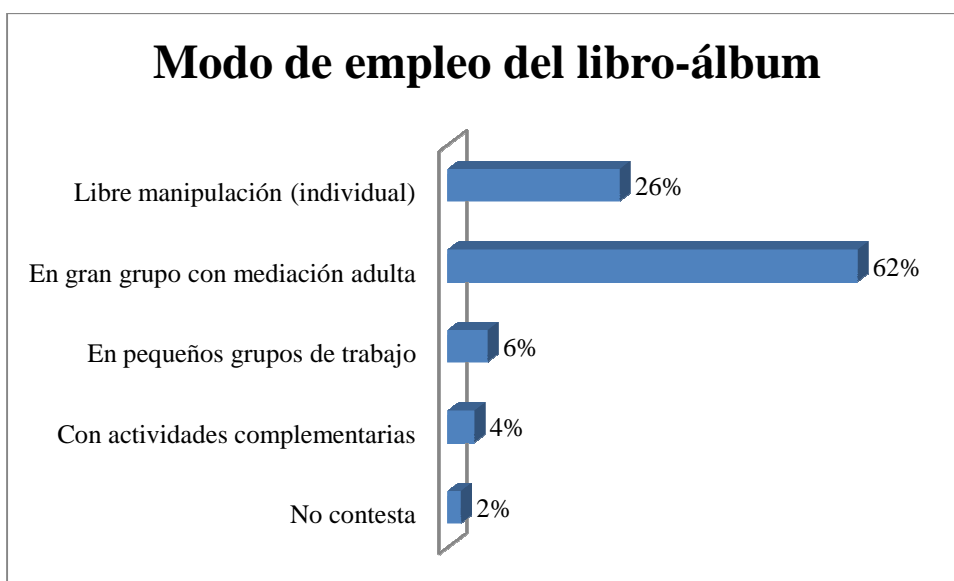
6. ¿Tiene preferencia por alguna editorial?	
Sí	No
11 (34,37%)	21 (65,62)

6.1. ¿Por qué editoriales tiene preferencia?	
Kalandraka	9
Kókinos	9
Edelvives	1
Lóquez	1
Beascoa	1
OQO	2
No especifica	1



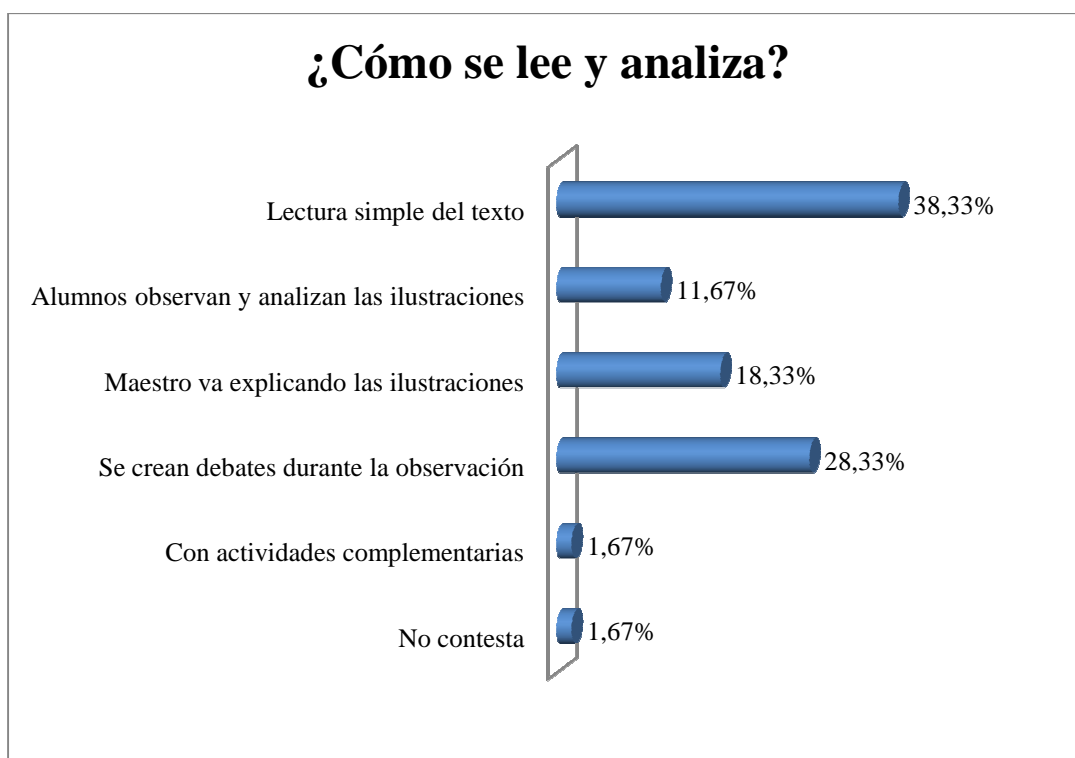
La gran mayoría de las maestras (cerca del 66%) no se decantan por ninguna editorial en concreto. Este dato se corrobora con el bajo interés por el éxito de una editorial u otra mostrado en la cuestión referida a los criterios de selección de los títulos. Del más del 34% que sí que las discriminan, la gran mayoría se decantan por Kókinos y Kalandraka. Las restantes se reparten con porcentajes bajos entre OQO, Lóquez, Edelvives y Beascoa.

7. ¿De qué formas se trabaja el libro-álbum en su aula o biblioteca?				
A	B	C	D	No contesta
13	31	3	2 (otros: actividades complementarias)	1



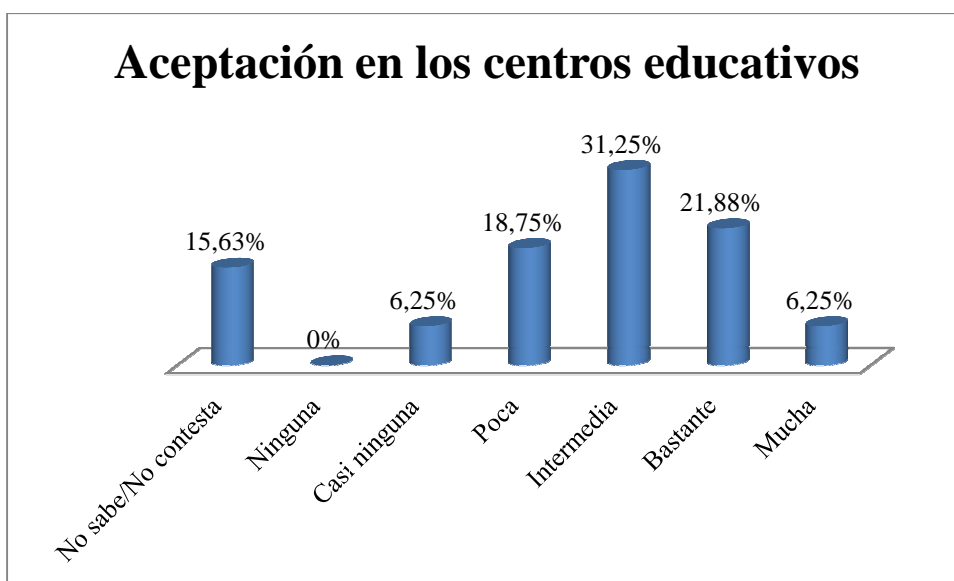
Más de la mitad de maestras (62%) leen el libro-álbum en gran grupo con la mediación adulta, bastantes de ellas (26%) optan por la lectura libre e individual. Son muy escasos los que interpretan el libro-álbum en pequeños grupos de trabajo. Algunos de ellos marcan la casilla “otros” del cuestionario donde especifican que también lo trabajan con actividades complementarias. Hay que tener en cuenta que en muchos casos intercalan la actividad literaria con distintos agrupamientos (mayormente momentos de gran grupo y momentos individuales) y actividades varias de refuerzo, desde dramatizaciones hasta murales.

8. ¿Cómo se lee y analiza?					
A	B	C	D	E	No contesta
23	7	11	17	1 (otros: actividades complementarias)	1



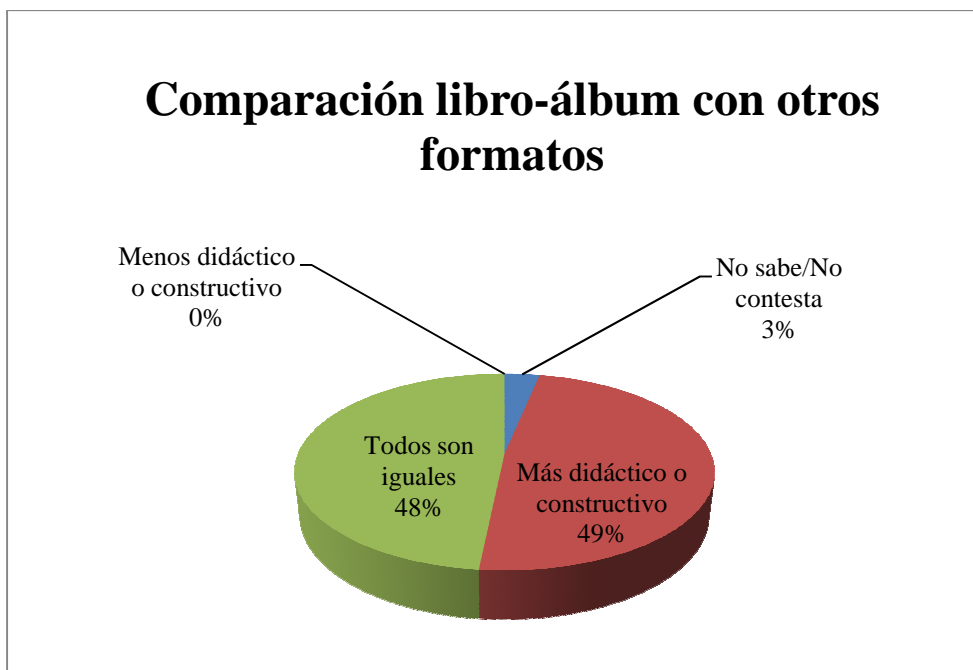
En cuanto a la lectura y análisis del libro-álbum, gran parte de las maestras (38%) se limitan a la narración del texto. A pesar de ello existe un porcentaje considerable, aunque no tan elevado como debería (28%), que crean debates durante la narración y la observación de las ilustraciones. Un porcentaje menor de maestras (18%) explica el contenido de las ilustraciones, algo más del 11% permiten que los alumnos observen y analicen las ilustraciones. En este caso también hay algunas maestras que han señalado en el apartado “otros” la ampliación de la actividad literaria con actividades complementarias (dramatización y murales).

9. ¿Cuánta relevancia se le da al libro-álbum en el centro?						
1	2	3	4	5	6	No sabe/ no contesta
2	7	10	6	2	0	5



Preguntando a las maestras su opinión sobre la aceptación del libro-álbum en el centro educativo en el que trabajan, hemos encontrado respuestas muy dispares que situarían la media en un nivel intermedio, pero teniendo en cuenta el gran margen desde centros que lo aceptan poco o centros que lo aceptan bastante. Existe un margen de error de más del 15% que no han respondido a esta cuestión, probablemente por desconocimiento de la actividad general del centro con este recurso, más allá de su propia aula.

10. ¿Qué opinión tienen acerca del libro-álbum respecto a otro tipo de libro infantil?			
A	B	C	No sabe/ No contesta
15	15	0	1



La cuestión “¿Qué opinión tienen acerca del libro-álbum respecto a otro tipo de libro infantil?” pretendía comprobar si el libro-álbum destaca sobre otros formatos. No hay quien piense que es menos valorable que otros formatos. Prácticamente la totalidad de opiniones se dividen de forma casi proporcional (48% frente a un 49%) entre la visión del libro-álbum como un recurso igual de enriquecedor que cualquier otro formato, y la visión de éste como un recurso excepcional por encima de los demás.

11. ¿Qué características, según su criterio, tiene que tener un buen libro-álbum?		
Historia interesante y motivadora para los niños.	3	5%
Visualmente atractivo en su formato e ilustraciones, destacando principalmente su colorido.	14	23,33%
Ilustraciones sencillas.	2	3,33%
Ilustraciones elaboradas, que den sentido a la historia teniendo en cuenta colores, formato, tipología...	1	1,67%
Ilustraciones que potencien la interpretación personal, la crítica y el debate.	2	3,33%
Formato manejable.	2	3,33%
Texto adecuado, claro, conciso, sencillo.	15	25%
Texto de calidad.	2	3,33%
Texto relacionado con la ilustración, que las palabras se reflejen en la ilustración.	1	1,67%
Complementación texto-imagen (“que la ilustración no diga lo mismo que el texto, que lo complemente o cuestione”).	2	3,33%
Variedad (novedad) en el estilo.	1	1,67%

Buena ilustración y buen contenido (sin especificar).	5	8,33%
Formación en valores y conocimientos.	1	1,67%
Desarrollo de la imaginación y creatividad.	3	5%
Trabajar emociones y sentimientos.	1	1,67%
Que les guste a los niños y a la maestra.	1	1,67%
No sabe / No contesta	4	6,67%

La pregunta abierta sobre las características que debe tener un buen libro álbum nos ofrece la oportunidad de saber hasta qué punto las docentes conocen este recurso y sus características excepcionales y diferenciadoras. Muchas de ellas tienen una idea bastante acertada, definiéndolo como un libro con texto adecuado, claro, conciso y sencillo (25%), y visualmente atractivo en su formato e ilustraciones, destacando principalmente su colorido (23%).

Por otro lado, encontramos informaciones poco precisas o contradictorias, como “buena ilustración y buen contenido” y “que les guste a los niños y a la maestra”, sin especificar ninguna cualidad, y “texto relacionado con la ilustración, que las palabras se reflejen en la ilustración” o “no sabe/no contesta”, dejando claro el desconocimiento del recurso. El total de estas cuatro respuestas suma más del 18%.

Otras respuestas que no van mal encaminadas, pero que tampoco acaban de concretar características específicas del libro-álbum en comparación con otros formatos, son: “texto de calidad”, “historia interesante y motivadora para los niños”, “formación en valores y conocimientos”, “desarrollo de la imaginación y creatividad”, “trabajo de emociones y sentimientos”, y “variedad (novedad) en el estilo”. Todas ellas se podrían encontrar en otro tipo de libros que posean cierta calidad, aunque puedan ser parte de las cualidades del libro-álbum. El total de estas respuestas poco precisas suma otro 18%.

En la respuesta “ilustraciones sencillas” podemos detectar cierta controversia, puesto que las ilustraciones del libro-álbum conllevan una elaboración compleja y detallada, aunque su apariencia en muchos casos sea sencilla. Encontramos otras dos respuestas que se corresponden en mayor medida con las características descriptivas de la ilustración en el libro-álbum: “ilustraciones elaboradas, que den sentido a la historia teniendo en cuenta colores, formato, tipología...” e “ilustraciones que potencien la interpretación personal, la crítica y el debate”.

La aportación más acertada es la alusión a la complementación texto-imagen (“que la ilustración no diga lo mismo que el texto, que lo complemente o cuestione”), siendo nombrada únicamente por dos maestras. También es buena respuesta la alusión al formato manejable, aunque no dé mayores explicaciones.

En definitiva, las respuestas que no dejan claro el concepto de libro-álbum suman un 40%, frente a un 60% de definiciones bastante próximas al mismo.

4.5.2. *Las bibliotecas*

En este paso de la investigación pretendemos ampliar la información recopilada de los centros de educación formal con aquellas instituciones que, fuera del ámbito escolar, pueden participar de manera constante en la educación literaria de los niños y niñas. Puesto que la muestra es más pequeña, habiendo tan solo tres bibliotecas infantiles en la capital oscense, la información se obtendrá mediante la entrevista. Este instrumento de carácter cualitativo nos proporciona respuestas amplias y abiertas que pueden completar nuestro análisis.

Se han realizado dos entrevistas, una a la Técnico en Educación Infantil (responsable de la sección infantil) de la Biblioteca Pública y la otra a las dos encargadas del control de la Biblioteca Municipal Durán Gudiol (responsables tanto de la sección adulta como de la infantil). En la otra de las Bibliotecas Municipales, la Ramón J. Sender, hemos acudido simplemente a observar la sala infantil y los recursos de los que dispone, puesto que siguen las mismas líneas de actuación. Cada entrevista ha tenido una duración aproximada de unos 20 minutos, incluyendo un recorrido por las salas para observar la situación y disponibilidad de ejemplares.

La síntesis de la información que hemos obtenido de ellas se puede concretar en tres puntos relevantes:

1. Hay bastantes ejemplares de libro-álbum:

En las tres bibliotecas encontramos los libros-álbum mezclados con los demás libros en la sección de narrativa. No son los más abundantes dado que son los formatos más nuevos y más costosos, pero aun así hay una cantidad extensa.

2. Existen algunas actividades específicas donde se emplean y promocionan los libros-álbum:

En la Biblioteca Pública se realizan visitas escolares si lo solicitan los centros. En las Bibliotecas Municipales existen actividades propias: las actividades para niños en edad infantil (a partir de 3 años) que se realizan con el libro-álbum son cuentacuentos en español, inglés y francés.

En el caso de la Biblioteca Pública, se realizan exposiciones mensuales de los libros más destacados y valorados en el mundo editorial y se publica un boletín denominado “La Pajarita Lectora” con información de las novedades en la biblioteca Infantil y Juvenil (de 0 a 14 años). Revisando este boletín en la página oficial de la Biblioteca, encontramos que la mayor parte de las recomendaciones para niños y niñas de 0 hasta los 9 años son libros-álbum.

En las Bibliotecas Municipales hay dos guías para infantil: “Actividades de fomento de la lectura”, con toda la información relativa a las actividades que se realizan en el centro, y “Menudos cuentos”, con recomendaciones de libros para la etapa de infantil, siendo todos o casi todos libros-álbum.

Todas las bibliotecas disponen de página web.

3. Se detecta una mayor tendencia a la elección del libro-álbum en la infancia:

No hay seguimiento y registro de la opinión y preferencia de las familias, pero sí que detecta que se llevan más libros-álbum los padres con niños en edad infantil y, sobre todo, las maestras de infantil. Tampoco hay seguimiento y registro de las preferencias de los niños, pero sí que reconocen que los libros-álbum atraen más la atención de los niños de escolaridad infantil por su atractivo visual.

4.5.3. *El cuentacuentos*

Como hemos mencionado, en la biblioteca Ramón J. Sender de Huesca se realizan sesiones de cuentacuentos durante el curso escolar, todos los sábados excepto el primero

de cada mes, de 12:00 a 13:00 horas (1 hora de duración). La actividad se llama “Menudos Cuentos” y va dirigida a niños a partir de 3 años y sus familias.

En cada sesión la narradora Sandra Araguás cuenta unos 7 u 8 cuentos y posteriormente pide a los niños y niñas que valoren las lecturas del mes. También ponen a disposición de las familias que acuden la guía de lectura con recomendaciones.

Dado que es la actividad pública que más profundiza en el uso del libro-álbum, el día 15 de noviembre de 2014 quisimos observar una sesión de este cuentacuentos, permitiéndonos conocer su forma de transmitir la narración del texto en comunicación con las ilustraciones:

1. Conforme llegan los niños se disponen en forma de U, frente a la silla en la que se sitúa la narradora. El escenario está previamente preparado, con unos pufs cuadrados unidos para crear la U. Hay una charla informal hasta que se llena la sala.
2. Sigue el mismo patrón con todos los libros-álbum: muestra la portada y guarda del principio para crear tensión y presentar el título, cuenta la historia mostrando constantemente las imágenes y al finalizar deja el libro expuesto ante todos y pregunta si les ha gustado.
3. La narradora va leyendo el texto al tiempo que lo completa con la información que extrae de las ilustraciones.
4. Si cree que en alguna imagen los niños son capaces de reconocer aspectos de la historia, les pregunta antes de decirlo ella.
5. Si hay alguna frase que aparece con frecuencia a lo largo del libro, hace que los niños participen repitiéndola.
6. Al acabar la narración de cada libro comparan el tema principal de la historia (alimentación, abuelos...) con historias de su vida personal (qué comen, cómo se llaman sus abuelos...).
7. Cuando acaba de narrar todos los libros, cierra la sesión con una actividad de evaluación: en la pared hay un mural con la imagen de los cuentos de la guía,

libros que supuestamente han leído en otras ocasiones. La narradora ofrece un gomet verde a cada niño para que lo pegue sobre la imagen del libro que más le ha gustado y acaban declarando al ganador por mayoría.

8. Una vez finalizada la actividad ofrecen trípticos donde se expone una guía de lectura, compuesta por algunas recomendaciones de lectura además otros libros leídos durante las sesiones de cuentacuentos. Una bibliotecaria se encarga de atender a las familias en el préstamo de libros, que se dispara tras la actividad.

4.5.4. *El cuaderno de campo.*

El cuaderno o diario de campo es muy importante para la investigación etnográfica, puesto que contribuye a la aclaración y ampliación de los datos obtenidos mediante las principales herramientas empleadas en la búsqueda de información.

En este caso ha servido para organizar el seguimiento de la investigación, cuantificar los datos recabados y esclarecer alguno de esos datos gracias a la anotación de comentarios relevantes en los momentos de interacción directa con alguno de los docentes encuestados, sus directores o la secretaría de los centros.

El factor más destacado que ha sido detectado en los momentos de intercambio personal es la falta de conocimiento del libro-álbum como concepto y como recurso, dato que concuerda con el resultado de las encuestas. En la mayoría de colegios preguntan qué es el libro-álbum y no lo diferencian del libro ilustrado, tengan o no ambos tipos de ejemplares en su biblioteca de aula.

También es útil para plasmar los obstáculos que van surgiendo y poder ir solventándolos a lo largo de la investigación, como la necesidad de acompañar la encuesta con una descripción del objeto de estudio y la presentación de justificantes para poder pasar dicha encuesta en varios de los centros.

Dada la actividad frenética de los docentes y demás miembros de la comunidad educativa, y la gran solicitud de información que reciben cada día por parte de estudiantes de educación infantil y primaria (principalmente a través de encuestas electrónicas), el reparto y la recopilación de los cuestionarios debidamente resueltos

solo es posible con la presencia directa y la insistencia en los centros. En este caso he tenido suerte al poder recuperar al menos una encuesta por colegio, obteniendo información de los 12.

4.6. Conclusiones

Desde el ámbito educativo es importante trabajar con elementos de calidad, y en este sentido el libro-álbum resulta ser un recurso de gran prestigio, manteniendo su estructura narratológica desde el principio hasta el final, desde su portada hasta sus guardas y contraportada. La enseñanza a través del libro-álbum puede abarcar desde lo literario hasta lo artístico, siendo inicialmente una obra de narración literaria que además destaca encarecidamente por su gran calidad gráfica. El formato atractivo y experimental del libro-álbum permite suscitar gran interés en los niños y niñas de la sociedad actual, repleta de estímulos y códigos. La preponderancia de las ilustraciones atrae a los más pequeños, ante el desconocimiento inicial del código escrito, y la musicalidad, el ritmo y el componente lúdico del texto les incita a interesarse por el lenguaje escrito.

Muchos autores opinan que la lectura del libro-álbum ha de hacerse de forma íntima, aunque en ocasiones texto e ilustraciones son tan exquisitos que es complicado que un niño los comprenda sin el mediador adulto. En todo caso, el libro-álbum ofrece algunas ayudas indispensables para que el niño pueda llevar a cabo una recepción lo más autónoma posible del mismo: la división en secuencias cortas, la presencia inmediata de las escenas para que el lector desarrolle su propia visión de la historia (prescindiendo del narrador), la presentación de protagonistas con los que el lector pueda identificarse y la conjugación de la imagen y el texto para la reconstrucción de la historia. Esta combinación de dos códigos distintos permite al lector una percepción amplia y diversa de la narración, pudiendo darse el caso de una relación complementaria, contradictoria, paralela o amplificadora, analítica o sintetizadora (la imagen fija los puntos clave y marca el ritmo de la historia), esclarecedora y lúdica.

Los principales factores que obstaculizan la incorporación del libro-álbum en las aulas son la necesidad de un tiempo prolongado para su contemplación, tiempo del que no se dispone en la dinámica escolar, la falta de reconocimiento de esta contemplación

como una actividad propia del ámbito educativo para la promoción de hábitos lectores, y la escasa implantación del recurso en la cultura educativa actual. La escasez de este recurso en las aulas se debe tanto a su alto coste como al desconocimiento de su potencialidad formativa, como hemos podido comprobar en el análisis de la práctica docente.

La primera observación que hacemos sobre nuestro análisis escolar es que hay una gran discrepancia entre unos centros y otros, indiferentemente de su carácter público o privado puesto que los resultados sobre el conocimiento o desconocimiento del libro-álbum no se corresponden con el carácter de la institución. En el caso de los colegios que sí conocen este recurso no poseen gran información (en la mayoría de los casos preguntaron qué es el libro-álbum antes de hacer la encuesta). Las conclusiones más obvias frente a estos datos son la falta y necesidad de información en primer lugar, la falta de renovación educativa y metodológica, y la falta de coordinación metodológica que debiera haber en los métodos escolares, principalmente en los centros de carácter público.

Tras el análisis del total de encuestas recopiladas, podemos decir que alrededor de la mitad de los colegios en Huesca (42% asegurado y existiendo una posible ampliación de hasta un 56%, aproximadamente) pueden llegar a trabajar con el libro-álbum y los restantes no lo emplean (29%, pudiendo llegar aproximadamente hasta un 44% si tenemos en cuenta el margen de error). Éste es un porcentaje muy bajo teniendo en cuenta que el libro-álbum es el libro por excelencia en la edición actual de literatura infantil. La falta de uso se debe al desconocimiento del recurso, siendo increíble que un maestro no esté formado para atender a sus alumnos con las tendencias educativas propias del momento y de la sociedad en la que se desenvuelve. En el caso de las maestras que conocen personalmente el libro-álbum y lo emplean en sus aulas muestran opiniones muy positivas sobre sus posibilidades educativas, pero no parece que extraigan el máximo provecho del mismo, limitándose a una lectura rápida y mediada. En la última pregunta de la encuesta, donde se les pide que señalen las características de un buen libro-álbum, encontramos otro dato que empobrece todavía más el reconocimiento docente del libro-álbum (y en consecuencia su óptimo manejo en las aulas), puesto que un 40% de ellas no logra definir sus peculiaridades formativas. En conclusión, tan solo un margen del 25% al 33% del total de maestras y maestros de

Educación Infantil de la ciudad de Huesca emplean el libro-álbum con un mínimo de conciencia. Es importante recalcar que estos datos no son precisos, sino aproximados y orientativos para nuestro objeto de análisis.

Habiendo analizado la discordancia en las respuestas, y centrando la atención en la gran cantidad de colegios y docentes que escasamente conocen el libro-álbum, pienso en todos los muchos otros contenidos que se escapan del conocimiento de las maestras y maestros y por tanto de la experiencia educativa de los niños y niñas. Para evitar que este hecho genere el estancamiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más anticuado, creo en la necesidad de renovación constante que podría concretarse desde una comunicación constante con la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, institución educativa orientada desde las más renovadas tendencias de calidad educativa, hasta la formación de los docentes en activo para la renovación de sus prácticas de enseñanza. El diseño de guías pedagógicas especialmente destinadas a colegios y bibliotecas puede ser de gran ayuda para sacar el máximo provecho a la lectura del libro-álbum.

Gracias a las entrevistas en bibliotecas sabemos que la producción infantil se limita cada día más a la creación de libros-álbum, lo que significa que en un futuro acabarán por incorporarse de manera definitiva en escuelas y bibliotecas como recurso literario primordial. De hecho, aunque en las escuelas todavía no encontremos muchos álbumes, en las bibliotecas ya podemos encontrar muchos de estos ejemplares. Tanto en las entrevistas como en la sesión de cuentacuentos hemos podido comprobar la enorme atracción que suponen los libros-álbum para los niños de edad infantil, motivándoles al encuentro con la literatura y desarrollando en ellos una relación positiva con los libros que condicionará su futuro hábito lector y por tanto el desarrollo de su competencia literaria.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bibliotecas Escolares CRA. (2009). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. República de Chile: Ministerio de Educación.

Campos G., Roberto. (2006). La función de la imagen en el álbum. En *Compartiendo el libro álbum*, Laboratorio Internacional Cubriendo Lectores. Santiago de Chile: Centro Cultural de España.

Colomer, Teresa. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, Teresa. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cerrillo Torremocha, P., Larrañaga Rubio, E. y Yubero Jiménez, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, Pedro. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Cerrillo Torremocha, P., Cañamares Torrijos, C., Sánchez Ortiz, C. (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, Pedro. (2013). *LIJ: Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Chambers, Aidan. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz Armas, Jesús. (2003). *Estrategias de desbordamiento en la ilustración de los libros infantiles*. Universidad de La Laguna, Islas Canarias. Recuperado de: http://195.23.38.178/casadalectura/portalbeta/bo/documentos/ot_jesus_diaz_a.pdf

Dueñas, José Domingo. Contención expresiva y propuestas de fabulación. Grandes autores para primeros lectores. *Revista Orillas*, nº2, 2013.

Durán Armengol, Teresa. Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, p. 239-253.

Durán Armengol, Teresa. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

García Del Moral Mora, Amalio. (2009). *La enseñanza de la expresión plástica infantil en las escuelas de magisterio. El álbum ilustrado como método de enseñanza*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

García Padrino, Jaime. (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Arcadia nº5.

García Padrino, Jaime. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad De Castilla-La Mancha, Colección Arcadia nº9.

G. Lartitegui, Ana. (2009, p.199-144). El álbum perfecto o la búsqueda necesaria: ensayo de juicio estético para el género. En AA. VV. *Literatura Infantil y Matices*. Zaragoza: Fundación Tarazona Monumental.

Goldin, Daniel. (2006). *El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura*. Recuperado de: http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R12.html.

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

Mendoza, Antonio. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.

Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado. (2006). *La motivación a la lectura a través de*

la literatura infantil. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Moles, Abraham. (1973) *¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?* Valencia: Fernando Torres Editor.

Obiols Suari, Núria. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes.

Orozco López, María Teresa. (2009). *El libro álbum: definición y peculiaridades*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de Base de datos <http://sincronia.cucsh.udg.mx/fall09.htm>

Peña Muñoz, Manuel. (2006). El libro-álbum: un objeto cultural. En *Compartiendo el libro álbum*, Laboratorio Internacional Cubriendo Lectores. Santiago de Chile: Centro Cultural de España.

Peña Muñoz, M, e Hidalgo, H. (2006). Los libros-álbum: sugerencias metodológicas. En *Compartiendo el libro álbum*, Laboratorio Internacional Cubriendo Lectores. Santiago de Chile: Centro Cultural de España.

Sabirón Sierra, Fernándo. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.

Sánchez Corral, Luis. (2003). *El texto y la competencia literaria infantil y juvenil*. Cuenca: Cepli.

Silva Díaz, Cecilia. (2006). La función de la imagen en el álbum. En *Compartiendo el libro álbum*, Laboratorio Internacional Cubriendo Lectores. Santiago de Chile: Centro Cultural de España.

Silva Díaz, Cecilia. (2007). *Posmodernidad y literatura para niños y jóvenes: la invención del álbum ilustrado, un nuevo género “omnívoros” para un nuevo milenio*. (Prácticas y hábitos culturales, Máster en Gestión Cultural). Recuperada de: http://cefirevalencia.edu.gva.es/infantil/descarregues/compartim/lectura_postmoderna.pdf

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

Tabernero Sala, Rosa. (2007). *Breviario de Literatura Infantil. Leer mirando desde Aragón*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Tabernero Sala, Rosa. (2009, p.9-44). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. En AA. VV. *Literatura Infantil y Matices*. Zaragoza: Fundación Tarazona Monumental.

6. ANEXOS

Anexo 1: Encuesta a colegios

Estimado sr/sra:

Soy una estudiante de la Universidad de Zaragoza (Grado de Maestro en Educación Infantil). Estoy realizando un trabajo de investigación, y la encuesta que le propongo me ayudará a conocer la aceptación del libro-álbum en los colegios. El libro-álbum es un recurso muy expandido en la actualidad en el mundo editorial infantil, por su excepcional formato con interdependencia entre texto e imagen. Por favor indique marcando con una X en la casilla que considere más adecuada, y siga las instrucciones que aparezcan en las preguntas que necesiten otro tipo de respuesta.

1. ¿Trabaja con libros-álbum en su aula?

Sí.

No.

2. En referencia a la pregunta anterior, ¿por qué sí o por qué no?

Tendencias del centro.

Elección propia.

Preferencias de los niños/as.

Disponibilidad de ejemplares.

Otros:.....

[Continúe el cuestionario únicamente si su respuesta a la primera pregunta ha sido Sí]

3. ¿Con qué frecuencia utiliza esta herramienta?

Siempre.

Casi siempre.

Frecuentemente.

Ocasionalmente.

Casi nunca.

4. Generalmente, ¿logra aceptación y buenos resultados en el alumnado?

Siempre.

Casi siempre.

Frecuentemente.

Ocasionalmente.

Casi nunca.

Nunca.

5. ¿Cuáles son sus criterios para escoger los títulos?

Éxito de la editorial.

Tendencias del momento.

Presencia estética del libro.

Recomendaciones profesionales.

Preferencias de los niños.

Interés por el contenido del texto.

Agrado de las ilustraciones.

Otros:.....

6. ¿Tiene preferencia por alguna editorial?

Sí. ¿Cuál o cuáles?

.....

No.

7. ¿De qué formas se trabaja el libro-álbum en su aula/biblioteca?

Libre manipulación (individual).

En gran grupo con mediación adulta.

En pequeños grupos de trabajo.

Otros:.....

8. ¿Cómo se lee y analiza?

Lectura exclusivamente del texto con visualización de las imágenes.

Los alumnos buscan los signos que contienen las imágenes y realizan sus propuestas.

El maestro muestra y explica los signos de las ilustraciones a los alumnos.

Maestro y alumnos se preguntan y debaten sobre el contenido de las imágenes.

Otros:.....

9. ¿Cuánta relevancia tiene el libro álbum en el centro educativo?

Mucha.

Bastante.

Intermedia.

Poca.

Casi ninguna.

Ninguna.

10. ¿Qué opinión tienen acerca del libro-álbum respecto a otro tipo de libro?

Es más didáctico y constructivo para el alumnado.

Es menos didáctico y constructivo para el alumnado.

Todos son igual de efectivos.

11. ¿Qué características, según su criterio, tiene que tener un buen libro-álbum?

.....
.....

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2: Entrevistas a bibliotecas

Anexo 2.1. Entrevista y observación de la Biblioteca Pública de Huesca

La siguiente entrevista forma parte de la investigación empírica sobre el libro-álbum que estoy realizando para completar mi Trabajo de Fin de Grado de Magisterio Infantil, pretendiendo conocer la presencia y uso del libro-álbum en las bibliotecas infantiles de Huesca. La Duración aproximada es de unos 20 minutos. Las pautas que guían la entrevista se refieren a la disponibilidad de libros-álbum, el uso que se les da y si triunfan entre sus destinatarios y las familias:

1. Disponibilidad y distribución de los libros-álbum en la sala.

Todos los libros-álbum están mezclados con otras tipologías, situados en la sección de narrativa. Solo existen algunos ejemplares separados en una sección específica por su excepcionalidad artística y compleja. La mayoría de los libros comprados más recientemente, los más nuevos, son de formato libro-álbum.

2. Cómo se emplean los libros-álbum y si se hacen actividades específicas.

Se hacen exposiciones mensuales de los libros más destacados o valorados en el mercado editorial. También se acogen visitas de los colegios que las demandan.

3. Existencia de guías, recursos web u otros elementos de interacción con las familias.

El único instrumento de interacción es la página web con exposición de libros destacables: <http://www.bibliotecaspublicas.es/b-huesca/>

4. Opinión de las familias. Si se llevan prestados bastantes ejemplares, qué ejemplares tienen más éxito y otros datos que considere destacables.

No hay un seguimiento concreto de ello pero sí que resaltan que quienes más libros-álbum se llevan son las maestras de educación infantil.

5. Si los escogen los niños antes que cualquier otro formato y que interés suscitan.

No hay seguimiento de ello.

Anexo 2.2. Entrevista y observación de las Bibliotecas Municipales de Huesca

La siguiente entrevista forma parte de la investigación empírica sobre el libro-álbum que estoy realizando para completar mi Trabajo de Fin de Grado de Magisterio Infantil, pretendiendo conocer la presencia y uso del libro-álbum en las bibliotecas infantiles de Huesca. La Duración aproximada es de unos 20 minutos. Las pautas que guían la entrevista se refieren a la disponibilidad de libros-álbum, el uso que se les da y si triunfan entre sus destinatarios y las familias:

1. Disponibilidad y distribución de los libros-álbum en la sala.

La zona de infantil (prelector) está marcada en rojo. La narrativa de infantil, a partir de 6 años, está marcada en verde. Los libros-álbum se sitúan en estas zonas mezclados con los demás tipos de libros.

2. Cómo se emplean los libros-álbum y si se hacen actividades específicas.

Las actividades son:

- El cuentacuentos “Menudos cuentos”, a partir de 3 años, todos los sábados excepto el último de cada mes, a las 12:00 en la biblioteca Ramón J. Sender.
- “Cuentalenguas en francés”, el último sábado de cada mes a las 12:00.
- “Reading in family”, para padres y niños a partir de 3 años, el primer sábado de cada mes en la biblioteca Antonio Durán Gudiol.
- “Club come libros”, para niños de 6 a 9 años.
- “Divertilibros”, de 9 a 12 años.

3. Existencia de guías, recursos web u otros elementos de interacción con las familias.

Existen dos guías con información para padres de niños en etapa infantil, la de “Actividades de fomento de la lectura”, con toda la información relativa a las actividades que se realizan en el centro, y la de “Menudos cuentos”, con recomendaciones de libros, siendo todos o casi todos libros-álbum. La página web donde encontramos toda la información de la biblioteca es la siguiente:

<http://www.huesca.es/areas/bibliotecas/>

4. Opinión de las familias. Si se llevan prestados bastantes ejemplares, qué ejemplares tienen más éxito y otros datos que considere destacables.

No hay registro de ellos, pero sí que se llevan más libros-álbum aquellos con hijos en edad infantil y llaman más la atención en general por su formato artístico.

5. Si los escogen los niños antes que cualquier otro formato y que interés suscitan.

Los libros-álbum atraen más la atención de los niños de infantil por su atractivo visual.

Las Bibliotecas Municipales Antonio Durán Gudiol y Ramón J. Sender pertenecen al Área de Cultura del Ayuntamiento de Huesca y forman parte de la Red de Bibliotecas de Aragón. Las actuaciones de ambas bibliotecas están coordinadas para trabajar en la misma línea.

Anexo 3: Diario de campo

El primer paso de la investigación se lleva a cabo mediante la visita a los centros de educación infantil oscenses. En ellos procuramos entregar el total de cuestionarios requeridos según la muestra. Esta es la información que nos aporta el diario de campo:

Día 7 de octubre de 2014:

Empiezo entregando el cuestionario en dos colegios de la capital oscense, el Juan XXIII y el Alcoraz, ambos públicos. Las dos maestras que me han recibido en dichos centros, conforme les explicaba el motivo de la investigación, se han extrañado al escuchar la palabra libro-álbum, me han preguntado qué era aquello y han reconocido no haber escuchado nunca hablar de este tipo de libro por el nombre de “libro-álbum” ni por sus características. En el caso del Alcoraz he comprobado que disponían de libros-álbum en sus aulas pero no los distinguían de los libros ilustrados. He entregado un total de 7 cuestionarios en cada centro, uno por maestra. Los dos colegios disponen de dos aulas por edad (6 maestras tutoras de aula) y una maestra de apoyo.

Día 9 de octubre de 2014:

Voy a recoger los cuestionarios ya cumplimentados al colegio Juan XXIII. La maestra me expresa la imposibilidad para las maestras de rellenar dichos cuestionarios ya que en el centro no disponen de ejemplares de libros-álbum. Me enseña su biblioteca de aula y compruebo que está en lo cierto). Continúo la entrega de cuestionarios, en este caso en el colegio privado concertado San Viator, y sucede lo mismo que en los dos colegios anteriores: desconocimiento del libro-álbum ni aun describiendo sus características para descartar la posibilidad de que fuera conocido por un nombre distinto o que simplemente no le pusieran un nombre diferenciado del resto de libros. He entregado 8 cuestionarios.

Día 14 de octubre de 2014:

Acudo con más cuestionarios a los colegios públicos Pío XII y Sancho Ramírez. En el primero la acogida es buena, entrego 7 cuestionarios, para las 6 maestras y para la bibliotecaria, y tengo esperanzas de buenos resultados ya que en este colegio la biblioteca está continuamente siendo renovada y su forma de trabajo también está

actualizada. En el segundo, el Sancho Ramírez, no me permiten entregar los cuestionarios sin un justificante de mi tutor del Trabajo de Fin de Grado.

Día 15 de octubre de 2014:

Me acerco al colegio público Pedro J. Rubio y les dejo 8 cuestionarios, uno por maestra.

Día 20 de octubre de 2014:

Asisto a los colegios públicos El Parque y Sancho Ramírez, en ambos con justificante del tutor del Trabajo Final de Grado, solicitado por sus respectivos directivos. En estos casos no tengo oportunidad de intercambiar información con las maestras ya que me reciben la secretaria, en el primer caso, y el jefe de estudios, en el segundo. Entrego 6 y 7 cuestionarios, respectivamente. Este mismo día recibo un correo electrónico del colegio Pedro J. Rubio donde me solicitan que les aclare el concepto de libro-álbum, por lo que decido acudir a los próximos colegios con una breve descripción del formato, para que lo reconozcan en sus bibliotecas de aula.

Día 22 de octubre de 2014:

Recojo los cuestionarios del colegio público El Parque. En conclusión todas las maestras desconocen el libro-álbum.

Día 24 de octubre de 2014:

Entrego 6 cuestionarios en el colegio privado concertado Salesianos. También acudo a otros dos colegios privados concertados, el Santa Rosa, donde quedo con el director para entregar los cuestionarios el lunes 27 directamente a las maestras y a la coordinadora en su reunión semanal, junto con un justificante de mi tutor, el otro colegio al que vuelvo a ir es San Viator, donde recojo los cuestionarios entregados la semana anterior. En este último caso sí conocen y trabajan con el libro-álbum.

Día 27 de octubre de 2014:

Acudo al Colegio Público San Vicente en primer lugar, entregando 7 cuestionarios que pasaré a recoger a partir del martes 4 de noviembre. Hago la misma entrega en el Colegio Santa Rosa, citándome el día 30 de noviembre para la recogida. En el Colegio

Privado Concertado Santa Ana, por la indisponibilidad de la directora, me cito para entregar las encuestas el martes 28 de octubre.

Día 28 de octubre de 2014:

Entrego encuestas en los últimos dos colegios, el Colegio Privado Concertado Santa Ana y el Colegio Público Pirineos Pyrénéés. El director del Pirineos Pyrénéés me advierte de la dificultad que habrá para que las maestras las cumplimenten, puesto que reciben muchas encuestas cada día y las maestras se niegan a hacer más. Dejo 6 en el primero y 8 en el segundo. Recojo las encuestas de los colegios públicos Pío XII, Sancho Ramírez y Alcoraz. En los tres casos conocen y trabajan los libros-álbum. En el Pío XII solicito la posibilidad de asistir a una sesión de literatura y tras su aceptación quedo a la espera de su llamada. En el Alcoraz me piden que acuda otro día a por alguna encuesta que les falta. Por la tarde recibo una llamada de la secretaria del Pirineos Pyrénéés explicándome que solo una maestra ha accedido a realizar mi encuesta.

Día 30 de octubre de 2014:

Recojo las encuestas del colegio Santa Rosa. En este caso conocen y emplean el libro-álbum entre otros recursos literarios. Recibo la encuesta de todas las maestras de infantil menos una. También acudo al Alcoraz a por la encuesta que faltaba.

Día 6 de noviembre de 2014:

Recojo las encuestas en Pedro J. Rubio, donde la han hecho todas las maestras menos una, y en Pirineos-Pyrénéés. En éste último solo ha accedido a realizar la encuesta una de las maestras, pero la secretaria me informa de que cada quincena se hacen reuniones para formar a los padres en educación literaria y en ellas se propone, entre otros recursos, el libro-álbum. También acudo a Santa Ana pero no está la directora para recibirme. A Salesianos me acerco varios días de esta misma semana y tampoco consigo coincidir con el director.

Día 11 de noviembre de 2014:

Recojo las encuestas de los colegios Santa Ana y San Vicente. En San Vicente me devuelven 3 de las encuestas. Dada la imposibilidad de encontrar disponible al director del colegio privado concertado Salesianos, tras cuatro días de visita al centro en la

primera semana de noviembre, quedo pendiente de la llamada telefónica de la secretaria para acudir a recoger las encuestas.

Día 15 de noviembre de 2014:

Acudo a una sesión de cuentacuentos en la biblioteca pública Ramón J. Sender. Toda la observación es anotada para su posterior análisis. También observo la sala y los ejemplares, apreciando gran cantidad de libros-álbum.

Día 19 de noviembre de 2014:

Vuelvo por cuarta vez al colegio Salesianos y consigo hablar con el director. Éste me aclara que ni los maestros/as ni el resto de personal del centro conoce o trabaja con el libro-álbum. Por la tarde voy a realizar la entrevista a la Técnico en Educación Infantil de la Biblioteca Pública de Huesca, con una duración aproximada de 20 minutos.

Día 20 de noviembre de 2014:

Entrevisto a las dos bibliotecarias responsables de la Biblioteca Municipal Antonio Durán Gudiol, con una duración aproximada de 20 minutos.