



**Universidad**  
Zaragoza

**Modelos de Educación Literaria y  
desarrollo de hábitos lectores.  
Análisis de las respuestas lectoras  
de niños de 3º de Educación  
Infantil**

Autor/es

Marta Hernández Sampériz

Director/es

Rosa Tabernero Sala

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

Año 2014-2015

## Índice

1. Introducción y justificación .....	4
2. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos .....	6
3. Marco teórico .....	7
3.1 Modelos de educación literaria .....	8
3.2 Enfoque de mediación de Aidan Chambers .....	9
3.3 Álbum ilustrado .....	13
4. Diseño de investigación .....	18
4.1 Tipo de investigación .....	18
4.2 Descripción del contexto de investigación y justificación .....	18
5. Desarrollo de las sesiones .....	21
5.1 Sesión 1 .....	24
5.2 Sesión 2 .....	26
5.3 Sesión 3 .....	28
5.4 Sesión 4 .....	30
6. Análisis de los resultados.....	31
6.1 Sesión 1 .....	32
6.2 Sesión 2 .....	37
6.3 Sesión 3 .....	43
6.4 Sesión 4 .....	48
7. Conclusiones .....	53
8. Nuevas líneas de investigación .....	55
9. Referencias bibliográficas.....	56
10. Anexos .....	58

### **Título del TFG**

- Elaborado por Marta Hernández Sampérez.
- Dirigido por Rosa Tabernero Sala.
- Depositado para su defensa el 17 de Junio de 2015.

### **Resumen**

Esta investigación pretende reflexionar sobre los modelos de educación literaria presentes en las aulas y su relación con la estimulación del gusto por la lectura y la creación de hábitos lectores. El género literario escogido es el álbum ilustrado, género en el que palabra e imagen forman un binomio inseparable en la construcción de sentidos. El análisis de las respuestas lectoras de un grupo de Tercero de Educación Infantil ante la propuesta de diversos enfoques en la aproximación al discurso literario, en el marco de una investigación de corte cualitativo, ha proporcionado los datos para profundizar en la vinculación entre modelos de educación literaria, selección del género y formación del lector.

### **Palabras clave**

Álbum ilustrado, modelo de educación literaria, respuestas lectoras y hábitos lectores.

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se planteó tras observar durante el periodo de prácticas escolares una realidad educativa presidida por la escasez de creación de espacios literarios dedicados a hablar de libros en la etapa de educación infantil. En la mayoría de los casos, la educación literaria en las aulas es trabajada desde la perspectiva instrumental. De este modo, se estimula muy poco el pensamiento, la interpretación, y se deja de lado el disfrute y la reflexión conjunta sobre las obras literarias. Esta realidad nos permitió reflexionar sobre la necesidad de ofrecer una propuesta de mediación que estimulara el gusto por la lectura y, por ende, la creación de hábitos lectores.

Gracias a los conocimientos literarios adquiridos en el Grado, comenzamos el estudio sobre la reflexión sobre distintos enfoques que pueden favorecer la formación literaria en las escuelas y facilitar la adquisición del gusto por la lectura contribuyendo así a la creación de hábitos lectores en etapas posteriores.<sup>1</sup>

Tal como afirma Teresa Colomer (2005, p. 23), se llevan produciendo diferentes transformaciones en la formación literaria escolar que dirigen a un desconcierto y vacío que los educadores deben contemplar.

Efectivamente, a finales de la década de 1960 se constató el fracaso lector de las primeras generaciones de adolescentes que habían seguido ya el largo proceso de escolaridad ampliado hasta la etapa de secundaria. La diferencia entre las expectativas generadas y el resultado obtenido obligó a analizar las causas de esa distancia y a reconsiderar el modelo de enseñanza cultural y lingüística ofrecido por la escuela. Esto afectó de pleno a la enseñanza de la literatura, puesto que había sido hasta entonces uno de los pilares de la formación escolar, de manera que la gestación de un nuevo modelo educativo dejó sus objetivos de enseñanza sumidos en el desconcierto. (Colomer, 2005, p. 23)

Aludiendo al fracaso lector y tras la observación de una realidad educativa actual en la que se ponen en práctica enfoques de mediación poco eficaces para la creación de hábitos lectores, este estudio parte de una intención de mejora de la formación literaria que se realiza en las aulas de Educación Infantil.

---

<sup>1</sup> Término masculino utilizado para denominar de forma generalizada tanto al género masculino y al género femenino.

Al haber crecido en una generación que ya sufría las consecuencias de una metodología poco eficaz a la hora de fomentar el gusto por la lectura, como futura educadora pretendo investigar posibles modelos de educación literaria desde la necesidad de facilitar experiencias educativas que ayuden a incrementar la afición por la lectura desde la infancia.

De acuerdo con Aidan Chambers (2007) en la importancia de creación de ambientes literarios en las aulas, consideramos esencial que los maestros sean facilitadores de experiencias positivas que permitan a los niños descubrir y construir su propia realidad literaria.

Como afirma Lewis (2008, p. 128), el papel de la escuela es decisivo en la formación literaria de los alumnos de tal manera que no es difícil “percibir algunos signos del daño que puede provocar”.

Al observar la falta de creación de experiencias literarias en las aulas durante las prácticas escolares, sentimos la necesidad de investigar sobre un enfoque de mediación que favoreciera la formación literaria y la creación de hábitos lectores promoviendo así el gusto por la lectura.

Con la formación literaria recibida en la universidad adquirimos una base que facilitó realizar este estudio. Como punto de partida de esta investigación, se ha propuesto un marco teórico que fundamenta la aplicación práctica posterior con el objeto de comprobar la posible relación entre las diferentes vías de aproximación al discurso utilizadas en el aula y el desarrollo del gusto por la lectura.

Una vez finalizada la revisión bibliográfica sobre posibles enfoques de mediación, nos decantamos por la adecuación del enfoque denominado “conversaciones literarias” expuesto por A. Chambers (2007) en su obra *Dime*. Claves como la oralidad o la construcción compartida del sentido o la importancia del espacio de lectura, entre otras, sostuvieron nuestro principal presupuesto de partida.

De este modo, encaminamos la investigación hacia la puesta en práctica de diferentes enfoques de mediación del discurso literario para poder observar las diferentes respuestas ante los mismos. Al revisar la propuesta de Chambers (2007), centramos el

objeto de estudio en el álbum ilustrado como género de la literatura infantil que puede favorecer la adquisición del gusto por la literatura y crear itinerarios de lectura estimulantes en las aulas. Así se diseñaron cuatro sesiones basadas en distintos enfoques de lectura con el álbum ilustrado como género literario central. Al finalizar la puesta en práctica de estas sesiones, realizamos un análisis de las respuestas lectoras obtenidas en dichas sesiones.

Para analizar las respuestas lectoras de los alumnos durante las sesiones, utilizamos “cinco categorías conceptuales” desarrolladas por Sipe (2010) que están enmarcadas en la teoría del análisis de las respuestas lectoras. Del análisis de los resultados, hemos extraído las conclusiones que se derivan de la investigación.

En todo caso, se ha partido de la idea de que el andamiaje literario tiene que ser facilitado por los educadores en primera instancia. Vigostky (1991) incidía en la importancia del lenguaje para el desarrollo cognitivo de los niños dando así relevancia a aquellas aulas en las que había interacción social y dónde se animara la expresión oral y el diálogo entre los miembros de un grupo.

## **2. PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS**

Para facilitar experiencias literarias satisfactorias, Aidan Chambers hace alusión a unos agentes sociales que pueden posibilitar dicho andamiaje. Se trata de lo que él denomina “adultos facilitadores”, palabra que explica como “término para las personas -maestros, libreros, padres, escritores y editores, y otros similares- que ayudan a los niños a convertirse en lectores de literatura” (Chambers, 2007, p. 17).

Se hace imprescindible, por tanto, la creación de ambientes literarios con un enfoque de mediación que potencie la construcción de sentidos en una suerte de aprendizaje compartido que tome el álbum como eje vertebrador.

### **1. Presupuestos de partida**

- a. Puede existir una relación entre el enfoque de mediación utilizado en el aula y la estimulación del gusto por la lectura que facilita la creación de hábitos lectores en etapas posteriores.

- b. Consideramos que el género de literatura infantil y juvenil que nos proporciona esos ambientes literarios en las primeras edades, ayudando a fomentar el gusto por la lectura y forma hábitos lectores, es el álbum ilustrado.

## 2. Preguntas

- a. ¿Existe relación entre el enfoque de mediación utilizado y la creación de hábitos lectores desde la etapa de Educación Infantil?
- b. ¿Es el álbum ilustrado un género literario que puede favorecer y estimular el gusto por la lectura y facilitar la adquisición de hábitos lectores?

## 3. Objetivos

- a. Reflexionar sobre la posible relación existente entre la utilización de un enfoque de mediación específico y el desarrollo del gusto por la lectura y la creación de hábitos lectores.
- b. Observar en qué medida el álbum ilustrado favorece la creación de hábitos lectores y el gusto por la lectura en las aulas.

## **3. MARCO TEÓRICO**

Teniendo en cuenta la importancia del discurso literario en la construcción del individuo y la necesidad de priorizar la educación literaria con el fin de formar lectores competentes, entendemos que la idea de Bruner que a continuación exponemos se erige como lema de la investigación que presentamos.

Si los relatos moldean nuestras estructuras cognitivas y afectivas y son ellas las que determinan el modo en que nos leemos y leemos el mundo en que habitamos, es esencial proveernos de buenos relatos y de buenas herramientas para descifrarlos. (Bruner, 1998, cit. por Taberero, 2014)

El marco teórico del presente estudio se estructura en torno a tres ejes fundamentales: el modelo de educación literaria, enfoques de mediación y el álbum ilustrado como género del siglo XXI.

### **3.1 Modelo de educación literaria**

La formación literaria en las escuelas ha mostrado un gran avance desde hace varias décadas, desde la tradicional concepción de una enseñanza de la literatura como formación escolar hasta la utilización de la actual terminología denominada educación literaria (Colomer, 1991). Esta educación literaria se podría definir de la siguiente manera:

Como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura. (Colomer, 1991, p. 22)

Como denomina Felipe Zayas (2011, p. 2), “la expresión “educación literaria” se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios”.

Por lo tanto, la educación literaria se centra en trabajar tres pilares fundamentales según la clasificación de Felipe Zayas (2011, pp. 9-10): “ayudar a los alumnos a descubrir la lectura como experiencia satisfactoria, enseñar a construir el sentido del texto y enseñar a familiarizarse con las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas de las obras literarias”.

Otros autores que inciden a la educación literaria en las aulas, en los que principalmente hemos basado este estudio de investigación son Teresa Colomer (2005) y Aidan Chambers (2007).

Teniendo como base la importancia de la educación literaria en las escuelas, los docentes deberían observar unos objetivos principales a la hora de trabajar la literatura en las aulas. Como indica Teresa Colomer (2005, p. 37), “formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita es uno de los principales objetivos educativos de la escuela. Dentro de ese propósito general, la finalidad de la educación literaria puede resumirse en la formación del lector competente”.



El objetivo de la educación literaria, por lo tanto, tiene que ser el aportar una formación literaria que nos brinde la oportunidad de formar lectores competentes que reciban una educación literaria que les ayude a construirse como personas que están inmersas en una sociedad alfabetizada.

José Domingo Dueñas (2013, p. 141), al referirse a los encuentros que poseen los lectores infantiles y juveniles con la literatura en la escuela, señala que “formar lectores competentes, autónomos, que se aficionan a la literatura más allá de las exigencias académicas o curriculares no es sin duda un objetivo sencillo, que pueda ser determinado por la aplicación mecánica de una serie de recetas preestablecidas”. Los alumnos deberían tener la ocasión, como señala Chambers (2007), de recibir una formación literaria rica en experiencias que les diera la oportunidad de conformar su propia realidad literaria. El papel del docente es de facilitador de prácticas significativas proporcionando así un andamiaje adaptado a la progresión literaria de cada niño. Como ya menciona Teresa Colomer (2005, p.102), dicha progresión lectora se asemeja a ese proceso literario infantil en las aulas como “una escalera con barandilla” en la que cada alumno debe descubrir y apropiarse de forma progresiva de su realidad literaria gracias al andamiaje y la ayuda del docente mediante una metodología adecuada y adaptada a nuestra realidad. Por todo ello, sería necesario que esas experiencias literarias se fomentasen en las escuelas desde edades tempranas, en Educación Infantil, para crear hábitos lectores y estimular a estos primeros lectores una relación más significativa y afectiva con la lectura desde su primera toma de contacto.

### **3.2 Enfoque de mediación de Aidan Chambers**

Una vez revisada la importancia de la formación literaria escolar y su posible adquisición progresiva desde edades tempranas, cabe destacar la trascendencia que tiene proporcionar un enfoque adecuado que permita promover el hábito lector en las aulas. Hemos optado por la propuesta de Aidan Chambers por ser la que, en principio, y así consta en nuestro primer presupuesto de partida, creemos, se adecua a la construcción del conocimiento compartido que sustenta la esencia del discurso literario.

El modelo de conversaciones literarias que facilita el acercamiento de la lectura a las aulas es desarrollado por Aidan Chambers (2007) en su enfoque *Dime*:

“Dime” trata de ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído. Y no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien ... no sólo sobre los libros sino sobre cualquier texto. “Dime” se complementa con *El ambiente de la lectura* que se ocupa de cómo los adultos ayudamos a los niños a gozar de los libros, ofreciéndoles contextos y actividades organizadas para estimular a los niños a leer ávida y reflexivamente. (Chambers, 2007, p.11)

El enfoque *Dime* de Chambers se centra en aproximar la lectura literaria a las aulas a través de la conversación como un todo. Para orientar el estudio de investigación al enfoque de conversaciones, nuestra investigación va a estar centrada en el enfoque *Dime* de Chambers (2007) en el que se incide en brindar la oportunidad de compartir de forma colectiva el gusto por la lectura, e interpretar conjuntamente los elementos literarios de una obra gracias al diálogo y a la escucha colectiva entre los miembros de un grupo.

El “adulto facilitador”, definido por Chambers (2007), guía y facilita las conversaciones, proporciona unas experiencias literarias que permiten intercambiar opiniones, incertidumbres y lo más importante compartir la construcción de sentidos, pilar sobre el que se asienta el desarrollo del gusto por la lectura. Chambers (2007) afirma que gracias a las conversaciones grupales estamos brindando a los alumnos la oportunidad de compartir tres situaciones: “compartir el entusiasmo, compartir los desconciertos y compartir las conexiones”.

Chambers (2007) parte de la oralidad y el gusto por la lectura de forma cooperativa con la intención de crear ambientes literarios que propicien ese goce por la literatura.

No estoy interesado en la conversación en sí, sino en el papel que juega en la vida de los lectores que discriminan, piensan y gozan con la lectura. Porque creo que la lectura como un todo es una actividad mucho más productiva, mucho más valiosa, que la conversación por sí misma. Pero también creo que la conversación es esencial en nuestras vidas, en buena medida porque la mayoría de nosotros, como suele decirse, no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo. Siempre y cuando sepamos hablar bien y no dejemos simplemente caer las palabras en un parloteo sin sentido que no nos lleva a ningún lado.

Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí misma muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas. En la era de la conversación, ¿Qué podría ser más útil?. (Chambers, 2007, p. 12)

El enfoque de lectura de Chambers (2007) se apoya en la construcción de conocimientos compartida en el aula favoreciendo así la realización de diferentes modos de habla clasificados por Chambers (2007) en tres situaciones: “el hablar para sí mismo, hablar a otros, hablar juntos y hablar de lo nuevo”.

La concepción tradicional de la educación literaria está enfocada en trabajar la enseñanza de la literatura y no la educación literaria, concepto que insiste en estimular el gusto por la lectura y la formación de hábitos lectores.

Chambers (2007), por otra parte, considera importante que los alumnos posean una gran cantidad de experiencias literarias que sean positivas y que les guíen hacia ese descubrimiento. Asimismo considera conveniente que los lectores sean activos en su propio proceso de aprendizaje y, para ello, los docentes deben ofrecerles actividades literarias significativas que estimulen el desarrollo del espíritu crítico.

El modelo de conversaciones literarias que propone Chambers (2007) permite a los alumnos construir un conocimiento compartido con el andamiaje del docente. Para este autor, es fundamental que el receptor infantil tenga libertad y tiempo suficiente para expresar sus opiniones, “para ayudar a los niños a hablar bien sobre sus lecturas es esencial... estar de acuerdo en que todo es honorablemente comunicable”. (Chambers, 2007, p. 61)

Con esta afirmación se incide en que todo tipo de respuestas lectoras que los niños den acerca de sus opiniones, gustos y sentimientos son válidas, que no hay una respuesta correcta a una pregunta, sino que cada respuesta es una opinión honesta de lo que cada niño piensa.

El punto principal del enfoque “Dime” es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector ... para que esto ocurra, el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto todo puede ser “comunicado honorablemente”. (Chambers, 2007, p. 61)

*Dime* de Chambers (2007) surge principalmente tras analizar diferentes respuestas lectoras recibidas de forma inhibida a la pregunta “¿Por qué?”, por lo tanto se concluye que la pregunta “Dime” es una alternativa a la tradicional pregunta “¿Por qué?”, que

favorece la conversación espontánea y abierta de los niños. “Las cualidades de “Dime...” son que sugiere un deseo de colaborar, indicando que la maestra realmente quiere saber lo que piensa el lector y que anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio [como lo es preguntar ¿Por qué?]]” (Chambers, 2007, p. 66).

Otro tipo de pregunta descrita por Chambers (2007) que favorece al lector a tener experiencia en interpretar y reflexionar sobre lo leído es la siguiente: “¿Cómo lo sabes?”.

Todo lector experimentado: sabe encontrar claves que le permitan descubrir el tipo de historia que se está leyendo lleva a entenderla mejor; y entender mejor lleva a gozar la lectura. Los niños encontraron las claves al decir qué habían observado, formulando sus dificultades y luego compartiendo sus explicaciones a esas dificultades. (Chambers, 2007, p. 73)

Este enfoque se sustenta en una serie de “preguntas básicas, generales y específicas” que guiadas por el adulto facilitador (Chambers, 2007), puede promover la creación de lectores reflexivos. Las preguntas se definen como base sobre la que comenzar la conversación literaria de una lectura ya que “los maestros necesitan un repertorio de preguntas que ayuden a los lectores a hablar de sus lecturas” (Chambers, 2007, p. 63).

Chambers (2007) no considera las preguntas como una receta que haya que cumplir para que se haga una comprensión lectora del texto sino que, por el contrario, sirven de apoyo al docente para encauzar la conversación sobre una lectura y guiar al niño a expresar sus sentimientos, opiniones, creencias y expectativas de una forma compartida mediante la conversación en grupo.

El enfoque “Dime” no es como el de un libro de texto con un programa mecánico. Su interés no es que los lectores, de cualquier edad, reciban listas de preguntas para que las respondan una tras otra, oralmente o por escrito. La lista está pensada únicamente para la conveniencia de la maestra y ni siquiera debería ser mostrada a los estudiantes. Sólo se proporciona como una ayuda a la memoria. No está pensada para seguirse obedientemente. La palabra “libro” se usa en lugar de relato, poema o cualquier otro nombre más específico que se aplique al texto en cuestión. (Chambers, 2007, pp. 116-117)

Para ello, los maestros necesitan de este apoyo que les ayude a provocar el diálogo y guiar la conversación de forma colectiva para promover ambientes literarios positivos que faciliten compartir experiencias y el gusto por la lectura.

En una conversación literaria coactiva, todos, en tanto comunidad de lectores, cooperaríamos para extraer de cada uno lo que creemos saber de un texto y nuestra lectura de él. Éste es el tipo de conversación cooperativa que intenta alcanzar el enfoque “Dime”. (Chambers, 2007, p. 102)

Chambers (2007) indica una clasificación de tres tipos de preguntas que dirigen las conversaciones literarias:

1. Las preguntas básicas (Qué te ha gustado, qué no te ha gustado, qué te ha extrañado, a qué te recuerda): “Aprenden que conversar sobre lo que los desconcertó y buscar patrones dentro del texto es lo que más satisfacción les provoca” (Chambers, 2007, p. 111).
2. Las preguntas generales: “Estas preguntas, que se pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión” (Chambers, 2007, p. 111).
3. Las preguntas especiales: “Pero a veces el grupo necesita ayuda. Entonces la maestra debe hacer una pregunta “especial”, una que ayude a dirigir la conversación hacia el descubrimiento de peculiaridades que aún no han observado” (Chambers, 2007, p. 114).

“Las preguntas básicas y generales” descritas por Chambers (2007) se pueden aplicar a cualquier texto pero las preguntas especiales no son aplicables a todos.

La lectura compartida de Chambers (2007) nos ayuda a crear ambientes literarios ajustados a la lectura y permite a los participantes conversar y compartir diferentes sentimientos que facilitan una reflexión crítica y fructífera sobre el texto.

### **3.3 Álbum ilustrado**

Chambers (2007, p. 81) indica la importancia de la elección del texto de la siguiente forma: “porque el libro que elijamos contendrá las potencialidades de nuestra

conversación, su elección es una actividad de mucho valor. Aquellos que eligen están ejerciendo poder”.

La elección del texto es importante para facilitar al receptor infantil la aproximación a la lectura: “Partimos, desde luego, de los propuestos de la construcción de sentidos en el diálogo del texto con el receptor” (Taberero, 2013, p. 50).

Chambers (2007) hace referencia a la elección del texto con el ejemplo de un estudio realizado por Esther Thomas (1993):

[Citado por Chambers sobre las palabras de Esther Thomas refiriéndose a los niños] “necesitan que se los anime a observar las cosas y a hablar de las cosas que ven” y “tiempo para hojear y hablar de las ilustraciones” antes de que “se formen el hábito de observar las imágenes en busca de significados alternativos”. [Chambers añade] Su experiencia demuestra cómo una maestra puede diseñar un programa de lectura y conversación agradable con un propósito racional subyacente... [haciendo alusión al objetivo de Esther Thomas, en su trabajo, de introducir la idea de ironía con niños de cuatro a cinco años de edad]. (Thomas, 1993, cit. por Chambers, 2007, pp. 91-92)

Chambers menciona la relectura de los libros como resultado de una conversación literaria bien llevada gracias a la facilidad de relectura que tienen ciertos textos literarios “Los álbumes ilustrados, poemas y cuentos son más fáciles de releer antes o durante la conversación que las novelas largas ...” (Chambers, 2007, p. 99).

Por lo tanto, los álbumes ilustrados son considerados el género literario más acorde a la etapa de Educación Infantil que va a favorecer la puesta en práctica del enfoque *Dime* de Chambers (2007) para trabajar las conversaciones en el aula.

El álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página. (Arizpe & Styles, 2004, pp. 43-44)

El álbum ilustrado es considerado un género literario que va a facilitar la formación literaria del alumnado mediante la estimulación visual y literaria, en la que palabra e imagen se complementan.

Se insiste desde el punto de vista teórico en que el álbum, texto e imagen no sólo se complementan sino que crean un juego de perspectivas, de alusiones metaartísticas, de tal modo que lo convierten, como señala Colomer (1998:91), en el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales que corresponde a lo que se ha analizado por la crítica reciente en términos de posmodernidad por su componente pluridisciplinar. (Taberner, 2012, p. 95)

Puesto que estamos inmersos en una sociedad en la que predomina lo visual, la escuela y por ende la formación literaria tienen que dar respuesta a dicha alfabetización visual en la que los niños aprendan a interpretar ilustraciones, a entender significados visuales y lo más importante aprendan a mirar.

La escuela puede dar respuesta a tal demanda visual, enmarcada en la época actual, mediante recursos literarios que favorezcan y faciliten dicho entrenamiento visual. Para ello es necesario que el docente sea el facilitador de esos ambientes visuales literarios.

Es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: como se unen, como respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon. (Raney, 1998, cit. por Arizpe & Styles, 2004, p. 76)

Los álbumes ilustrados permiten trabajar la relación existente entre palabra e imagen llegando así a crear una interacción entre el adulto, el niño y el libro álbum que favorezca el desarrollo de un lector competente. Se considera relevante que el docente facilite un andamiaje adecuado para que el niño descubra y aprenda a mirar e interpretar ciertas realidades visuales, como lo son la variedad de elementos visuales empleados en la imagen que complementan a la palabra y viceversa. En el libro álbum, palabra e imagen forman una dualidad que se complementa e interrelaciona ayudando a la construcción de sentidos literarios desde edades tempranas.

El álbum ilustrado es concebido como un género literario que puede ayudar a llegar fácilmente al lector gracias a su “atractivo visual y espontáneo” (Arizpe & Styles, 2004, p. 12) que estimula y entusiasma al lector infantil.

El álbum ilustrado puede proporcionar un apoyo visual a los niños que tengan dificultades con el lenguaje, así los niños inmigrantes que tengan poco dominio del español puede realizar una comprensión visual y adquirir el gusto por la lectura gracias a este género literario:

La incorporación de la ilustración en algunos obras de la literatura juvenil actual ayuda a acercar el libro al adolescente inmigrante. Del mismo modo, los paratextos como los títulos e intertítulos, cubiertas y guardas generan expectativas al lector inmigrante y este se convierte en un participante activo en la construcción de sentido. (Calvo, 2015, p. 244)

El uso de álbumes ilustrados puede favorecer el enfoque metodológico de Chambers ya que su componente visual resulta una herramienta importante para motivar y estimular el momento de la lectura y favorecer la participación activa. La opción de relectura denominada por Chambers (2007) es mucho más factible y fructífera de realizar con el apoyo de las ilustraciones.

Así como hay referencias intertextuales, también hay referencias intratextuales. El texto y las ilustraciones se refieren todo el tiempo a sí mismos, y esto genera nuevas lecturas y recorridos por las páginas hacia delante y hacia atrás, y búsqueda entre las palabras y las imágenes para hacer toda vía más conexiones entre los nuevos mensajes visuales. (Arizpe & Styles, 2004, p. 158)

Las imágenes de los álbumes ilustrados poseen componentes literarios para atraer la atención del lector y llegar al receptor de forma significativa. Es en este momento en el que palabra e imagen se complementan para formar un vínculo afectivo y estrecho con el lector al que van a acompañar durante la lectura.

Las imágenes son un componente importante a la hora de fomentar el gusto por la lectura y crear hábitos lectores por el hecho de que facilitan a los docentes crear ambientes literarios mucho más significativos y estimulantes. Como indican Arizpe & Styles (2004, p. 163), “aquí tenemos la construcción de puentes entre la experiencia de



vida y la visual, un enlace texto-vida que también permite al lector-espectador dar sentido al arte”. Las imágenes poseen un componente visual de gran significado para los niños puesto que les facilita la comprensión y la estimulación lectora. De esta forma atribuyen mayor significado al texto con el apoyo visual de las ilustraciones que con el texto por separado. Con la utilización del álbum ilustrado se favorece el desarrollo cognitivo de los niños, como Vigostky (1991) mencionaba, gracias al uso compartido del lenguaje y el pensamiento. Del mismo modo que se trabaja la memoria, la creatividad y el pensamiento crítico con la interpretación de las imágenes antes, durante o después de la lectura.

El papel que tiene el maestro en la adquisición del gusto por la lectura es conseguido gracias al uso del álbum ilustrado que estimula la interpretación y espíritu crítico de la lectura de imágenes.

Cuando los maestros muestran a los alumnos entusiasmo, oportunidad y tiempo para responder a los álbumes ilustrados más allá de las lecturas en voz alta o las sesiones individuales de lectura los niños escogen con frecuencia diversas maneras para extender sus reacciones iniciales a los libros. (Kiefer, 1993, Arizpe & Styles, 2004, p.364)

El álbum ilustrado es, por tanto, un género literario que puede ayudar a entender, observar y analizar las diferentes formas que tienen los alumnos de interpretar los textos visuales.

Es necesario brindar tiempo a los niños para analizar, conversar, reflexionar, dibujar, pensar y observar diferentes textos visuales para que el gusto por la lectura y el fomento de esos hábitos lectores den su fruto. Al mismo tiempo ayudar a crear y formar “letrados visuales” inmersos en la era visual en la que la imagen tiende a llegar más al lector que las palabras como mencionaban Arizpe & Styles (2004).

Por las características expuestas, entendemos que el álbum ilustrado facilita a los docentes la creación de ambientes literarios estimulantes y positivos que favorezcan el gusto por la lectura y la creación de hábitos lectores.

## **4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Tipo de investigación**

La investigación que proponemos es de corte cualitativo. Este tipo de investigación permite la recogida de datos en forma de palabras y no en forma de números como afirman McMillan y Schumacher (2005, p. 50): “El estudio proporciona una descripción narrativa detallada, un análisis y una interpretación de los fenómenos”.

Este estudio ha sido realizado desde un enfoque global analizando los ambientes literarios creados en el aula y las respuestas lectoras obtenidas durante las sesiones. Por ello, los datos fueron registrados a través de las respuestas lectoras que ofrecieron los niños al interactuar con el libro álbum y con cada uno de los enfoques utilizados en las sesiones. “Las técnicas cualitativas proporcionan descripciones verbales para retratar la riqueza y complejidad de los acontecimientos que ocurren en escenarios naturales desde la perspectiva de los participantes” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 51).

En esta investigación se han utilizado diferentes técnicas de recogidas de datos. Por una parte, la “observación participante”, en términos de McMillan y Schumacher (2005, p. 51). Por otra parte, a través de un planteamiento próximo a la investigación-acción, se ha llevado a cabo una “recogida de datos interactiva” (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 43-44) con la utilización de una grabadora de voz y de notas de campo elaboradas durante las sesiones.

Para llevar a cabo la recogida de datos de este estudio, se llevaron a cabo en el aula cuatro sesiones con diferentes enfoques de mediación discursiva con el fin de analizar las respuestas lectoras obtenidas.

### **4.2. Descripción del contexto de investigación y justificación**

La puesta en práctica mencionada anteriormente se llevó a cabo en el colegio C.E.I.P *El Parque*, durante la realización de las prácticas escolares III, desde el 2 de Febrero hasta el 11 de Marzo de 2015, con un grupo de 24 niños de 5 a 6 años de edad.<sup>2</sup> Este grupo tiene una hora a la semana la sesión de lectura denominada *sesión de biblioteca*

---

<sup>2</sup> El nombre de los alumnos utilizados en esta investigación no se corresponde con la realidad, han sido modificados para respetar la identidad de los alumnos del aula dónde se realizaron las sesiones.

en la que la maestra lee un cuento tradicional y propone actividades literarias colectivas como escenificar un cuento.

Las *sesiones de biblioteca* se realizan los miércoles por la tarde, durante una hora a la semana, de 16 a 17h. En estas sesiones, los alumnos se dividen en dos grupos, siempre los mismos y ya prefijados, y una mitad de la clase, grupo A de 12 niños, se desplaza a la clase de informática y la otra mitad, grupo B con 12 niños, realiza las sesiones de biblioteca. Cada semana los dos grupos cambian de actividad alternando una semana informática y la siguiente semana biblioteca, de tal forma que un mismo grupo tiene la sesión de biblioteca cada quince días.

A parte de esta hora semanal de biblioteca, la maestra lee en clase algún cuento didáctico que contiene palabras para trabajar una letra específica que han aprendido en clase. En el aula tienen un rincón de biblioteca con cuentos tradicionales que utilizan al acabar las actividades o durante los ratos de tiempo libre.

Debido a la disponibilidad horaria del aula y la duración del periodo de prácticas escolares en este colegio, se diseñaron cuatro sesiones para realizar una por semana de tal forma que los dos grupos tuvieran la oportunidad de participar al menos dos veces y así poder obtener respuestas lectoras equilibradas en los dos grupos.

En tres de las sesiones se ha utilizado un enfoque distinto y un álbum ilustrado diferente. De este modo, los dos grupos (A y B) tuvieron la oportunidad de participar en dos enfoques diferentes e interactuar con dos álbumes ilustrados distintos.

Para recoger las respuestas lectoras de los niños se emplea una grabadora de voz para poder registrar los datos una vez finalizadas las sesiones. La investigadora tomó notas de campo durante la puesta en práctica de las sesiones para tener otros datos cualitativos in situ de las impresiones y respuestas lectoras de los participantes.

Las sesiones se realizaron en el aula con la finalidad de que los niños tuvieran un ambiente conocido y esto facilitase la investigación y la utilización de los recursos disponibles en el aula. Las sesiones duraron una hora completa.

1. **Primera sesión:** 11 de Febrero de 2015 a las 15h con los dos grupos A y B (24 participantes).

2. **Segunda sesión:** 25 de Febrero a las 16h con el grupo B (12 participantes).
3. **Tercera sesión:** 4 de Marzo a las 16h con el grupo A (12 participantes).
4. **Cuarta sesión:** 11 de Marzo de 2015 a las 16h con el grupo B (12 participantes).

Los conocimientos y experiencias previas de estos niños, en cuanto a formación literaria se refieren, no eran completamente nulos, como se pudo observar durante una sesión previa a la aplicación práctica de esta investigación y la información dada por la maestra sobre la formación literaria que realizaban. Si bien es verdad que en esta aula realizaban un acercamiento a la lectura a través de enfoques tradicionales que primaban la lectura comprensiva.

En cuanto al dominio del castellano en el aula, cabe destacar que 12 niños procedían de culturas diferentes y algunos de ellos presentaban dificultades de comprensión y de expresión oral. Cinco de estos niños recibían apoyo del logopeda durante las sesiones de biblioteca por dificultades de habla o de idioma.

Durante las sesiones, la maestra del aula estaba en una parte de la clase para facilitar la puesta en orden inicial y final de cada sesión, pero en ningún momento interviene en las sesiones excepto en momentos puntuales de entrada y salida de los alumnos que vienen de apoyo.

La elección del tercer nivel de Educación Infantil se justifica por el hecho de que el final de etapa nos puede ofrecer más datos para analizar las respuestas lectoras de los niños que con los primeros niveles del segundo ciclo de Educación Infantil, edades en las que el desarrollo del lenguaje se encuentra en ciernes, como bien refiere Vigostky (1991). Indudablemente, influyó en esta elección la posibilidad de realizar el estudio en el aula de las prácticas escolares donde estuvo la investigadora<sup>3</sup>. Además, la relación del adulto facilitador con los alumnos es relevante a la hora de realizar las sesiones ya que

---

<sup>3</sup> Investigadora: Término utilizado para denominar a la maestra que realiza este estudio de investigación cualitativa y que pone en práctica en el aula las sesiones metodológicas diseñadas.

el andamiaje<sup>4</sup> descrito por Bruner (1976) y la predisposición del docente van a facilitar el enfoque de lectura de Chambers (2007).

## 5. DESARROLLO DE LAS SESIONES

Las sesiones tuvieron una duración de sesenta minutos y los álbumes ilustrados trabajados en cada una son diferentes y escogidos a través de unos criterios de selección específicos. Esta selección atiende a un canon que consideramos adecuado para la consecución de nuestros objetivos y atendiendo a los criterios formativos del lector y los estético - literarios del libro álbum. “...su elección es una actividad de mucho valor. Aquellos que eligen están ejerciendo poder” (Chambers, 2007, p. 81).

Entendemos que quizá el enfoque más adecuado para fomentar el gusto por la lectura es el enfoque *Dime* de Chambers (2007), pero las sesiones están diseñadas combinando distintos enfoques metodológicos adaptados a nuestro estudio con el fin de analizar las respuestas lectoras en cada una de las sesiones (Sipe, 2010).

En la **primera sesión**, el enfoque metodológico escogido fue el tradicional basado en fichas de comprensión lectora, metodología comúnmente realizada en las aulas de Infantil. La **segunda y tercera sesión** se centraron en el enfoque de *Lectura de imágenes* de Arizpe & Styles (2004) que está basado en el enfoque metodológico de conversaciones literarias de Chambers (2007), con el fin de trabajar sobre todo la “alfabetización visual”. Finalizamos la **última sesión** dedicada únicamente a trabajar el enfoque *Dime* de conversaciones literarias descrito por Chambers (2007) en su plenitud.

Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta a la hora de escoger el corpus seleccionado tienen que ver con la utilización del género literario denominado álbum ilustrado como género literario adecuado para promover hábitos lectores. Por otro lado, la intención de presentar un corpus variado fue debida a la puesta en práctica de diversos enfoques que, consideramos, pueden ser apoyadas y favorecidas por estos álbumes ilustrados escogidos con unos criterios de selección específicos que detallaremos posteriormente.

---

<sup>4</sup> “Andamiaje” es un término descrito por Jerome Bruner en 1976 para aludir a la ayuda o guía que presta el maestro o adulto facilitador al niño/a para que de una forma progresiva vaya descubriendo y realizando la construcción de aprendizajes y desarrolle su máximo potencial.

Así los álbumes escogidos según los criterios de selección para la realización de las sesiones de investigación fueron:

1. Sesión 1: *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (2014)

El álbum se ha convertido en un modelo clásico...La visión del poder total del niño, proyectado en criaturas horribles y malas dentro de un sueño, se mezcla sutilmente con un regaño cotidiano; el juego entre la angustia del rechazo y el amparo de una casa acogedora, tiene valor de modo universal ... El niño reclama sin tregua historias de ogros, de osos y de grandes lobos hambrientos y feroces, que finalmente serán vencidos. Se deleita con la crueldad más grande, lo cual le permite relacionar el juego del relato con su propia vida interior. (Bonnafé, 2008, pp. 101-102)

Este álbum ilustrado fue escogido con el objetivo de presentar un libro de temática popular entre los lectores infantiles, como lo es el miedo, que ayuda a captar su atención para que se sientan vinculados personalmente con el personaje, y así permitir al lector percibir sentimientos vividos alguna vez como lo son los miedos a los monstruos y a la angustia de separación familiar.

Como explica Salinas (cit. por Taberero, 2013, p. 48) “aprender a andar por el mundo imaginario enseña a caminar por el mundo real”.

En cuanto al texto, este álbum ilustrado posee más texto que otros y por lo tanto nos facilitó la utilización del enfoque tradicional de ficha de comprensión lectora en el que las ilustraciones poseen un papel secundario.

Las ilustraciones poseen un gran atractivo visual captando la atención de los niños con la estética del personaje infantil Max y de los monstruos. Las ilustraciones sirven de complemento al texto sin tener que hacer alusión a las mimas puesto que su componente visual transmite emociones y calidad literaria no vinculada sólo a la lectura del texto.

2. Sesión 2: *La pequeña oruga glotona* de Eric Carle (2014)

Este álbum ilustrado posee un componente visual que puede facilitar el trabajo del enfoque de lectura de imágenes gracias a “la relación entre imagen y texto” señalada por

Arizpe & Styles (2004, p. 98). Presenta un componente visual que atrae al lector en el juego de la búsqueda y del conteo.

Este álbum ilustrado posee ilustraciones que acompañan fielmente al texto y al receptor en todo momento. El componente de metaficción de las ilustraciones parece real en algunas ilustraciones cuando los alimentos que se come la oruga aparecen agujereados, por ello puede favorecer la estimulación del receptor infantil involucrándolo en una lectura activa como afirma Rosa Taberero (2013, p. 51).

Tal como expone Lewis (1996, cit. por Arizpe & Styles, 1994, p. 98), “el álbum ilustrado siempre tiene un doble aspecto, una capacidad de ver en dos direcciones a la vez y hacer jugar las dos perspectivas una contra la otra [...] por tanto, no es sólo una forma de texto, también es un proceso, una forma de hacer que les sucedan cosas a las palabras y a los dibujos”.

Como menciona Rosa Taberero (2013, p. 53), “los elementos paratextuales, como guardas, formato, tipografía, cubiertas y contracubiertas [de este libro álbum], intervienen en la construcción de sentidos, puesto que todo detalle es significativo, nada es accidental”.

#### 4. Sesión 3: *Adivina cuánto te quiero* de Sam McBratney e ilustrado por Anita Jeram (2013)

Este álbum ilustrado fue escogido por la carga afectiva que contiene y su composición inseparable de texto y de imágenes. De tal forma que proporciona al lector la oportunidad de “encontrar conceptos morales [y muestras de afecto] en las imágenes” como indican Arizpe & Styles (2004, p. 128).

Además, los personajes pertenecen al mundo animal y la vertiente metafórica es indudable (Taberero, 2014, p. 15).

Los elementos paratextuales, tales como el formato, son en este álbum ilustrado de gran importancia y pueden resultar bastante impactantes y novedosos para el receptor infantil. El formato, por ejemplo, facilita analizar con detalle las ilustraciones de forma colectiva y realizar conexiones entre palabra e ilustración para interpretar las imágenes

y apreciar elementos visuales no percibidos por el texto, como afirman Arizpe & Styles (2004, p. 112).

#### 5. Sesión 4: *Buenas noches, luna* de Margarite Wise Brown (2013)

De todos los álbumes ilustrados descritos hasta ahora consideramos que éste el más complejo para interpretar visualmente y textualmente, por lo cual debía ser trabajado al final del estudio de investigación, cuando los alumnos hubieran adquirido un poco más de experiencia con el enfoque de conversaciones de Chambers (2007).

En *buenas noches, luna* las guardas introducen la afirmación de “Buenas noches, luna” que es recitada con diferentes voces narrativas durante la lectura del libro álbum. La poesía de las palabras combinada con las imágenes componen una creación armónica favorecedora del gusto y del juego entre palabra e imagen común de los álbumes ilustrados.

Rosa Taberero afirma (2013, p. 51) que “el lector debe ir recabando la información que le ofrecen las diferentes voces narrativas – sean estas visuales o verbales – para construir el sentido del discurso”.

Consideramos que este álbum ilustrado junto con el enfoque metodológico utilizado puede incitar “a los niños a leer ávida y reflexivamente”, como menciona Chambers (2007, p.11). Es un álbum ilustrado que posee bastantes componentes visuales y textuales que pueden ser analizados y observados de forma conjunta mediante la oralidad y el discurso literario.

### 5.1 Sesión 1

Para esta primera sesión el **álbum ilustrado** seleccionado fue *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (2014).

Este **enfoque** fue diseñado con el objetivo de empezar las sesiones con un enfoque de mediación tradicional para que los alumnos no sientan demasiada diferencia entre el enfoque de fichas que utilizan habitualmente y la primera sesión de esta investigación.



Como indica Rosa Tabernero (2013, p. 53), “*Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak (1995), podría servir de ejemplo para identificar esos espacios discursivos en los que se mueve el relato de lo no dicho”.

**La sesión** se realizó como primera toma de contacto con toda la clase, con los 24 alumnos sentados en la asamblea y la investigadora sentada en frente de ellos. El hecho de que la primera sesión se realizara con toda la clase fue intencionado para crear una semejanza con los enfoques tradicionales que usan en la formación literaria escolar con la ficha de comprensión lectora, en la que predomina una escasez de espacios literarios que favorezcan el tiempo necesario colectivo para observar y conversar sobre las ilustraciones, como afirmaba Chambers (2007, p. 91).

Se comenzó la sesión con la presentación del álbum ilustrado leyendo el título del libro, visualizando la cubierta y detallando las señas de identidad del libro: el título, el nombre del autor y del ilustrador.

En esta sesión durante la lectura en voz alta no se realizó ningún tipo de comentario puesto que el enfoque tradicional dado no facilitó la conversación durante la lectura del libro.

Al final de la sesión la investigadora realizó la siguiente pregunta: “¿Os ha gustado?” y prosiguió con una actividad previa a la ficha de comprensión lectora que se asemejaba a la que hacían ellos en clase tras la asamblea de los lunes.

La actividad siguiente consistió en hacer un repaso de las ilustraciones vistas durante la lectura. Para ello, la investigadora tenía cuatro ilustraciones plastificadas tamaño folio y los niños las tenían que poner por orden de aparición en la pizarra. Esta actividad se realizó pegando las ilustraciones en orden en la pizarra con su número cardinal correspondiente (del 1º al 4º), la investigadora pidió la colaboración de un niño que cogiese una, la enseñase a los demás compañeros y explicase que imagen era y en qué orden aparecía: al principio de la historia, en el segundo lugar, en el tercero o en el cuarto.

Al terminar esta actividad conjunta, la investigadora presentó a la clase la ficha individual que iban a realizar. En ella tenían que dibujar la ilustración que más les

hubiera gustado, escribir el número de orden clasificado anteriormente y debajo tenían que escribir un pie de página a esa imagen.

En la pizarra tenían puestas las ilustraciones colocadas en orden de aparición como apoyo visual.

La actividad se terminó cuando acabaron la ficha y de uno en uno se sentaron en la asamblea para realizar la puesta en común de sus creaciones artísticas explicando que escena habían dibujado y en qué orden aparecía. De esta forma, ayudamos a los niños a “compartir el entusiasmo” descrito en la obra de Chambers (2007, p. 21) como una de las tres situaciones compartidas que posee el enfoque *Dime* de conversaciones.

Durante la puesta en común la investigadora ejerció el papel de mediador para guiarlos en sus explicaciones y controlar los turnos de habla. Para ello utilizó preguntas abiertas en base a las respuestas de los niños y realizó preguntas enfocadas a comprensión lectora propia del enfoque de mediación tradicional.

## 5.2 Sesión 2

El **álbum ilustrado** seleccionado fue *La pequeña oruga glotona* de Eric Carle (2014).

En esta sesión se trabajó el enfoque de mediación de conversaciones literarias de Chambers (2007) centrando la atención en la *Lectura de imágenes* de Arizpe & Styles (2004). Enfocamos la metodología hacía la visualización y el trabajo de observación, de analizar, de reflexionar y conversar sobre la lectura con el apoyo visual de las ilustraciones. Dándole así un papel importante a las imágenes durante la lectura en voz alta.

En esta sesión se empezó a trabajar los dos grupos por separado, en este caso el grupo B con 12 participantes, con el objetivo de favorecer un ambiente literario familiar y facilitador de la conversación en el que se brindó tiempo suficiente a todos los niños para ver y analizar las ilustraciones, Chambers (2007).

La **sesión** comenzó con la visualización de la cubierta. La investigadora presentó las señas de identidad del álbum ilustrado (título, autor e ilustrador) y les invitó a pensar,

mirando sólo la cubierta con esta pregunta: “¿Dime qué crees que va a pasar en este libro?”. Cada niño de forma individual comentaba lo que ve en la cubierta y lo que imagina que va a pasar en el álbum ilustrado. Una vez visualizada la cubierta pasaron a mirar las guardas y los niños respondieron de forma individual a la pregunta: “¿Qué ves?”.

Posteriormente la investigadora se dispuso a realizar la lectura en voz alta. Ésta metodología dio lugar a la conversación y al análisis de las ilustraciones conforme se iba haciendo la lectura. La investigadora realizaba preguntas que aludían a las ilustraciones como: “¿Dime cuántas peras hay en esta imagen? Entonces, ¿Cuántas peras se comió la oruga el Martes?”.

Los niños conversaban sobre las preguntas de forma arbitraria y cuando no respetaban el turno de palabra la investigadora se les pedía que levanten la mano para escucharse y respetarse entre todos.

Una vez realizada la lectura del libro con alusión prioritaria a las imágenes, la investigadora presentó a los niños la siguiente actividad. Les enseñó las diferentes ilustraciones del libro en tamaño pequeño y les preguntó qué era cada cosa.

Una vez que reconocieron la ilustración de cada alimento, la investigadora les propuso realizar un mural que indicaba los días de la semana y ellos tenían que colocar lo que se comió cada día: el lunes tenían que poner una manzana, el martes tenían que poner dos peras y así con todos los días de la semana.

Los niños salían de uno a uno voluntariamente a pegar la comida en cada día. Para guiarles, la investigadora realizó las siguientes preguntas de forma individual: “¿Dime qué es esta imagen?” y una vez respondieran lo que veían, la investigadora les volvía a preguntar: “¿En qué día se lo come?”.

Tras la realización del mural, la investigadora repartió a cada niño un folio en el que tenían el dibujo de una hoja y les indicó que tenían que dibujar de forma libre la ilustración que más les hubiese gustado del libro.

En este caso, los niños no tenían el apoyo visual de las ilustraciones en la pizarra como en la sesión anterior, con lo cual les era más difícil acordarse de las imágenes y

además le proporcionó a la investigadora más datos para analizar que detalles de las ilustraciones habían representado de forma personalizada y cuáles les habían llamado más la atención.

### 5.3 Sesión 3

Para esta sesión el **álbum ilustrado** utilizado fue *Adivina cuánto te quiero* de Sam McBratney e ilustrado por Anita Jeram (1994).

En esta sesión se hizo hincapié en los elementos visuales del libro álbum “[para alentar] a los niños a desarrollar su propio vocabulario visual” (Arizpe & Styles, 2004, p. 200), hecho considerado importante en el **enfoque** de *Lectura de imágenes* cuya finalidad era brindar una alfabetización visual adecuada, como indican Arizpe & Styles (2004).

Para el uso de esta metodología consideramos necesario trabajar un álbum ilustrado en el que palabra e imagen tuvieran el mismo protagonismo.

Este enfoque facilita la realización de conversaciones literarias basadas en el enfoque de Chambers (2007) atendiendo a la *lectura de imágenes* de Arizpe & Styles (2004), puesto que la visualización de las imágenes facilita la reflexión y conversación de opiniones, emociones, pensamientos e ideas que suscitan a los niños de las ilustraciones de una forma colectiva.

Los participantes son 12 niños pertenecientes al grupo A. **La sesión** comenzó con la presentación de la cubierta en la que se nombran de nuevo las señas de identidad del álbum ilustrado (título, autor e ilustrador).

Posteriormente se formularon de forma individual dos preguntas: “¿Qué ves?” y “¿Qué crees que pasará?” para centrarse primero en la lectura de imágenes. Se realizó en silencio y cada uno tenía que imaginarse mentalmente cuál creía que iba a ser el argumento de este libro.

Una vez realizado el primer análisis visual de la cubierta, la investigadora les invitó a mirar las imágenes del libro álbum, de una en una, mentalmente y para ello les dio tiempo suficiente. En algunas imágenes, al azar, la investigadora les realizó las mismas

preguntas que en la visualización de la cubierta: “¿Qué ves?” y “¿Qué crees que va a pasar?”.

Seguidamente, se procedió a la lectura del texto dejando tiempo suficiente para visualizar las imágenes.

Al finalizar la lectura, los niños de forma individual pasaron a realizar un dibujo libre del álbum ilustrado en una cartulina para tener una evaluación individualizada de sus interpretaciones visuales vinculadas a su propia experiencia e interpretación personal, como indican Arizpe & Styles (2004, p. 147).

Mientras hacían el dibujo, la investigadora iba llamando de dos en dos a los niños para que salieran fuera de la clase y conversaran en forma de grupos de discusión sobre preguntas abiertas como: “¿Dime..?” y “¿Cómo lo sabes?”.

La investigadora utilizó dichas preguntas para apoyarse durante las conversaciones literarias y para analizar las respuestas que dieron los niños a las preguntas realizadas. En esta entrevista, se realizó el enfoque *Dime* en el que se especifica una lista con la estructura de “preguntas básicas, generales y especiales” desarrolladas por Chambers (2007, pp. 116-121). Para esta sesión, se realizaron las siguientes preguntas básicas y generales:

1. Las preguntas básicas: “¿Hubo algo que te gustara de este libro?”, “¿Hubo algo que no te gustara?”, “¿Hubo algo que te pareciera extraño?” y “¿Encontraste algo que nunca antes habías visto en un libro?”.
2. Las preguntas generales: “La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser?”, “Si tu hubieras escrito este libro, ¿cómo lo hubieras hecho mejor?”, “Cuando estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?” y “¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor?”.

Una vez terminados los grupos de discusión, la investigadora recogió los dibujos que habían realizado para terminar la sesión y poder analizarlos posteriormente.

#### 5.4 Sesión 4

El **álbum ilustrado** considerado oportuno para finalizar las sesiones de investigación es *Buenas noches, luna* de Margaret Wise Brown (2013).

Esta sesión estuvo centrada en trabajar el **enfoque** completo *Dime* de Chambers (2007, pp. 29-30) que “parte de este modo conversacional básico, extendiendo el número de participantes del uno a uno, niño y adulto, a un adulto facilitador con una comunidad de lectores cuyo mutuo interés está concentrado en un texto compartido”.

Tras las sesiones realizadas previamente, se consideró que este grupo ya poseía experiencias previas para poder interpretar las ilustraciones y poderse iniciar en esta metodología más compleja durante toda la sesión.

Para usar completamente el enfoque *Dime* necesitábamos facilitarles un álbum ilustrado que les resultase cómodo de interpretar y acorde a su experiencia literaria para desarrollar durante el coloquio.

Empezamos la **sesión** realizando una visualización de la cubierta y detallando las señas de identidad del álbum ilustrado (título, autor e ilustrador). Para visualizar la cubierta la investigadora realizó de forma individual las siguientes preguntas: “¿Qué ves?” y “¿Qué crees que va a pasar?”.

Posteriormente se realizó la lectura del álbum ilustrado en voz alta. “Para los niños más pequeños, ... , esta actividad es necesaria para aprender a disfrutar de las palabras tanto como de las imágenes” (Chambers, 2004, p. 96).

La siguiente actividad fue la realización de un mural de respuestas dadas por los niños. En forma de diagrama, la investigadora anotó las respuestas dadas a las cuatro preguntas básicas detalladas en *Dime* : “Hubo algo que te gustara en el libro?”, “¿Hubo algo que te disgustara?”, “¿Hubo algo que te desconcertara?” y “¿Notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión?” (Chambers, 2007, p. 102).

Las preguntas se respondieron y se anotaron desde la primera columna hasta la última de forma individual, es decir, primero se respondió a la primera pregunta todos los niños de uno en uno y la investigadora lo escribió en el mural, después pasaron a la

segunda columna, luego a la tercera y por último la cuarta columna realizando lo mismo.

Las preguntas no fueron planteadas literalmente y si los niños no entendían el significado, la investigadora las podía modificar y adaptarlas a la comprensión literaria de los niños de Infantil como por ejemplo: “¿Qué partes te gustaron?”, “¿Qué partes no te gustaron?” , “¿Observaste algún patrón o relación de este libro con algo que te recuerde de otro?” y “¿ Hay algo que te pareciera extraño o te sorprendiera?”.

Al finalizar este mural de respuestas lectoras, la investigadora realizó las “preguntas generales y básicas” trabajadas en la sesión anterior y unas nuevas que fueron las “especiales”. Realizó una función de facilitadora y moderadora durante el coloquio, utilizando patrones de preguntas como “Dime” y “¿ Cómo lo sabes?” descritas por Chambers (2007).

Las preguntas básicas y generales fueron las mismas trabajadas en la sesión anterior y las nuevas preguntas especiales fueron: “¿En dónde sucedió la historia?”, “¿Pensaste en el lugar mientras leías?” , “Cuándo estabas leyendo la historia, ¿sentiste que estaba sucediendo ahora?” y “¿Sentías como si todo te estuviera ocurriendo a ti, como si fueras uno de los personajes?”.

Para finalizar la sesión se realizaron cuatro grupos en los que cada uno tenía una cartulina tamaño folio para representar un dibujo de la ilustración que mejor representase la columna que les había tocado realizar.

Cada grupo fue formado por la investigadora de manera que quedara equitativo y se adjudicó una columna a dibujar para cada grupo. Los niños tenían el mural colgado en la pizarra para fijarse en las conversaciones literarias anotadas previamente.

## **6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Una vez recogidos los datos de las sesiones y considerando que nos van a ayudar a contrastar las hipótesis iniciales de este estudio, pasamos a realizar el análisis de los resultados de las sesiones basándonos en la “teoría de las respuestas lectoras” descrita por Lawrence R. Sipe (2010) en *cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*.

Lawrence R. Sipe clasifica estas respuestas lectoras de los niños en “cinco categorías conceptuales” que vamos a detallar en el análisis de los resultados de cada una de las sesiones. Junto a este análisis de los resultados vamos también a analizar la efectividad de los enfoques de mediación para fomentar el gusto y la creación de hábitos lectores en cada sesión.

Por otra parte, se incorporan en el análisis las observaciones referidas en el cuaderno de campo de la investigadora con el fin de asegurar la fiabilidad de los datos como indican McMillan & Schumacher (2005).

### 6.1 Sesión 1

Respecto al **funcionamiento** general de la sesión cabe destacar que al terminar la lectura, los niños llevados por la emoción se descontrolaron y empezaron a hablar todos a la vez sin escucharse entre ellos y sin respetar los turnos de habla.

En la actividad de poner las escenas en orden todos se ofrecieron voluntarios y la última elección de un alumno inmigrante voluntario para finalizar la tarea creó enfado entre algunos alumnos. La ordenación se realizó conversando poco entre los participantes y la escena que Max se va a su casa y deja el país de los monstruos les creó confusión porque pensaron que era la última escena y era la cuarta:

**Julia:** Cuando se va Max del mundo de los monstruos.

**Inv.:** Enséñasela a todos para que la vean.

**Inv.:** Esta foto, ¿cuándo creéis que aparece en el cuento?.

**Danger:** El cuarto, la última de todos.

**Inv.:** ¿Cuál creéis que la última cosa que pasa en el libro?.

**Leyre:** La cena.

**Inv.:** ¿Y la cena la ponemos al principio o al final de la serie?.

**Alumnos:** La cuarta, la última.

**Inv.:** ¿Entonces esta imagen aparece en el último lugar?.

**Alumnos:** No::: en la tercera.

**Inv.:** Muy bien, pues la colocamos Julia.

En la actividad de dibujar la ilustración, Danger confundió el número de orden de la ilustración que ha representado. Nati, dibujó la escena primera en la que Max está en su



habitación y lo había dibujado con la corona, siendo que éste aún no había salido al país de los monstruos y entonces aún no la llevaba. A Asier le costaba hablar y explicarse en público, posiblemente debido a su timidez lo único que contestó fue el nombre del protagonista principal Max.

Con la actividad de dibujar estaban muy dependientes de mirar las ilustraciones puestas en la pizarra, esto puede ser debido al enfoque que acostumbrar a realizar en el aula de fichas en las que copian de la pizarra o entre ellos utilizando poco la imaginación y creatividad personal. Debido a esto, hubo pocas ilustraciones que fueran realizadas de forma ingeniosa, más bien eran una recreación copiada de las imágenes puestas en la pizarra.





La puesta en común de sus creaciones artísticas individuales, al ser un enfoque de mediación tradicional de ficha, es una sesión en el que la conversación tiene menos oportunidad de que resulte efectiva. A los niños les costó mucho escucharse entre ellos, respetando poco los turnos de palabra y empezando a dar repuestas jugando al juego denominado por Chambers como: “ Adivina qué está pensando la maestra” Chambers (2007, p. 61) con el fin de dar la respuesta correcta y no con opinión crítica ante la lectura.

Inv.: ¿Qué has querido dibujar Danger, explícanoslo?.

Danger: Eh, la cena.

(Aquí hubo una confusión de numeración de las escenas porque se lo había dicho la maestra el número que tenía que poner y el que le dijo no era correcto)

Inv.: A ver Paula, ¿qué vemos aquí chicos, qué veis?.

(Se revolucionan y se empiezan a distraer y hablar)

Inv.: ¿En qué lugar aparece?.

Erik: La cuarta.

(La maestra pone orden)

Inv.: ¿Porque está al principio o al final del cuento?.

Danger: Al final.

(Se empiezan a cansar y levantarse, la maestra pone orden)

También podemos observar en este ejemplo como Danger le pregunta a su maestra que número de orden es la escena que había dibujado, aun habiendo hecho la ordenación en la actividad anterior y teniendo las escenas colocadas en orden en la pizarra.

Las conversaciones creadas en esta última actividad de la sesión fueron muy escuetas y con poca reflexión por parte de los niños. Las explicaciones se centraron más en responder bien a las preguntas de la investigadora y decir el número correcto de orden de la ilustración. No se produjeron conversaciones entre los miembros del grupo de forma colectiva y tampoco escucha activa entre ellos.

Observamos que se dio poco la conversación literaria entre los alumnos ya que se limitaban a escuchar la lectura de forma pasiva, en silencio, realizando el dibujo de la ficha y hablando poco para el grupo. Las escasas conversaciones producidas de forma colectiva se basaron en responder de forma correcta a las preguntas de la investigadora diciendo el nombre de la ilustración y el número de orden de la misma.

Como hemos podido registrar en las respuestas lectoras dadas, este enfoque de mediación tradicional favoreció poco la conversación espontánea del receptor literario pero fue más facilitadora que otro tipo de enfoque tradicionales de fichas. Al ordenar las ilustraciones y explicar sus creaciones artísticas estábamos favoreciendo en pequeña medida la oralidad gracias a la explicación espontánea y respuestas dadas por cada niño.

En cuanto a las cinco “**categorías conceptuales**” referidas por Sipe (2010), los cinco aspectos de la comprensión lectora que los niños han utilizado con esta metodología de ficha de comprensión lectora son las siguientes:

La “**categoría analítica**” tiene presencia en los resultados analizados en esta sesión. En esta categoría como menciona Sipe (2010): “los niños utilizan información del texto y de las ilustraciones del libro que se les lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama y el tema” .

Por ejemplo, cuando Nayara hizo referencia a que Max no quería ser más el rey de los monstruos porque ya no llevaba la corona en la ilustración cuando zarpa con el barco hacia su casa.

Inv.: No quería ser el rey de los monstruos.

Alumnos: Sólo un poco.

Nayara: Se quitó la corona.

Pudimos observar que los niños realizaron un análisis del texto con pequeñas ayudas de la información visual dada por las ilustraciones.

Inv.: ¿Si hay una cama qué es?.

Alumnos: La habitación de Max.

Alonso: Pero Max allí no tenía la corona.

Inv.: No, porque Max no había salido aún al país de los monstruos.

Alonso: Pero es que ella le ha puesto una corona.

La “categoría analítica” la podemos ver registrada en las respuestas lectoras de los alumnos cuando realizan una observación, interpretación y análisis del texto literario y visual durante la sesión. La pudimos observar esta cuando Alonso hizo referencia al dibujo que realizó Nati diciendo que era incorrecto puesto que Max cuando estaba al principio en su habitación aún no llevaba corona porque no era aún rey de los monstruos y Nati había dibujado en su ficha a Max con la corona cuando no tenía que llevarla porque aún no era rey de los monstruos.

En las respuestas lectoras recogidas en esta sesión podemos analizar la utilización que realizan los niños de la “**categoría intertextual**” referida por Sipe (2010) como “la capacidad de los niños de relacionar la historia que se les lee en voz alta con otros textos y productos culturales”.

La categoría que sí podemos observar en esta sesión es la “**categoría personal**” denominada por Sipe como: “formas en las que dibujamos una historia nosotros mismos, haciendo conexiones entre nuestras vidas, y las tramas, las situaciones y los personajes de los cuentos” (Sipe, 2010).

Inv.: ¿Creéis que Max estaba contento o triste cuando se fue?.

Alumnos: Contento.

Nayara: Contento porque se iba a su casa.

Inv.: ¿Y os han dado miedo los monstruos?.

Mario: Si te pones unas gafas 3D en el cine, entonces sí que te da mucho miedo.

La “**categoría transparente**” descrita por Sipe (2010) como proyección directa del mundo literario en el ámbito del receptor, no se registra en las respuestas lectoras expresadas por los niños ni antes ni durante la lectura.

La última categoría, la “**categoría performativa**” en la que “los niños manipulan el texto para usarlo según sus propósitos creativos ... Estas respuestas normalmente son algo (o muy) subversivas, transgresoras o dionistas” (Sipe , 2010), aparece sólo reflejada en una respuesta dada por un alumno de cultura árabe, Zakarya, cuando fue elegido para realizar la última actividad de ordenar las ilustraciones y otro niño se enfadó por el hecho de que la última oportunidad de hacer la actividad se le dio a él:

X: ¡Jolines Zakarya!.

## 6.2 Sesión 2

En cuanto al **funcionamiento** general de la sesión diremos que, al ser un grupo más pequeño, los alumnos estuvieron más atentos y abiertos a la conversación que en la anterior sesión.

La primera actividad de visualización de las guardas fue muy reflexiva. Los alumnos expresaron de forma dinámica lo que veían y lo que pensaban que iba a pasar en el libro álbum. Había niños que imitaban las respuestas de algunos compañeros pero la gran mayoría dio su interpretación personal y creativa sobre la posible trama literaria.

Asier: Veo una oruga.

Asier: Que está comiendo.

Erik: Que tiene ojitos.

Erik: Que se convierte en mariposa.

Durante la lectura en voz alta, en la realización de preguntas abiertas se dio mucha oportunidad a los alumnos de dar sus aportaciones personales con imaginación, creatividad y utilizando su pensamiento crítico, por lo que analizamos unas respuestas lectoras más involucradas y reflexivas que en anteriores sesiones. Este hecho permitió al lector involucrarse de forma más activa y personal en la lectura.

Inv.: ¿Qué le pasa a la oruga Erik?.

Erik: Esta muy llena de comer.

Alonso: Y le duele la tripa porque ha comido mucho.

Un aspecto que les hizo estar involucrados en la lectura activa del libro álbum fue las preguntas iniciales sobre la ilustración de la cubierta. Esto les creó un sentimiento de incertidumbre por averiguar si sus especulaciones, acerca de lo que creían que iba a pasar, eran ciertas o no. Del mismo modo que esta introducción inicial les facilitó una primera contextualización de la historia.

Esta primera toma de contacto mirando la primera ilustración y dejando a los niños construir su propia interpretación inicial, les hizo ser partícipes desde el principio de la construcción de un ambiente literario y la construcción de sentidos propia de una lectura activa como indica Chambers (2007).

Al ser un pequeño grupo y con esta metodología de lectura de imágenes, fue posible dedicarle tiempo suficiente a la visualización y explicación personal de cada interpretación favoreciendo así el diálogo literario conjunto y facilitando una alfabetización visual efectiva como señalan Arizpe & Styles (2004).

Durante la lectura la investigadora hizo mucha alusión a las imágenes, gracias a la interacción entre texto e imágenes que acompañaron al lector en su proceso de interpretación. De tal forma que las respuestas lectoras reflejaron la atención que los niños daban a las ilustraciones de forma espontánea y guiados también por las indicaciones de la investigadora.

Inv.: Se había convertido en una hermosa mariposa.

Leyre: ¡De colorines!.

Inv.: ¿Veis todos los colores que tiene la mariposa?.

Leyre: Naranja, rosa, fucsia...

En este ejemplo, podemos observar cómo la respuesta lectora de Leyre iba enfocada a la visualización de las imágenes sin que la investigadora focalizara la atención en las ilustraciones. De forma arbitraria Leyre aludió a los diferentes colores que estaba viendo en la ilustración de la mariposa.

La siguiente actividad nos sirvió para afianzar la interpretación de algunos elementos visuales observados en este libro álbum. Los alumnos nombraron cada uno de los alimentos de forma correcta y tuvieron sólo alguna pequeña confusión con el orden de los días de la semana o el tiempo que estuvo la oruga en la crisálida, pero gracias a las preguntas de la investigadora y a la conversación conjunta entre todos lograron resolverlo colectivamente. Las únicas que presentaron confusión a la hora de recordar las ilustraciones de los alimentos que se comió la oruga son Nati y Leyre.

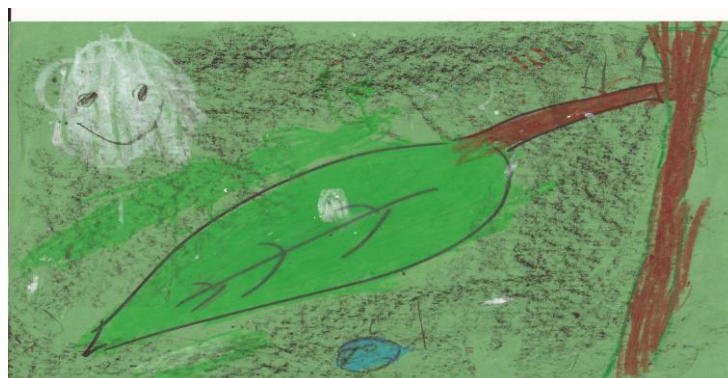
Por último, en la actividad de realizar un dibujo de una ilustración los dibujos resultaron mucho más creativos e imaginativos que en la anterior sesión. Esto pudo derivarse del enfoque de mediación utilizado, puesto que en esta sesión incidimos más en mirar las ilustraciones de forma más analítica y crítica. Además, este hecho favoreció el simbolismo que atribuía cada niño a las ilustraciones.

Inv.: Vamos a ver que ve Leyre en la portada.

Leyre: Una ouruga con pelos de colores.

Inv.: ¿Qué crees que va a pasar Leyre?.

Leyre: Es que no se...que hay luna llena y hay una hoja y el huevo de la ouruga esta posando sobre la hoja.



El hecho de que sólo tuviesen en la pizarra el apoyo visual de la cubierta del libro álbum tuvo como consecuencia que los niños no estuvieran dependientes de ese apoyo visual y utilizaran su propio pensamiento y recuerdo de las imágenes analizadas.

Como análisis general del **enfoque** usado en esta sesión, los alumnos expresaron con pensamiento crítico, con creatividad e imaginación lo que opinaban y pensaban que significaba cada ilustración.

Pudimos observar una motivación y escucha activa sobre las actividades realizadas. Desde el principio, los niños se mostraron receptivos a conversar y mirar las imágenes, puesto que cada uno tenía su propia respuesta que decir. La escucha activa entre los participantes fue más controlada y todos respetaron los turnos de habla y escucha a sus compañeros.

En relación a las cinco **categorías** descritas por Sipe (2010), en estas respuestas lectoras hemos podido analizar las siguientes:

La “**categoría analítica**” se ha visto reflejada en mayor medida en el análisis e interpretación de las ilustraciones puesto que el enfoque utilizado favoreció dicha reflexión. Este enfoque facilitó el análisis visual inicial de la ilustración de la cubierta, desde la primera toma de contacto con el libro álbum los alumnos estuvieron interpretando y analizando que podía pasar en la trama del libro. “los niños están aprendiendo en estos momentos a analizar estas metáforas y símbolos visuales: este texto visual” (Sipe, 2010).

Inv.: Julia que ves en la portada del cuento.

Julia: Que tiene boca.

Inv.: ¿Qué crees que va a pasar en el cuento?.

Julia: Que la oruga primero come un montón después se convierte en cascarón y sale de allí en mariposa.

Inv.: ¿Qué creéis que son estos dibujos?.

Erik: Son bolitos naranjas, verdes.

Mario: Es rastro de orugas.

Leyre: Esto me parece que son quesos.



Las ilustraciones fueron uno de los elementos visuales protagonistas en esta sesión pero el análisis del texto también tuvo cabida en menor cantidad.

El análisis del texto y de las ilustraciones fueron dos procesos inseparables observados en las respuestas lectoras.

Inv.: ¿Qué es esto?.

Alumnos: Peras.

Inv.: ¿Cuántas peras hay?.

Alumnos: Dos.

Inv.: ¿Qué día se comió la oruga las peras?.

Alumnos: El martes.

En este ejemplo, podemos observar cómo los alumnos realizaron un análisis visual y conteo de los objetos presentes en la ilustración que estaba siendo preguntada por la investigadora, al realizar ese conteo asociaron que el segundo día de la semana era el martes, día que se comió las peras. Esta interpretación fue concluida gracias al análisis visual de la ilustración asociada al análisis recogido de la información proporcionada por el texto.

En esta sesión no se recogieron respuestas lectoras explícitas vinculadas a la “**categoría intertextual**”. Lo más probable es que los alumnos durante la lectura del libro álbum realizaran conexiones mentales con algún suceso o ilustración de otros libros pero no fueron expresados oralmente.

La “**categoría personal**” está reflejada en algunas respuestas lectoras recogidas como:

Inv.: ¿Y por qué se come todo eso el domingo, Erik?.

Erik: Porque bueno, se sentía mal de comerse todo lo que había comido y por eso se comió la hoja y se puso mucho mejor.

En este ejemplo podemos ver la conclusión que Erik explicaba por qué la oruga se come una hoja después de haberse comido todos esos alimentos el día anterior. Posiblemente esta respuesta lectora fue dada por la interpretación que realizó Erik

asociándola a alguna experiencia propia que hubiese tenido al sentirse mal con alguna comida y encontrarse mejor comiendo sano.

Con este enfoque de la visualización de imágenes observamos que los niños daban respuestas lectoras vinculadas con su propia experiencia y realizaban una construcción de sentido conjunta visualizando las ilustraciones e interpretándolas.

La “**categoría transparente**” está reflejada en algunas respuestas lectoras. Erik nos justificó por qué se comía la hoja verde como si estuviese contando su propia historia personal. También podemos observar esta categoría en la respuesta lectora dada por Leyre en medio de la lectura.

Inv.: Se había convertido en una hermosa mariposa.

Leyre: ¡De colorines!

Esta respuesta lectora refleja el entusiasmo y la emoción que sentía al ver la mariposa de colorines, subiendo la entonación y asemejando ese nacimiento de la mariposa a su despertar de la crisálida.

Las respuestas lectoras relativas a la “**categoría performativa**” son más observadas durante la lectura en voz alta.

Inv.: Veis todos los colores que tiene la mariposa.

Leyre: Naranja, rosa, fucsia...

Inv.: ¿Y cómo acabamos el cuento?.

Inv.: Otra vez con los dibujos del principio.

Leyre: Quesito, quesito, quesito.

Leyre: ¡Lo he dicho, lo he dicho!.

Erik: ¡Ala! Que glotona.

Este tipo de respuestas pueden ser provocadas por la creciente emoción incontrolada al analizar las ilustraciones. En este momento, los alumnos expresaron sus pensamientos de forma arbitraria e incontrolada probablemente provocado por la emoción.

### 6.3 Sesión 3

Respecto al **funcionamiento** general de esta sesión, cabe destacar que en la primera actividad de analizar la cubierta e imaginar que creen que va a pasar, las primeras respuestas lectoras recogidas fueron muy simples. En las primeras respuestas que registramos se limitaron a contestar de forma simple pero una vez que se prosiguió con la pregunta: “¿Qué crees que va a pasar?”, los alumnos se empezaron a animar a dar respuestas más elaboradas estimuladas por su imaginación y creatividad.

Inv.: ¿Qué crees que pasa?.

Julia: Que uno está haciendo teatro.

Danger: Creo que va a saltar y creo que su madre le va a coger.

Aitana: Que su madre ahora está haciendo teatro y el ahora es el xxx.

Es aquí en esta primera fase de interpretación cuando ya se empezaron a crear pequeños conflictos verbales, en cuanto a diversidad de opiniones se refiere acerca de lo que va a pasar. Esta diversidad nos demuestra la capacidad crítica y de opinión propia que tienen los lectores desde edades tempranas si son estimulados a pensar y conversar literariamente de forma colectiva como afirmaba Chambers (2007).

Nayara: El conejo está haciendo con la mano levantada y la mamá está así con las patas y creo que va a saltar.

Danger: ¡No! No va a saltar.

Inv.: ¿Creéis que va a saltar?.

Alumnos: No:: si::

Iván es el niño que más respuestas lectoras innovadoras y creativas dio durante toda la sesión.

Inv.: A ver, ¿Iván que ves?.

Iván: El conejo grande está cogiendo a la liebre pequeña y alzándola por encima de su cabeza y diciéndole yo te quiero hasta la punta de tus pies.

La siguiente actividad del dibujo creó mucha ilusión y entusiasmo entre el grupo, estas reacciones pudieron ser derivadas de la necesidad de expresión artística que

poseían los niños tras haber analizado, interpretado y leído el texto y las ilustraciones. Es aquí cuando los alumnos expresaron sus pensamientos e interpretaciones del libro álbum de una forma artística y personalizada.

La actividad de reflexionar, con el enfoque de conversaciones, por parejas creó mucha expectación e incertidumbre entre el grupo. Al ser la primera vez que realizaban este tipo de grupos de discusión, algunos se sentían desconcertados. El hecho de que los dibujos se realizaran en el suelo, tumbados y de forma relajada, les favoreció a crear un ambiente de creatividad y sacar el máximo potencial artístico, muchas veces descuidado en la rutina escolar y formación literaria.

En las respuestas lectoras dadas a las “preguntas generales y básicas” descritas por Chambers (2007), podemos analizar que las más aceptadas y comprendidas para el receptor infantil fueron las preguntas básicas, puesto que podían estar más acostumbrados a realizarlas con otro tipo de metodologías de comprensión lectora.

Como podemos analizar, las respuestas lectoras a las “preguntas generales” presentaron más dificultad de ser comprendidas y por lo tanto de ser respondidas.

En esta actividad los niños que más dificultades presentaron a la hora de conversar sobre el libro álbum, en este caso, fue una niña de cultura árabe que tenía dificultades con la adquisición de la lengua castellana.

Algunos niños, por ejemplo Danger, se lo tomó como un examen de comprensión lectora. Consideramos que este hecho pudo ser debido al lastre del concepto de fichas literarias que habría experimentado el niño con preguntas y respuestas acertadas o erróneas según el criterio del docente o del adulto.

Inv.: Si hubieras escrito este libro, ¿Cómo lo hubieras hecho mejor?.

Danger: Leyendo (se lo dice Nayara), pues leo mucho más los libros míos, leyendo.

Esta respuesta lectora que dio Nayara diciendo que lo mejoraría el libro leyendo muestra un claro ejemplo de la importancia que dan diferentes agentes sociales al acto de la lectura. A la pregunta realizada por la investigadora, Danger contestó que lo hubiera mejorado como escritor leyendo el libro, por lo que podemos afirmar la

importancia inconsciente que los niños suelen atribuir a la lectura derivada de la relevancia que le atribuyen algunos agentes educativos y no de su propia elección o gusto hacia la literatura.

Esta respuesta fue dicha en voz baja por su compañera como respuestas correcta a responder, aquí podemos observar la consecuencia de ciertos enfoques literarios que se centran en dar respuestas a preguntas para evaluar la comprensión lectora donde todo no es “honorablemente comunicable” como indica Chambers (2007, p. 64).

De forma general, la sesión resultó bastante eficaz. Una observación realizada tras analizar las respuestas lectoras de esta sesión fue que los niños que procedían de otras culturas, en concreto tres, poseían dificultades de comprensión y de conversación, pero este hecho no fue un impedimento para que formasen parte de la lectura activa en la sesión gracias al apoyo visual de las ilustraciones que les involucraban de manera activa en la dinámica de conversaciones sobre las ilustraciones.

De este modo, el proyecto Lectura de imágenes (Arizpe y Styles, 2003) se contextualizó en escenarios multiétnicos con bajo nivel socioeconómico en el norte de Londres y en colegios ubicados fuera de la capital. El objetivo fue investigar cómo los niños leen textos visuales... los resultados de esta investigación (Arizpe, 2003) reflejan que la mirada detenida y el diálogo constructivo permiten a los niños realizar un análisis crítico de las imágenes de un libro ilustrado que muchas veces es complejo, y relacionar otros sistemas simbólicos incluso con alumnos que están en proceso de aprendizaje de la segunda lengua. (Calvo, 2015, pp. 58-59)

Los demás niños participaron de forma activa y entusiasmada tanto en la realización de las actividades con las ilustraciones como con el enfoque de Chambers (2007).

Este **enfoque** de formación literaria con la lectura de imágenes y de conversaciones nos facilitó involucrar activamente a todos y cada uno de los participantes en la lectura.

El ejemplo que observamos con Safa, una niña de cultura árabe que presentaba dificultades con el idioma, nos fue de gran ayuda para poder analizar en las respuestas lectoras que gracias a la interacción de palabra e imagen, la niña pudo participar activamente en la sesión sin quedarse fuera de la lectura e interpretación colectiva gracias al libro álbum y el enfoque trabajado.

Inv.: ¿Qué ves?.

Safa: Dos conejos y un tronco.

Por otra parte, Arizpe señala que el análisis de la interacción entre palabra y la imagen ayudan al lector-espectador a entender las funciones narrativas de ambos discursos... En este sentido, Arizpe afirma que la discusión después de la lectura propicia un andamiaje que contribuye a la construcción de significados donde son negociados por el grupo y les permite llegar a una mejor comprensión de los textos leídos. (Calvo, 2015, pp. 60-61)

El hecho de que la investigadora intentara dar un feedback positivo a las respuestas lectoras del niño facilitó que la conversación grupal fuera avanzando de forma progresiva en la extensión y complejidad de sus respuestas. Consideramos este andamiaje muy decisivo a la hora de proporcionar una educación literaria eficaz, dejarles tiempo para pensar, para mirar y facilitar la escucha activa primordial del enfoque metodológico de conversaciones de Chambers (2007).

Respecto a las **categorías** de comprensión lectora que describe Sipe (2010), en esta sesión pudimos observar las siguientes:

La “**categoría analítica**” está reflejada en las respuestas lectoras durante toda la sesión y en mayor medida que en las anteriores. Durante la interpretación, el análisis de las ilustraciones y durante las entrevistas los niños realizaron un análisis tanto del texto como de los elementos visuales que componían el libro álbum.

Inv.: ¿Qué ves Julia?.

Julia: Un conejo, dos conejos y uno esta subido a un tronco.

Inv.: ¿Qué crees que pasa?.

Julia: Que uno está haciendo teatro.

Danger: Creo que va a saltar y creo que su madre le va a coger.

La “**categoría intertextual**” está más presente que en anteriores sesiones debido a que el enfoque de mediación usado favorecía la verbalización de esta categoría gracias a las preguntas realizadas por la investigadora. Con las preguntas iniciales, los niños interpretaron la ilustración de la cubierta y vincularon posibles semejanzas con otros

libros. Durante la visualización de las ilustraciones los alumnos pudieron vincular mentalmente sucesos similares en otros textos.

Durante las entrevistas algunas preguntas generales como “La primera vez que viste este libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensabas que iba a ser?”, provocaron que el receptor infantil conectase o vinculase la trama de este libro álbum con otros libros similares que hubiesen leído.

La “**categoría personal**” la podemos ver reflejada tanto en los dibujos que los niños realizaron atribuyendo un toque personal e interpretativo a sus creaciones y también en algunas respuestas lectoras durante la visualización de las ilustraciones y en los grupos de discusión.

Por ejemplo, Daniel, realizó una respuesta lectora a una pregunta relacionando un hecho concreto del libro álbum con su historia personal.

Inv.: ¿Dime si hubo algo que te pareciera extraño?.

Daniel: Si.

Inv.: ¿El qué?.

Daniel: Cuando le acostaba.

Inv.: ¿Por qué?.

Daniel: Porque a mi hermana nunca le habían acunado.

Esta respuesta dada por Daniel muestra la asociación y vinculación personal que realizó Daniel con un suceso extraño para él que aparecía en el libro álbum.

Respecto a la “**categoría transparente**”, al finalizar el libro álbum, Nayara realizó un comentario inesperado verbalizando el sentimiento que tuvo tras la lectura.

**Inv.:** ¿Os ha gustado el cuento?.

**Alumnos:** Si:::

**Nayara:** Como de amor.

Por último, la “**categoría performativa**” no está reflejada en el análisis de los resultados de esta sesión en ninguna respuesta lectora. “los niños [no] manipulan

lúdicamente el texto para usarlo según sus propósitos creativos... de una forma subversiva, transgresora o dionisias” como indica Sipe (2010).

#### 6.4 Sesión 4

Como análisis del **funcionamiento** general de esta sesión podemos afirmar que en la primera actividad las respuestas lectoras dadas fueron cada una diferente. Esto pudo ser debido a que cada niño focalizó la atención en un elemento visual diferente, registrando así la capacidad crítica y personal que tiene cada lector infantil de interpretar los textos visuales.

Julia: Letras, que se hace de día.

Valeria: Hay un cuadro, que habrá una sombra.

Leyre: Una cortina, que le va a ver una niña.

Durante la lectura del libro álbum, la variedad de respuestas lectoras fue mucho más rica y amplia que en la primera sesión de conversaciones que realizó este mismo grupo en la sesión 2. La comprensión de la lectura del texto fue mucho más elaborada que en anteriores sesiones.

Mahykel: ¿Por qué dice ¡Shhh! no hables?.

Alonso: Porque hay ruido.

Inv.: ¿Y por qué hay ruido ahora?.

Mario: Porque no está la viejecita.

Inv.: ¿Veis a la viejecita?.

Alumnos: No:::

X: Por eso debe haber ruido.

Las preguntas y respuestas que aclaraban la trama del libro álbum fueron resueltas de forma cooperativa y conjunta a través de la oralidad. En este ejemplo hemos visto como una pregunta de Mahykel fue respondida gracias a la respuesta acertada de otros dos compañeros.

Este ejemplo es un claro reflejo de cómo la comprensión lectora y visual se ve reflejada en diferentes niveles por las respuestas lectoras de cada alumno y gracias a la



interacción conjunta y el enfoque de mediación que favoreció que el receptor tuviera un rol activo durante la lectura, tanto para hacerse preguntas existenciales en voz alta como para responderlas.

La segunda actividad del mural creó bastante expectativa y novedad entre los lectores. Las respuestas individuales a las cuatro preguntas: “¿Qué partes te gustaron?” “¿Qué partes no te gustaron?”, “¿Qué partes te parecieron extrañas?” y “¿Observaste algún patrón o relación?”, eran bastante creativas e independientes pero la última pregunta les resultó un poco difícil de comprender y responder.

Los únicos que respondieron a la pregunta de forma original y con criterio fueron Alonso y Julia.

El primero en contestar la pregunta fue Alonso refiriéndose al libro álbum leído en la primera sesión. Las demás respuestas fueron dadas haciendo referencia al mismo libro álbum.

Alonso: El de los monstruos, donde viven los monstruos.

Inv.: ¿Dime por qué te parece que tiene relación?.

Alonso: Porque sale la luna.

Cuando la investigadora incidió en la semejanza con otros libros leídos que no tenían por qué ser los vistos allí, la única que contestó realizando alguna conexión nueva con otros libros leídos fue Julia.

Julia: El de Elmer.

Inv.: ¿Dime en qué le ves relación?.

Julia: Porque en el de los monstruos y el de Elmer sale de día y de noche.

En esta pregunta podemos observar dos realidades, una está relacionada con la formación literaria que tenían los niños y la segunda con la dificultad cognitiva que presentaba esta pregunta para los niños de Infantil.

Las preguntas generales descritas por Chambers (2007) generaron gran aceptación entre los miembros del grupo, posiblemente favorecido por la metodología empleada de

realización de preguntas al grupo en general y no en parejas como en la sesión anterior, puesto que creó más intimidación al receptor literario.

El ejemplo más claro, comparado con la anterior sesión de conversaciones de *Dime de Chambers (2007)*, es la pregunta de: “¿Cómo hubieras escrito este libro mejor si fueses escritor?”. En esta sesión el grupo dio más variedad de respuestas encaminadas a la pregunta realizada.

Inv.: Imagínate que eres escritor, ¿cómo hubieras escrito este libro mejor?.

Mario: Muy corto.

Leyre: Yo lo haría mejor haciéndolo desplegable.

Asier: Más corto.

Alonso: Despegable que pueden abrir cosas.

Melissa: Así de largo.

El final de la sesión, realizando los dibujos por grupos, resultó bastante cooperativo y los niños realizaron un consenso grupal a la hora de representar algo que definiese las respuestas lectoras anotadas en cada una de las columnas del mural.

Este **enfoque** favoreció que los alumnos realizaran una comprensión lectora cooperativa del libro álbum en el que una vez más el análisis visual de las ilustraciones facilitó la interpretación del texto. Los niños contrastaron sus hipótesis y preguntas iniciales de forma colectiva y conversaron de manera respetuosa guardando los turnos.

El hecho de que la investigadora anotara sus respuestas lectoras en el mural, les generó bastante estímulo para escucharse entre ellos, sentirse escuchados y dar respuestas críticas a sus interpretaciones. Este enfoque favoreció un discurso literario de forma colectiva, ya que prácticamente toda la sesión fue sido realizada mediante el enfoque de conversaciones. La última actividad generó bastante motivación y consenso colectivo al realizar las ilustraciones de forma artística y creativa entre los miembros del grupo.

Se debe encontrar un equilibrio entre el respeto por los derechos del individuo como lector y hablante, y la lectura del grupo compuesta cooperativamente – el texto comunitario que siempre es más complejo y penetrante de lo que cualquier lectura individual puede ser –. (Chambers, 2007, pp. 59-60)

Como menciona Chambers (2007, p. 61), “el punto principal del enfoque “Dime” es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar”.

Las “**categorías conceptuales**” descritas por Sipe (2010) observadas en estas respuestas lectoras fueron las siguientes:

En cuanto a la “**categoría analítica**”, en esta sesión la podemos observar en las respuestas lectoras recogidas tanto del análisis de las ilustraciones como del análisis del texto que realizaron los alumnos.

Mahykel: ¿Por qué dice ¡Shhh! no hables?.

Alonso: Porque hay ruido.

Inv.: ¿Y porque hay ruido ahora?.

Mario: Porque no está la viejecita.

La respuesta lectora de Alonso refleja el análisis del texto que utilizó y la respuesta lectora de Mario refleja una alusión visual a la viejecita que no está en la ilustración y por lo tanto hay ruido.

La “**categoría intertextual**” no es recogida en las conversaciones espontáneas dadas por los niños, pero si es registrada cuando la investigadora realiza una “pregunta general” en la que tienen que vincular algo visto en este libro álbum con otros textos. Sin embargo, esta pregunta genera incertidumbre y es respondida de forma creativa e innovadora sólo por dos niños.

La “**categoría personal**” está muy presente en esta sesión, en la realización del mural donde tuvieron que expresar sus ideas y opiniones de forma crítica y personal. Durante la respuesta a las preguntas posteriores también pudimos observar esta categoría. Consideramos que esta metodología favoreció la observación de esta categoría en las respuestas lectoras de los niños.

Mario: Lo que me ha sorprendido el ratón, un poco, porque estaba quieto.

Inv.: ¿Sentías que todo te estaba ocurriendo a ti, o era todo a parte?.

Julia, Alonso y Mario: Me lo imaginaba en mi cabeza.

En algunas respuestas lectoras podemos observar la “categoría transparente”, por ejemplo, cuando un niño realizó este comentario durante la lectura del libro álbum.

X: ¡Ah! por eso debe haber ruido.

Esta respuesta lectora fue dada cuando la investigadora estaba leyendo una parte del libro álbum en la que mencionaba que había ruido y la viejecita no aparecía en las ilustraciones. En esta respuesta lectora pudimos observar “la capacidad para posicionarse en la dinámica de una narrativa hasta el punto que la historia y la vida propia ... son transparentes mutuamente” Sipe (2010).

La última categoría, la “**categoría performativa**” está reflejada en una respuesta lectora dada por Alonso en la que una compañera suya dio la misma que él y éste responde cabreado posiblemente por la poca originalidad que emplea copiándole su respuesta.

Alonso: cuando dice ¡Shhh! la viejecita no hables.

Julia: cuando decía la viejecita ¡Shhh! no hables.

Alonso: ¡Otra vez!.

Con el ánimo de recapitular, exponemos a continuación los datos más relevantes de cada una de las sesiones.

En la primera sesión pudimos observar un cierto entusiasmo en la lectura por la novedad del álbum ilustrado que no es reflejado en la realización de la ficha de comprensión lectora anterior, puesto que los alumnos se tomaron la actividad como algo evaluativo. Además podemos concluir que este enfoque de mediación tradicional favorece poco la práctica colectiva del discurso literario y la oralidad facilitando poco la estimulación del gusto por la lectura.

Durante la segunda sesión analizamos una emoción y entusiasmo por parte de los receptores infantiles en la visualización de imágenes y al posterior trabajo colectivo de

conversaciones. Este enfoque de conversación colectiva que se realiza de forma creativa e interpretativa favorece que los alumnos formen parte de la lectura siendo lectores activos en la construcción de sentidos conjunta.

En las respuestas lectoras de la tercera sesión se analiza un aumento de la creatividad, imaginación y arte utilizada por parte de los alumnos con una mayor presencia de la oralidad y discurso literario realizado de forma cooperativa. Durante la realización del dibujo y la lectura, la emoción y el entusiasmo de los alumnos fue creciendo poco a poco siendo posiblemente vinculado con las ganas que tenían de compartir sus ideas, pensamientos y obras artísticas.

Para finalizar, en la última sesión podemos registrar un sentimiento de cooperación entre los miembros del grupo a la hora de conversar y realizar un discurso literario reflexivo e interpretativo que nos permite realizar la sesión completa con el enfoque metodológico de conversaciones, siendo este un hecho impensable en la primera sesión realizada puesto que la lectura y la reflexión literaria es llevada a cabo de forma más individualizada y menos comunicativa.

## 7. CONCLUSIONES

Recordamos en este apartado los objetivos propuestos en esta investigación:

- a. Reflexionar sobre la posible relación existente entre la utilización de un enfoque de mediación específico y el desarrollo del gusto por la lectura y la creación de hábitos lectores.
- b. Observar en qué medida el álbum ilustrado favorece la creación de hábitos lectores y el gusto por la lectura en las aulas.

Tras realizar el análisis de los resultados, exponemos a continuación los resultados que se infieren de las mismas.

**Respecto al primer objetivo**, hemos podido observar una clara evolución progresiva en la utilización de conversaciones literarias registradas desde la primera sesión con el enfoque tradicional hasta la última sesión con el enfoque *Dime* de Chambers (2007) en su plenitud.

En la primera sesión, fueron registradas pocas respuestas lectoras creativas y reflexivas en las que predominaban la escasez de construcción de sentidos de forma conjunta, a diferencia de las dos siguientes sesiones y sobre todo la última sesión con el enfoque completo *Dime* de Chambers (2007) que facilitó un espacio de lectura compartida y de construcción de sentidos colectiva que favoreció la formación del “ambiente literario” descrito por Chambers (2007). Por lo tanto, podemos concluir que existe una relación entre la utilización del enfoque *Dime* de Chambers (2007) con la creación de hábitos lectores y, por ende, la estimulación del gusto por la lectura.

Las “categorías conceptuales”, clasificadas por Sipe (2010), que más han sido analizadas en los datos de esta investigación han sido la “capacidad personal, intertextual, y analítica”. Hemos podido observar que en la primera sesión, con el enfoque tradicional, estas categorías conceptuales no fueron tan dadas como en las tres siguientes sesiones y sobre todo en la última sesión con la utilización completa del enfoque *Dime* de Chambers (2007).

**Del segundo objetivo de investigación** el factor importante a destacar es la novedad y aceptación del álbum ilustrado entre los alumnos.

En la primera sesión se pudo observar un sentimiento de emoción y novedad con el género literario denominado álbum ilustrado, pero la combinación del enfoque tradicional con el libro álbum generó extrañeza y desajuste entre los receptores debido a la utilización del enfoque tradicional de ficha de comprensión lectora y las ilustraciones en una misma sesión, puesto que estas últimas poseían un atractivo visual novedoso para los alumnos que el enfoque no poseía.

Podemos concluir que este género literario estimula la creatividad e imaginación de los niños permitiéndoles visualizar, construir y explorar nuevas experiencias visuales y literarias creando así una construcción de sentidos conjunta.

Este análisis de los datos fue reflejado en las “categorías personal, transparente y performativa” que clasificó Sipe (2010), en algunas de las respuestas lectoras recogidas de esta investigación como consecuencia de la interacción entre receptor e ilustración que tuvo lugar durante las sesiones de conversaciones literarias.

Aludiendo a esta interacción que realizaron los niños con el álbum ilustrado pudimos comprobar en los análisis de los resultados que este género literario facilita la formación de hábitos lectores estimulando así el gusto por la lectura.

**En definitiva**, podemos concluir que gracias a un enfoque de mediación basado en las conversaciones literarias y la utilización del álbum ilustrado, los alumnos han podido interpretar y reflexionar de forma colectiva las lecturas realizadas en las sesiones y progresivamente han ido apropiándose de un discurso literario crítico y personal que nos ha permitido avanzar de forma gradual durante las sesiones en la construcción de sentidos conjunta facilitando así la formación de hábitos lectores.

Por tanto podemos concluir que existe una relación entre los enfoques de mediación utilizados en la formación literaria con la estimulación del gusto y la creación de hábitos lectores.

El género literario denominado álbum ilustrado posee un componente visual atractivo y estimulador del gusto que posibilita la creación de hábitos lectores en la infancia favoreciendo así a la formación de un lector competente en etapas posteriores.

Como afirma V. Calvo (2015, p. 14), “Educar, escribía Emilio Lledó, es “crear libertad, dar posibilidad, hacer pensar”. Concluimos por lo tanto, añadiendo a esta esperanzadora cita, que toda acción literaria en educación debería estar enmarcada en proporcionar tales principios educativos.

## **8. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Tras abordar el objeto de nuestro estudio desde el enfoque de conversaciones y el álbum ilustrado como género literario considerado estimulador del gusto lector, cabe destacar posibles futuras líneas de investigación acerca de la utilización del álbum ilustrado como género facilitador de la formación literaria en escuelas con alumnado inmigrante.

Una posible línea de investigación futura podría estar enfocada en la creación colectiva de álbumes ilustrados por parte de toda la clase, que los miembros del último curso de la etapa de Infantil llevarsen a cabo un proyecto educativo literario

innovador de creación personalizada de un libro álbum en su aula y lo compartieran con otros cursos.

En esta investigación se ha centrado la línea de investigación en la relación existente entre el enfoque de mediación y el gusto por la lectura para la formación de hábitos lectores incidiendo en la importancia de adultos facilitadores que consideren la importancia crear dichas experiencias literarias. Sería interesante que se abriera una investigación futura sobre cómo fomentar la educación literaria en las aulas desde edades tempranas facilitando recursos y proyectos de formación en las escuelas y a agentes educativos que forman parte de la experiencia literaria de los niños (familias, bibliotecas, docentes, etc...).

Por último me gustaría resaltar la realidad educativa actual que posee el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil en el que se puede observar una escasez de recursos y de formación literaria en las aulas. Tras incidir en este estudio en la necesidad de utilizar enfoques adecuados con el álbum ilustrado para estimular la creación de hábitos lectores, sería interesante abrir una nueva línea de investigación educativa centrada en algunas propuestas enfocadas a la educación literaria en el primer ciclo de Educación Infantil, considerada como una etapa un tanto obviada para la formación literaria desde edades tempranas.

## **9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **Referencias primarias:**

Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica, S.L

Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Océano

Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica

Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza



Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3º de Educación Infantil.

Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria*. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación. 9, pp. 21-32. Recuperado de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.

Dueñas, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 25, pp. 135-156 Recuperado de

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239>

*Early Technical Education*. (2002-2004). Consultado (14 de Mayo de 2015). Recuperado de:

<http://www.earlytechnicaleducation.org/spanien/cap2lis3es.htm>

*El rey rojo: blog de literatura infantil y juvenil*. (2014). Consultado (30 de mayo de 2015). Recuperado de:

[http://issuu.com/fontoval/docs/guia\\_de\\_lectura\\_rosa\\_taberero](http://issuu.com/fontoval/docs/guia_de_lectura_rosa_taberero)

González, J. (2010). Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta. *Reifop: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N.35, pp.265-281 Recuperado de

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1595>

*Leer.es*. (2011). Consultado (19 de mayo de 2015). Recuperado de:

<http://leer.es/home;jsessionid=C1D77E5A6231A60979F5B1EA49BC58D4>

Lewis, C.S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial, S.L.U.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Monografías. (2007). Consultado (11 de Mayo de 2015). Recuperado de:

Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3º de Educación Infantil.

<http://www.monografias.com/trabajos43/piaget-ausubel-vygotsky/piaget-ausubel-vygotsky2.shtml>

Sipe, L. (2010). Conferencia. *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: Cinco tipos de comprensión lectora*. Universidad de Pensilvania.

Taberero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 38, 47-55.

Taberero, R. (2012). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro álbum y del libro ilustrado. *Enseño em Re-vista*. N.1, pp.93-109. Recuperado de

<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12368/7176>

Zayas, F. (2011). *La educación literaria: cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

### **Referencias secundarias:**

Carle, E. (2002-2014). *La pequeña oruga glotona*. Madrid: Kókinos

Sendak, M. (2014). *Donde viven los monstruos*. Pontevedra: Kalandraka

McBratney, S. (2009-2013). *Adivina cuánto te quiero*. Madrid: Kókinos

Wise, M. (2003-2013). *Buenas noches, luna*. Barcelona: Corimbo

## **10. ANEXOS**

Código utilizado por Virginia Calvo (2015) pero adaptado a las respuestas lectoras de nuestra investigación, de la siguiente forma:

**Participantes:** Número de niños/as que participaron en la sesión

**Inv.** Investigadora

**Nombres propios de los alumnos identificados:** Aissatou, Zineb, etc.

Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3º de Educación Infantil.

**X:** Niño/a no identificado

### **Entonaciones**

? entonación interrogativa

! entonación exclamativa

S::: alargamiento del sí afirmativo

No::: alargamiento del no negativo

### **Interjecciones**

ai, ecs, bah interjecciones propias de la lengua

ah, oh, interjecciones más bien internacionales

### **Hechos no verbales**

(*Mirando la portada*) comentarios sobre acontecimientos contextuales, comportamientos proxémicos, gestuales y posturales

xxx fragmento ininteligible

## **Sesión 1**

Participantes: 24 alumnos (grupo A y grupo B).

(Todos los niños de la clase están sentados en la asamblea formando un semicírculo)

Inv.: Hola chicos ¿qué tal? Voy a leeros un cuento pero tenemos que estar calladitos porque como decimos siempre con Montse (la maestra) si no estamos calladitos y sentados la magia del cuento se rompe, entonces escuchamos y al final del cuento haremos una actividad, ¿vale?.

Alumnos: ¡Vale!.

Inv.: Entonces, vamos a leer el cuento y al final de eso realizaremos una actividad.

Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3º de Educación Infantil.

Inv. El cuento se titula *Dónde viven los monstruos* y el ilustrador es Maurice Sendack. Lo vamos a abrir, ¡ah! ¿Que son esto? ¿Son hojas?

Iván: Flores prehistóricas.

(Lectura del libro)

(Todos los niños estaban en silencio, no había interrupciones durante la lectura)

(Al terminar la lectura, la maestra rompe el silencio creado preguntándoles de forma grupal las siguientes preguntas)

Inv.: ¿Os ha gustado Max el rey de los monstruos?.

Alumnos: Si::: mucho.

Inv.: y ¿os han dado miedo los monstruos?

(La mayoría de los niños contestaron que no y algunos pocos que sí)

Mario: Si te pones unas gafas 3D en el cine, entonces sí que te da mucho miedo..

(Los niños, se revolucianan y la maestra vuelve a llamar a la calma poniendo turnos de habla para levantar la mano y darle paso a comentar las opiniones individuales de forma voluntaria)

(Seguidamente, la maestra introduce la siguiente actividad captando la atención diciéndoles que es una actividad muy divertida, pero que hasta que no haya silencio no la podrán empezar)

(En el mismo sitio de la asamblea, les comenta...)

Inv.: Voy a dejar estas fotos en el suelo boca abajo.

(Le enseña una a una las ilustraciones y las coloca boca abajo en el suelo)

Inv.: ¿Lo reconocéis?.

Inv.: Ahora, vamos a ir levantándonos un voluntario que diga, va a coger una foto del suelo, le dará la vuelta y explicará a sus compañeros que ve. Una vez que todos la

hayamos reconocido, la pondremos en la pizarra según el orden de aparición. En la pizarra veis que tenemos un uno que será la primera foto que aparece en el libro, después tenemos un dos que será la imagen segunda que aparece, un tres que es la tercera imagen y por último un cuatro que será la última imagen, la cuarta, que aparece en el libro. Entonces tenéis que ver las fotos y vamos a ordenarlas desde que Max se va de su casa, hasta la cuarta imagen en la que más tiene la cena en su cuarto. ¿Todos lo habéis entendido?, entonces vamos a empezar a ordenarlo, quiero un voluntario.

Inv.: ¿Algún voluntario?.

(Daniel levanta la mano)

(Todos los niños que quieren salir levantan la mano y la maestra elige a uno)

Inv. Daniel, ven aquí y escoge una foto, dale la vuelta y cuéntanos cuál es.

Daniel: Es la de cuando Max se va de su cuarto.

Inv.: Enséñasela a todos para que la vean, ¿esta foto en el cuento cuando aparece?

Alumnos: La primera.

Inv.: ¿Estáis todos de acuerdo?, vale la pegamos pues en el orden primero en la pizarra.

Inv.: Siguiente voluntario, (Julia levanta la mano) Julia.

Julia: Cuando se va Max del mundo de los monstruos.

Inv.: Enséñasela a todos para que la vean.

Inv.: ¿Esta foto cuándo creéis que aparece en el cuento?.

(Con esta pregunta, los niños confunden el orden de aparición en el libro álbum)

Danger: El cuarto.

Inv.: La última de todos.

Alumnos: La última.

Inv.: ¿Cuál es la última cosa que pasa en el libro?.

Leyre: La cena.

Inv.: ¿la ponemos al principio o al final de la serie?.

Alumnos: La cuarta, la última.

Inv.: ¿Entonces esta imagen aparece en el último lugar?.

Alumnos: No::: en la tercera.

Inv.: Muy bien, pues la colocamos Julia.

Inv.: ¿Quién es el siguiente voluntario? (levanta la mano Erik) Erik, ven aquí.

Inv.: ¿Qué ves?.

Erik: Cuando era su rey.

Inv.: ¿Quién era el rey de los monstruos?.

Alumnos: Max.

Inv.: Vamos a enseñársela a todos.

Inv.: ¿Esta foto la ponemos en el segundo orden o en el cuarto orden?.

Alumnos: En el segundo.

Inv.: Muy bien, pues la colocamos en el segundo orden Erik.

Alumnos: ¡Yo!, ¡Yo! ¡Yo!.

Inv.: Y por último Zakarya.

X: ¡Jolines Zakarya!.

Inv.: A ver cuál es la última. Vamos a ver la foto, habéis abierto bien los ojos para captar la imagen.

Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3º de Educación Infantil.

Alumnos: La cena.

Inv.: ¿Cómo estaba la cena?

Alumnos: Caliente.

Inv.: ¿La pegamos en el segundo o el cuarto orden?

Alumnos: En el cuarto.

Inv.: Muy bien. Nos sentamos gracias Zakarya. ¿Nos ha gustado el cuento y las imágenes?

Zakarya: A mi gustar.

Inv.: Ahora, por último, como hemos sido unos chicos muy listos viendo las imágenes y el cuento, vamos a hacer una ficha en la que nos vamos a sentar y le vamos a poner el nombre y la fecha. Atención porque aquí vais a tener que dibujar la imagen que más os haya gustado del libro y debajo le vais a poner un título a la foto que hayáis dibujado. Además vamos a escribir aquí al lado el número de orden, el primero, el segundo, el tercero o el cuarto.

(Ahora los niños se sientan en las mesas y realizan de forma individual la ficha, en la pizarra está colocado el ejercicio anterior con las ilustraciones. Cuando terminan la profesora indica que se sienten en la asamblea con su dibujo)

Inv.: A ver chicos, me vais a enseñar cada uno que habéis hecho y porque.

Alonso: La cena, que estaba caliente.

Inv.: ¿En qué número aparece esa escena?

Alonso: El cuatro.

Inv.: Yairon, nos va a explicar que ha dibujado, explícanoslo Yairon.

Yairon: He dibujao que se fue, ya no me acuerdo, no me acuerdo.

(Los niños están hablando, no escuchan)

Inv.: ¿Qué veis aquí chicos?.

Alumnos: Un barco.

Inv.: Y que hacía.

X: Navegar.

Inv.: ¿Y qué escena es, la tercera?.

Alumnos: La cuarta.

Inv.: ¿Entonces qué pasa en la tercera?.

Yairon: Que se iba.

Inv.: Que se iba, ¿verdad?, porque Max quería volver a su casa, ¿os acordáis?

Inv.: Si. Daniel enseñaos que has hecho.

Daniel: He hecho la barca con Max, el cuatro.

xxx

Inv.: ¿Os acordáis que escena es? La tercera que va con la barca.

Inv.: ¿Os acordáis que escena es? la cuarta.

Inv.: Nasim explícanos que has hecho.

Nasim: Que Max está volviendo a su casa.

Inv.: ¿Y por qué está volviendo a casa?.

Nayara: Porque quería volver a su casa.

Inv.: No quería ser el rey de los monstruos.

Alumnos: Sólo un poco.

Nayara: Se quitó la corona.



Inv.: Mirar lo que ha hecho Nayara, ha hecho el disfraz de Max.

Inv.: ¿Y dónde estaba Max?.

Alonso: En su casa.

Inv.: ¿Entonces es la segunda o la primera?.

Alonso: La primera de todas.

Inv.: Muy bien.

Inv.: A ver Mahykel explícanos que has dibujado, ¿veis que ha dibujado?.

Alumnos: Si.

Inv.: ¿Mahykel qué es?.

Mahykel: La cena.

Inv.: ¿Entonces es el primero si es la cena?.

Nayara: No, es el cuarto.

Inv.: ¿Por qué es el cuarto?.

Nayara: Porque se va a su casa y cena.

Inv.: Se va a su casa porque quiere vivir con los monstruos.

Daniel: No quiere vivir con los monstruos, quiere un poco.

Inv.: A ver, Valeria explícanos que has dibujado.

Valeria: La cena.

Alonso: ¿Otra vez la cena?.

Inv.: ¿Entonces es el segundo?.

Alumnos: El cuarto.

Inv.: ¿Y es el cuarto, porqué?

Nayara: Porque se va a su casa.

Alonso: Porque se va a su casa a cenar.

Inv.: ¿Entonces la cena esta fría?.

Alonso: No::: está caliente.

Inv.: A ver Erik.

Inv.: ¡Mirar lo que ha hecho Erik! Oye no lo digas tu ya lo sabes pero los demás me vais a decir que posición aparece en el cuento la imagen, la primera, la segunda, la tercera o la cuarta.

Nayara: La segunda

Inv.: ¿Y porqué aparece en la segunda, que había en la segunda?.

Nayara: Porque el monstruo le hace así así.

Inv.: ¿Le hace reverencias a quién?.

Nayara: Al rey.

Inv.: ¿Y quién es el rey?.

Alonso: Max.

Inv.: El rey de los pájaros.

Alumnos: De los monstruos.

Inv.: ¿Luego al final lo sigue siendo o no?.

Alumnos: No::: se va a su casa.

Erik: Esta es su cama.

Inv.: Ah, explícanos Erik.

(Erik explica el dibujo)

Inv.: Entonces que escena hemos dibujado la primera o la segunda.

Erik: La segunda.

Inv.: ¿En la segunda que está haciendo, Erik?.

Erik: Pues ordenando lo que quiere.

Inv.: Porque es el rey, ¿verdad?.

Inv.: Muy bien, ¡a ver! mirar lo que ha dibujado Melissa.

Alonso: La cena.

Inv.: ¿Qué veis?.

Alonso: La cena.

Inv.: ¿La cena era el segundo?.

Alonso: El cuarto, el último.

Inv.: ¡Oye! Casi todos habéis dibujado la cena ¿decirme por qué os ha gustado más?.

X: Porque es mas guay.

Melissa: Porque dibujar chicos niños es muy difícil es difícil y en la cena no hay nada y para mi es mas guay la cena y como para mi es más fácil dibujar la cena por eso he dibujado la cena con su madre.

Inv.: Asier ¡oh! ¡mirar lo que ha dibujado aquí Asier, a ver Asier!.

Alonso: Es la segunda.

Inv.: ¿Cómo lo sabes?.

Nayara: Porque le hace una reverencia .

Inv.: ¿A quién?.

Nayara: Al rey.

Inv.: A ver Mario, ala que chulo cuánta agua.

Inv.: Que hay aquí.

Mario: Peces.

Inv.: Si vemos tanta agua que significa.

Daniel: Que se está volviendo a casa.

Mario: Y tiburones.

Inv.: Porque se vuelve a casa Max.

(Todos contestan a la vez)

Inv.: Primero Erik que ha levantado la mano.

Erik: Porque ya no le gustaba más estar allí.

Inv.: ¿Por qué no le gustaba?.

(Todos están hablando a la vez y revolucionados y la maestra pone orden de nuevo)

Inv.: ¿Qué veis aquí?.

X: Se va en un barco.

Inv.: ¿Y por qué se va?.

Erik: Porque quiere volver a su casa, allí no le gusta estar porque quería estar con su mamá.

Inv.: Mirar lo que ha hecho Danger, ¿lo veis?, ¿qué veis aquí?, ¿qué vemos?.

Alonso: La cena.

Inv.: ¿Qué has querido dibujar Danger, explícanoslo?.

Danger: Eh... la cena.

(Aquí hubo una confusión de numeración de las escenas porque la maestra le había dado la respuesta incorrecta a Danger)

Inv.: A ver Paula, que vemos aquí chicos, que veis.

(Se revolucionan y se empiezan a distraer y hablar)

Alonso: Cuando le hace reverencias.

Daniel: El rey y el monstruo.

Inv.: Mirar lo que ha dibujado Julia, ¡oh!

Danger: ¡Ala! Que guay.

Inv.: ¿Qué veis?.

Danger: El monstruo.

Alonso: El monstruo cuando le x .

(Se revolucionan)

Inv.: ¿Qué veis?.

Alumnos: Cuando se va Max.

Inv.: Julia dice que cuando se va Max, ¿qué decís los demás?.

Alonso: Se parece a cuando viene, esta la boca así del monstruo.

Inv.: Entonces es el número.

Alumnos: Tres.

Inv.: ¿Qué vemos aquí?.

Alumnos: La cena.

Inv.: ¿La cena es el primero o el segundo?.

Nasim: El cuarto.

Inv.: Ahora vamos a ver el de Nati, ¡Oh! que chulo Nati. Mirar, mirar. ¿Qué has dibujado Nati?.

Nati: Una cama.

Inv.: ¿Si hay una cama qué es?.

Alumnos: La habitación de Max.

Alonso: Pero Max allí no tenía la corona.

Inv.: No, porque Max no había salido aún al país de los monstruos.

Alonso: Pero es que ella le ha puesto una corona.

Inv.: Es verdad, bueno pues entonces, es igual, lo dejamos así, continuamos viendo los dibujos.

Inv.: A ver Leyre, explícanos que has hecho.

Alumnos: La cena.

Inv.: ¿Y la cena que escena es?.

Alonso: La cuarta.

Inv.: ¿Porque está al principio o al final del cuento?.

Danger: Al final.

(Se empiezan a cansar y levantarse, la maestra pone orden)

Inv.: Este es el de Iván, ¿qué veis?.

Alumnos: Los monstruos.

Nayara: Están colgados de un árbol.

Inv.: Iván explícanos que has querido dibujar.

Iván: Un monstruo y el rey.

Inv.: ¿Y qué escena es?.

X: En la que trepan

Inv.: Que es la tercera.

Inv.: Mirar lo ha hecho Aitana, ¿qué veis aquí?.

Alumnos: Muchas sillas.

Inv.: ¿Que has querido dibujar Aitana?, explícanoslo.

Aitana: La cena.

Inv.: ¿En qué lugar aparece?.

Erik: La cuarta.

(La maestra pone orden)

(Élida le cuenta a la investigadora al oído lo que ha dibujado)

Inv.: ¡Mirar! que Élida nos va a explicar que ha dibujado.

Alumnos: La cena.

Élida: La cena.

Inv.: ¿Y qué escena es?.

Alumnos: La cuarta.

Inv.: ¿Y os acordáis porque esta la cena?.

Nayara: Porque Max lo esperaba, porque tenía hambre.

Inv.: ¿Por qué tenía hambre?.

Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3º de Educación Infantil.

Alonso: Porque no ha comido.

Inv.: ¿Dónde estaba Max?.

Alumnos: En la ciudad de los monstruos.

Inv.: ¿Y que era Max?.

Alumnos: El rey de los monstruos

Elisa: El rey de los monstruos.

Inv.: ¿Creéis que Max estaba contento o triste cuando se fue?.

Alumnos: Contento.

Nayara: Contento porque se iba a su casa.

## **Sesión 2**

Participantes: 12 alumnos (grupo B: Yairon y Zakarya están en apoyo).

Inv.: Nos vamos a poner juntos que quepamos todos. (La investigadora les coloca en un semicírculo y pone orden en la clase). Tengo una pequeña cosa que quiero que veáis se llama un álbum ilustrado y lo que vamos a hacer es muy muy chulo pero la condición que hay que hacer es que no tenemos que hablar y tenemos que estar atento, ¿vamos a estar atentos?.

Alumnos: Si:::

Inv.: Como dice Montse calladitos que si no se rompe la magia. Primero vamos a ver la portada, con los ojos bien abiertos para verla. El álbum ilustrado se titula *La oruga glotona*, el autor e ilustrador es Eric Carle .

(Los alumnos comentan que habían leído el libro en clase de inglés y la investigadora les comenta que ahora lo vamos a ver de diferente forma en castellano)

Inv.: Lo primero de todo ¿qué tenéis aquí, qué veis en esta foto?.

Alumnos: La portada.



Inv.: De uno en uno, nos vais a explicar qué veis y que creéis de que creéis que va a el cuento.

(De forma individual y en orden contestan a las preguntas)

Inv.: Asier ¿dime qué ves y qué crees que va a pasar en el cuento?.

Asier: Veo una oruga.

Inv.: ¿Y qué más crees que puede pasar en el cuento?.

Asier: Que está comiendo.

Inv.: Valeria.

Valeria: Que hay comida.

Inv.: ¿Y que ves en la imagen de la portada del cuento?.

Valeria: Una oruga.

Inv.: Nati ¿que ves en la portada?, pero mírate a la portada, lo que tu veas.

Nati: Tiene orejas.

(A Nati le cuesta más explicar e imaginar que va a pasar en el libro)

Inv.: ¿Y qué crees que le puede pasar en el cuento?.

Asier: Que se pone gorda.

Nati: Que está comiendo.

Inv.: Erik qué ves?.

Erik: Que tiene ojitos.

Inv.: Y que crees que va a pasar en el cuento.

Erik: Que se convierte en mariposa.

Inv.: Melissa que ves aquí.

Melissa: Una oruga.

Inv.: ¿Y qué crees que va a pasar en el cuento?.

Melissa: Que se convierte en mariposa.

Inv.: Mahykel ¿qué crees que pasa?.

Mahykel: Una hormiga que se convierte en mariposa.

X: Una hormiga no es.

Inv.: ¿Y que ves?.

Mahykel: Una oruga.

Inv.: ¿Mario que ves?.

Mario: Letras.

Inv.: ¿La sabes leer?.

Mario: La pequeña oruga glotona.

Inv.: ¿Y qué crees que va a pasar en el cuento Mario?.

Mario: Que se come lo que tenga que comer y después se convierte en un cascarón que se esconde y que después se convierte en mariposa.

Alumnos: ¡Mentira!.

Inv.: ¿Mario, que ves en el dibujo?.

Mario: Que hay rayitas de colores.

Inv.: Julia que ves en la portada del cuento.

Julia: Que tiene boca.

Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3° de Educación Infantil.

Inv.: ¿Qué crees que va a pasar en el cuento?.

Julia: Que la oruga primero come un montón después se convierte en cascarón y sale de allí en mariposa.

Inv.: Vamos a ver que ve Leyre en la portada.

Leyre: una ouruga con pelos de colores.

Inv.: ¿Qué crees que va a pasar Leyre?

Leyre: Es que no se...que hay luna llena y hay una hoja y el huevo de la ouruga esta posando sobre la hoja.

Inv.: Vamos a descubrir que pasa en el cuento, pero para eso calladitos.

(La investigadora lee el título del libro y pasan a realizar una visión de la contraportada)

Inv.: ¿Qué creéis que son estos dibujos?.

Erik: Son bolitos naranjas, verdes.

Mario: Es rastro de orugas.

Leyre: Esto me parece que son quesos.

Nati: Que cae rojo.

Inv.: Vamos a ver qué pasa.

(Presentación del libro diciendo el título)

Inv. ¿Qué vemos en esta imagen?.

Alumnos: Hojas y una luna y un árbol.

(La investigadora realiza la lectura del libro con preguntas alternas referidas a las ilustraciones)

Inv.: ¿Veis donde está el huevo?.

Mario: En una hoja.

Leyre: ¡Lo he dicho, lo he dicho!.

Inv.: ¿Dónde está la oruga?.

Alumnos: Aquí (lo señalan en la ilustración)

Inv.: ¿Veis el sol, entonces era por la mañana o por la noche?.

Alumnos: Por la mañana.

Inv.: ¿Cuántas frutas veis aquí?.

Alumnos: Dos.

X: Tres.

Erik: ¡Ala! Que glotona.

Inv.: Hay tres ¿veis los agujeros que está haciendo en la comida?.

Alonso: Si porque dice en la portada la oruga glotona.

Leyre: Glotona es que come mucho.

Inv.: ¿Qué veis aquí?.

Alumnos: Fresas.

Inv.: ¿Cuántas fresas hay?.

Alumnos: Cuatro.

Inv.: ¿Y ahora que día viene?.

Alumnos: El viernes.

Inv.: ¿Qué creéis que pasa aquí en esta imagen?.

Erik: Qué se come cinco naranjas.

Inv.: ¿Qué día creéis que se las come?.

Erik: El viernes.

Inv.: ¡Vamos a ver si es cierto lo que dice Erik!.

Inv.: Y mirar ¿dónde está la oruga?.

(Este tipo de preguntas crea alboroto porque todos la señalan y se acercan al álbum ilustrado, pero la investigadora pone orden diciendo que no va a seguir)

Inv.: ¿Qué le pasa a la oruga Erik?.

Erik: Esta muy llena de comer.

Alonso: Y le duele la tripa porque ha comido mucho.

Inv.: ¿Qué día se ha comido esta comida?.

Erik: El lunes, el martes, el miércoles, el jueves, el viernes, el sábado y el domingo.

Inv.: ¿Seguro?.

Erik: ¡Sólo el sábado!.

Inv.: Sólo el sábado, el viernes se comió las naranjas, el jueves las fresas miércoles las ciruelas martes las peras y el lunes la manzana. Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y todo esto el sábado (mientras repasan la ilustración de cada día).

(La investigadora continúa leyendo)

Mario: Donde estaba el huevo.

Inv.: ¿Veis cuantos mordiscos le ha pegado a la hoja?.

X: Cuatro

Inv.: Uno, dos, tres, cuatro y cinco mordiscos y se sentía mucho mejor.

Leyre: Qué raro si las hojas están malas.

(La investigadora continúa leyendo)

Alumnos: Así de gorda.

Erik: De tanto comer.

(La investigadora continúa leyendo)

Alonso: Como su cuerpo.

Erik: Mariposa.

Inv.: Se había convertido en una hermosa mariposa.

Leyre: ¡De colorines!

Inv.: ¿Veis todos los colores que tiene la mariposa?.

Leyre: Naranja, rosa, fucsia...

Inv.: ¿Y cómo acabamos el cuento?.

Inv.: Otra vez con los dibujos del principio.

Leyre: Quesito, quesito, quesito.

Inv.: Y el final colorín colorado este cuento se acabado.

Inv.: Nos ponemos bien sentados con los pies a modo de indio que vamos a hacer otra cosa. Ahora lo que vamos a hacer, ¡mirar lo que tengo aquí!.

(La investigadora pega en la pizarra una cartulina en la que pone los días de la semana. Posteriormente les enseña las ilustraciones de los diferentes alimentos y protagonistas que han salido en el álbum-ilustrado, a la vez que les pregunta a todos de uno en uno que es cada imagen y ellos responden)

Inv.: ¿Qué es esto?.

Alumnos: Una hoja.

(Así con todas las ilustraciones sacadas en tamaño pequeño del libro-álbum. Conforme van viendo las imágenes, en las de los alimentos, la investigadora les pregunta que cuántos hay y que día se los come. Los alumnos diferencian todas las imágenes y aciertan a las preguntas, excepto la del concepto de crisálida que comentan que es la casa de la oruga en vez de apelar al término crisálida)

Inv.: ¿Qué día se comió las ciruelas?.

Alumnos: El martes , el lunes

Leyre: No::: ¡El miércoles!.

Inv.: ¿Qué es esto?.

Alumnos: Peras.

Inv.: ¿Cuántas peras hay?.

Alumnos: Dos.

Inv.: ¿Qué día se comió la oruga las peras?.

Alumnos: El martes.

(En este momento, se revolucianan porque llegan dos niños, de apoyo del logopeda. Vuelta al momento de calma, la maestra sigue con las preguntas e imágenes.)

Inv.: ¿Qué vemos aquí?.

Erik: Cinco manzanas.

Mahykel: Naranjas.

Inv.: ¿Y cuándo se las come?.

Erik: El jueves.

(De uno a uno contestan que se las comió el viernes porque la investigadora le pregunta uno a uno)

Inv.: ¿Todos pensáis que se las ha comido el viernes? Muy bien.

Inv.: ¿Qué es esto?.

Alumnos: La oruga.

Inv.: ¿Porque estaba tan gorda?.

Alonso y Erik: Porque comió mucho.

Inv.: ¿Melissa?.

Melissa: Porque comió tanto tanto que se puso gordísima.

(Finalmente, la maestra repasa que cosas se comió la oruga sin ningún apoyo visual, solo la memoria y el recuerdo de cada uno de los alumnos. Todos lo recuerdan bien, excepto Nati y Leyre que se han inventado los alimentos que no han sido nombrados)

Nati: Una pizza (no aparecía en ningún momento como alimento que se comió la oruga.

Leyre: Una mandarina (no aparecía).

(Posteriormente lo comprueban si lo han dicho bien con el apoyo visual del libro-álbum)

(La investigadora presenta un juego que van a hacer. La investigadora señala el mural colgado en la pizarra y les propone leer con el dedo lector el título y los días de la semana desde el lunes hasta el sábado)

Inv.: Ahora, lo que vamos a hacer es que yo le voy a pedir a un niño/a que se levante y que coja del suelo la comida (imagen) que se comió la oruga glotona un día y la pegue en ese día.

Inv.: El primero será Valeria, coge la comida que se comió el lunes y lo pegas en el lunes, muy bien, la manzana se la comió el lunes.



Inv.: El martes que lo va a hacer Erik, coge la comida que se comió el martes.

(Erik se equivocó y quería colocar las dos peras el jueves, en vez del martes que era lo correcto y los niños lo corrigen.)

Inv.: ¿Al principio cómo era?

Alumnos: Muy pequeña.

Inv.: ¿El primer día que día era? nos aparece en el libro álbum, ¿qué día era?

Alonso y Julia: El domingo.

Inv.: Vamos Asier colócala arriba del todo.

Inv.: ¿El miércoles que se comió la oruga, Leyre? coge tres ciruelas y pégalas en el.

Leyre: Miércoles.

Inv.: ¿Qué día es el siguiente?

Alumnos: Jueves.

Inv.: ¿El jueves, Alonso, qué se comió el jueves?.

Alonso: Las fresas.

Inv.: ¿Cuántas fresas se comió el jueves?.

Alonso: Cuatro.

Inv.: Vale, lo pegamos en el día que toca.

Inv.: ¿Qué día toca ahora?.

Alonso: El viernes.

Inv.: ¿Qué se comió el Viernes, Mario?.

Mario: Cinco naranjas.

Inv.: Vamos a pegarlas en el día que se comió las naranjas, el viernes, muy bien.

(La investigadora repasa todo a ver si se han dejado algo y señala toda la comida que se comió el sábado)

Inv.: ¿Qué día se comió esto?.

Julia: El sábado.

Inv.: Muy bien Julia vamos a pegar todo. ¿Y después del sábado como estaba la oruga?.

Melissa: Gorda.

Inv. Muy bien Melissa, coge la oruga gorda y la colocas.

Inv.: ¿Dónde la colocamos Melissa?.

Melissa: El sábado

Inv.: Pero, colócala después de la comida.

Inv.: Nos queda....la crisálida, la mariposa y la hoja, ¿qué va primero? (Aludiendo a las imágenes colocadas en el suelo).

(Los alumnos se alborotan y gritan lo que queda)

Inv.: Julia, que va primero.

Julia: Hoja.

Inv.: ¿La hoja, porque?.

Julia: Porque antes de convertirse en mariposa se come la hoja.

Inv.: ¿Y cómo se siente después de comerse la hoja?.

Alumnos: Muy bien.

Inv.: ¿Dónde colocamos la hoja?.

Alonso: El sábado.

Inv.: ¿Estáis seguros y el sábado entonces que se come?.

Alumnos: La hoja.

Inv.: Y porque hemos puesto todo eso allí.

Erik: El domingo.

Inv.: ¿Y por qué se come todo eso el domingo Erik?.

Erik: Porque bueno, se sentía mal de comerse todo lo que había comido y por eso se comió la hoja y se puso mucho mejor.

Inv.: Muy bien Erik, esa es la respuesta correcta, pues colócala tu Erik por haberla dicho bien.

(La confusión fue creada por el día que se comió la hoja, pero Erik lo contestó bien.)

Inv.: Vale, otra pregunta manos arriba los que lo sepáis.

Inv.: ¿Qué viene después la crisálida o la mariposa?.

Inv.: ¿Que va primero la crisálida o la mariposa? .

Alumnos: La crisálida.

Mario: La crisálida, porque primero se pone gorda y construye un caparazón.

Inv.: ¿Se construye un caparazón?.

Mahykel: Una casa.

Inv.: La crisálida es la casa de la oruga.

Inv.: ¿Y cuánto está en la casa?.

Leyre: muy poquito tiempo.

Erik: Dos días.

Alonso: Dos días.

Julia: Tres meses.

Mario: Dos meses.

Valeria: Más de dos meses.

Inv.: Estáis en lo cierto con dos pero no son meses.

Leyre: Dos semanas.

Inv.: Muy bien Leyre, vamos a colocar la crisálida, la vamos a colocar como la casa de la oruga aquí abajo y la va a colocar Yairon.

Yairon: ¿Dónde?

Inv.: Aquí.

Inv.: ¿Después de la crisálida?.

Nati: La mariposa.

Inv.: Muy bien Nati, la vamos a colocar, muy bien.

Inv.: Entonces vamos a señalar y me decís que es.

(Los niños responden bien al decir que es cada cosa, todos a la vez)

(Posteriormente realizan la actividad de pintar la oruga en una hoja)

Inv.: ¿Qué tenemos aquí? vamos a colocar la oruga en la hoja, nos vamos a sentar en las mesas y a cada uno le voy a dar una hoja.

(Los alumnos se sientan)

Inv.: A ver silencio, voy a dejaros estas pinturas y lo que tenéis que hacer es dibujar a la oruga en la hoja como vosotros queráis, os voy a dejar la portada del cuento para que os miréis si queréis.

(Los niños empiezan a dibujar)

(En esta última actividad, tenían que pintar o dibujar lo que más les recordara al cuento de la oruga glotona, con sólo el apoyo visual de la portada, a diferencia de la sesión anterior, tenían que usar su propio recuerdo e imagen mental de la ilustración que más les gustase del libro álbum)

### **Sesión 3**

Participantes: 12 alumnos (grupo A).

(Los alumnos están sentados en la zona de asamblea formando un semicírculo)

Inv.: ¿Qué tal? ¿Estamos (la investigadora dice en voz alta los nombres de cada participante). Vamos hacer una cosa os acordáis que el primer día vimos un libro que se llama.

Iván: Dónde viven los monstruos.

Inv.: Muy bien Iván, pues ahora vamos a leer otro diferente pero para este vamos a hacer una cosa muy especial, que son unas gafas que nos vamos a construir cada uno nos vamos a poner un dedito así y otro así nos los vamos a poner en los ojos y vamos a utilizar el sentido de la vista abriendo bien los ojos porque este cuento necesita de visión de las imágenes, lo primero que vamos a hacer es, os voy a decir el título del libro, ¿cómo se llama el libro? (los niños responden: adivina cuanto te quiero) *Adivina cuánto te quiero*, el ilustrado es Anita Jerarm, el autor Sam McBratney y la editorial Kokinos.

Inv.: Pensar mentalmente ¿Que veis en esta portada? Y ¿qué creéis que va a pasar en este cuento? De uno en uno me vais a contar:

(Iván ha leído el libro en casa)

Nayara: Unos conejos. (No sabe que va a pasar)

Danger: Unos conejos, uno pequeño y uno grande. (No sabe que va a pasar)

Inv.: ¡Oye! un poco de imaginación que sois unos niños muy creativos.

Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3° de Educación Infantil.

Safa: Dos conejos. (No sabe que va a pasar)

Iván: Veo una madre conejo grande y un hijo conejo y el hijo esta agarrando las orejas del conejo de su madre.

Inv.: Esa respuesta me ha gustado mucho.

Lorena: Un conejo. (No sabe que va a pasar)

Alumnos: No.

Inv.: ¡Oye! Cada uno piensa de diferente forma y esto es lo que ve y piensa Lorena, hay que respetar.

Aitana: Veo dos conejos creo que al final va a acabar que adivina cuanto le quiere su hijo.

Inv.: Ves esa respuesta también me ha gustado.

Daniel: Dos conejos, creo que van a saltar un poco por el prado.

Elida: Dos conejos; uno pequeño y otro grande, el pequeño es el hijo y el grande la madre. Pasa que la madre al final adivina cuánto le quiere su hijo.

Julia: Dos conejos. Que al final va a ver cuánto le quiere su hijo.

Inv.: Ahora lo que vamos a hacer con este libro es que lo vamos a leer de una manera diferente, lo vamos a leer sólo con nuestras gafas mágicas mirando las imágenes, nos vamos a poner las gafas mágicas y vamos a leer bien las imágenes y luego lo que vamos a hacer va a ser leerlo, sólo leemos las imágenes.

(Los niños leen las imágenes mentalmente sin decir nada en voz alta, cada uno se crea mentalmente su propia versión de la historia de manera previa a la lectura del libro-álbum. En algunas ilustraciones la maestra les dirige dos preguntas familiares ¿qué ven y que creen que va a pasar? y en otras sólo miran la ilustración)

Danger: Ahora le está agarrando a su madre y creo que le va a decir algo.

Inv.: Ya veremos.

Inv.: ¿Qué ves Julia?.

Julia: Un conejo, dos conejos y uno esta subido a un tronco.

Inv.: ¿Qué crees que pasa?.

Julia: Que uno está haciendo teatro.

Danger: Creo que va a saltar y creo que su madre le va a coger.

Aitana: Que su madre ahora está haciendo teatro y el ahora es el xxx.

Safa: Dos conejos y un tronco.

Nayara: El conejo está haciendo con la mano levantada y la mamá está así con las patas y creo que va a saltar.

Danger: ¡No! No va a saltar.

Inv.:¿Creéis que va a saltar?.

Alumnos: No::: si:::

(La investigadora cierra el cuento y pide silencio y escucharse de uno en uno)

Inv.:¿Que ves aquí Daniel?.

Daniel: Dos conejos, una mariposa y un árbol y una flor que hacen los conejos, mirar al tronco.

Inv.: ¿Y qué hacen los conejos?.

X: Mirar al tronco.

Inv.: Esta pregunta para Danger, piensa bien que ves.

Danger: La madre está ahí pero parece que sus pies están ahí.

Inv.: ¿Cómo?.

Nayara: El niño hace el pino en el tronco.

Inv.: ¿Y por qué hace el pino en el tronco? ¿Para qué?.

Elida: Porque se lo quiere enseñar a su madre.

Inv.: ¡Ah! Que le quiere enseñar a su madre a hacer el pino?.

Inv.: A ver ¿Iván que ves?.

Iván: El conejo grande está cogiendo a la liebre pequeña y alzándola por encima de su cabeza y diciéndole yo te quiero hasta la punta de tus pies.

Inv.: ¿Qué ves aquí Julia?.

Julia: Los dos conejos que está mirando uno el agua y otro el tronco.

Lorena: La madre del conejo levantándole así.

Inv.:¿Veis algo más?.

Alumnos: La luna.

Danger: Porque se está haciendo de noche y le va a llevar a casa, le está acunando para que se duerma.

Inv.: ¿Qué vemos aquí?.

Danger: Que la madre le ha hecho que el niño se duerma.

Daniel: Y le da un besito.

Inv.: ¿Qué veis aquí, Nayara?.

Nayara: Que casi está saliendo el sol y ya se está levantando el hijo de la madre.

Iván: Espera ponía en la última página y vuelta.

Inv.: Habéis pensado muy bien y habéis leído las imágenes muy bien.

Iván: En la última página pone y vuelta.



Inv.: Pero ahora vamos a ver qué pasa en realidad en este libro. Vamos a escuchar muy atentos y vamos a utilizar el sentido de la vista para leer las imágenes. A ver si lo que hemos dicho se cumple o no se cumple.

(Lectura del cuento repitiendo la lectura del título primero)

Inv.: ¿Os ha gustado el cuento?.

Alumnos: Si:::

Nayara: Como de amor.

Inv. Aquí tenemos unas hojas, vale? en las que vais a dibujar libremente lo que queráis del cuento. Pero lo que quiero es que la hagáis solitos cada uno y sin mirar ninguna foto, sólo con nuestra imaginación que hemos visto con nuestras gafas mágicas, entonces lo vamos a hacer en el suelo de manera diferente pero con la condición de no manchar el suelo.

Alumnos: ¡Bien!.

Inv.: Entonces ahora me voy a ir con dos niños a fuera que van a ser Daniel y Aitana, quiero que cuando vuelva estén los dibujos muy bonitos.

(La maestra les reparte las pinturas y los folios y comienzan a pintar en el suelo sentados o tumbados, como quieran)

(Salimos fuera y nos sentamos en un banco uno a cada lado de la maestra. Las preguntas básicas y generales fueron en el siguiente orden, como apoyo a las preguntas en blanco: Por qué y dime. Las preguntas no son formuladas literalmente a todos los alumnos, sino que servían de apoyo para guiar el grupo de discusión si no se entendía la pregunta la maestra parafraseaba al pregunta de otro modo pero con el mismo significado)

1. ¿Hubo algo que te gustara de este libro?
2. ¿Hubo algo que no te gustara?
3. ¿Hubo algo que te pareciera extraño?

4. ¿Encontraste algo que nunca antes habías visto en un libro?
5. La primera vez que viste este libro, ¿qué tipo de libro te pensaste que iba a ser?
6. Si hubieras escrito este libro, ¿Cómo lo hubieras hecho mejor?
7. ¿Cuándo estábamos leyendo este libro, “viste” o te imaginaste la historia en tu imaginación, en tu mente?
8. ¿Qué detalles, qué imágenes te ayudaron a “ver” mejor?

Inv.: Os voy a decir unas preguntas y vamos a hablar sobre el libro.

Aitana:

1. La madre que le acuna al hijo.
2. Cuando hace el pino el hijo.
3. El pino que hace el conejo.
4. Pues no, extraño no.
5. El cocodrilo, de que su hijo y su madre al final se querían.
6. Pues poner unos caballos igual que lo hacían los conejos.
7. Bueno sí un poco.
8. Pues, ninguno.

Daniel:

1. Cuando la liebre grande rozaba el tronco del árbol o la rama.
2. Si, Inv.: ¿el qué? cuando la liebre pequeña hacía el pino (Aitana comenta que no porque es muy peligroso que a ella tampoco)
3. Si, Inv. ¿el qué?. Cuando le acostaba. Inv.: ¿por qué?. Porque a mi hermana nunca le habían acunado
4. Pues sí. Inv.: ¿el qué Daniel?. Que no vi que en ningún libro, pues cuando le hacía la cama de hojas
5. El de que salía un mono. Inv.: y ¿Qué más?. Un río

6. Un poco mejor poniendo en vez de liebre conejo, que se querían mucho.

7. Pues que se iban a dar un beso

8. Cuando le acunaba

Inv.: Vale pues vamos a la clase a dibujar.

Inv.: Julia y Safa venir por favor.

Inv.: Uno se sienta a mi lado derecho y otro a mi lado izquierdo, vamos a hacer una reflexión y tenéis que contestar sinceramente.

Julia:

1. Si, cuando le preguntaba la madre cuánto le quería.

2. Todo me ha gustado.

3. No.

4. Todo eso lo he visto en algunos libros que leía.

5. (la investigadora tiene que ayudarle con la respuesta: de amor, de lucha... y entonces Julia responde) de amor, inv. ¿Por qué? No sé.

6. Nada.

7. No.

8. Todas. ¿Crees que las imágenes te ayudo más que cuando lo lees sin las imágenes? no, ¿las gafas mágicas te ayudaron a ver las imágenes? Si.

Inv.:¡Safa, tu turno!

Safa:

1. Un conejo grande te quiero más de los pies.

2. Me gusta todo.

3. No.

4. (en esta pregunta no contesta y la investigadora tiene que pasar a la siguiente pregunta)
5. (en esta pregunta tampoco sabe contestar aún con el refraseo de la maestra para ayudarla)
6. (tampoco contesta a la pregunta)
7. No (contesta con un gesto de la cabeza negándolo).
8. Ninguno (lo dice con un movimiento de cabeza) (Julia contesta: A mí las letras, la investigadora dice: ¿Sí, leías las letras mientras leíamos el cuento? Y Julia contesta: No, la investigadora le pregunta ¿sólo leías las imágenes, no? Y Julia responde: Si.)

Inv.: Muy bien chicas vamos. (Se dirigen al aula de nuevo)

Inv.: Nayara y Danger.

Inv.: Venga chicos, ahora lo que vamos a hacer es os voy a decir unas preguntas, primero a Nayara y luego a Danger me tenéis que contestar y luego vamos a hablar.

Nayara:

1. Sí, que la madre conejo le ha dado un beso al conejo.
2. No.
3. Sí, que sólo por un ratito la madre dijo “es tarde”
4. No.
5. Pues uno de conejos.
6. Pues, creo que leyendo. Pues mejorando leyendo.
7. Si. Inv. ¿Qué veías?. Que la mamá canguro que se durmió.
8. La vista, el del conejo grande el del conejo pequeño y también el de las flores.

Danger:

1. Que cuando el niño, cuando la madre le cogió al niño y se durmió.
2. No.

3. No.
4. ¿Cómo lo voy a decir? No. Tengo muchos libros.
5. Pensaba que la madre y el hijo, el hijo le cogió a la madre de las orejas. (Nayara le intenta chivar la respuesta)
6. Leyendo (se lo dice Nayara), pues leo mucho más los libros míos, leyendo.
7. Pues sí, Inv. ¿y qué veías? Veía con la vista, ¿qué veías en tu mente? Ahh!!! (pero no contesta y la investigadora tiene que pasar de pregunta)
8. Ahh! La de la cuando le abrazaba.

Inv.: Lorena e Iván.

Inv.: Os voy a hacer unas preguntas primero a Iván y luego a Lorena. (En esta intervención, la investigadora tiene que alternar las preguntas diciéndole dos a cada uno en vez de hacer todas de un tirón a cada uno porque quedaba poco tiempo para que terminara la clase y los niños/as del otro grupo estaban viniendo)

Iván:

1. Que era muy gracioso porque el bebe conejo era tan pequeño que alzaba los brazos pero era tan pequeño que demostraba lo pequeño que le quiere.
2. Que, la noche.
3. Lo del pino.
4. Lo del pino también.
5. Pues, pensaba que era un libro de recetas.
6. Pues Poniendo más dibujitos.
7. Si.
8. La de amor de te quiero y ninguna más.

(No dio tiempo de preguntar más)

Lorena:

1. Cuando la mamá le estaba durmiendo al niño.
2. No (con la cabeza).

3. No (con la cabeza).
4. Nada que no hubiera visto en otro libro.
5. El de Hello Kitty.
6. Poniendo muchos corazones.
7. Si.
8. La de la mamá diciendo hasta la luna le quiero.

(No dio tiempo a preguntar más)

Inv.: Vale, muy bien. (Se van para clase porque termina el colegio)

#### **Sesión 4**

Participantes: 12 (grupo B : Yairon y Paula están en apoyo).

(Los niños están sentados en frente de la maestra, formando un semicírculo en la zona de la asamblea como en las anteriores sesiones)

(Una vez están situados y en calma, la maestra introduce el libro álbum haciendo un pequeño recordatorio de los anteriores libros vistos en las sesiones de biblioteca con los libros álbumes)

Inv.: Tenemos que abrir bien los ojos y las orejas dispuestas a escuchar.

Inv.: El título del libro es *Buenas noches luna* y el autor es Margaret Wise Brown y las ilustraciones son de Clement Hurd.

Inv.: Ahora vamos a pensar que veis y que va a pasar en el libro para conversar después entre todos.

Inv.: Vale pues, empezamos por Mario y seguimos de uno en uno.

Mario: Una luna, fuego, que hará fuego.

Asier: Una chimenea con troncos.

Nati: Estrellas, que se hace de día.

Mahykel: Una luna, que se va a hacer de día.

Julia: Letras, que se hace de día.

Valeria: Hay un cuadro, que habrá una sombra.

Leyre: Una cortina, que le va a ver una niña.

Alonso: Una ventana, que hay una niña que dice hasta mañana luna.

Melissa: Una ventana, letras y esa cosa del fuego, que una niña dice buenas noches luna.

Inv.: ¿Qué es esto?.

X: Un cuadro, un espejo.

Inv.: Es un reloj y esto son dos figuras que tienen para decorar la casa.

Inv.: ¡Vamos a ver qué pasa!.

(Lectura del libro. Durante la lectura del libro, la maestra, les va haciendo preguntas sobre las ilustraciones de algunas partes del libro-álbum. En las preguntas la maestra utiliza las preguntas abiertas: “¿Qué ves?”, “¿Cómo lo sabes?” y “Dime...”)

Inv.: ¿Melissa que ves?.

Melissa: Veo un globo y un cuadro.

Alonso: Un reloj.

Leyre: Un conejito en la cama.

Valeria: Una casa de muñecas.

Julia: Una bolsa con leña para el fuego.

Mahykel: Veo una ventana.

Nati: Un globo.

Asier: Dos gatos, están jugando con la lana.

Mario: Un ratón.

Inv.: ¿Cómo era el ratón?

Mario: Chiquitito.

Inv.: ¿Y qué más? .

Mahykel: Inquieto.

Inv.: ¿Veis dónde están los osos?

Alumnos: No::: ¿Dónde?

Inv.: Tenéis que mirar bien la imagen... Los osos están sentados en sillas, y ¿cómo eran los osos?.

Mahykel: Perezosos.

Inv.: ¿A quién crees que va a decirle buenas noches?

Alonso: A la conejita.

Mahykel: A los osos perezosos.

Mahykel: ¿Por qué dice ¡Shhh! no hables?.

Alonso: Porque hay ruido.

Inv.: ¿Y porque hay ruido ahora?.

Mario: Porque no está la viejecita.

Inv.: ¿Veis a la viejecita?.

Alumnos: No:::

X: ¡Ah! por eso debe haber ruido.



Inv.: Ahora lo que vamos a hacer es un mural, en el que vamos a decir y dar nuestra opinión sobre lo que hemos visto en el cuento. Para eso, voy a escribir en esta cartulina (puesta en la pizarra) la opinión que deis de cada parte del libro-álbum que mas os haya gustado, disgustado, parecido extraño y hayáis encontrado relación con otro libro.

Inv.: Vamos a leer lo que pone en la primera palabra..

Julia: Gusta.

Inv.: ¿Aquí?.

Alonso: Disgusta

Inv.: ¿Qué pone aquí?.

Julia: Extraño.

Inv.: ¿Aquí, Alonso?.

Alonso: Relación.

Inv.: Muy bien, sabemos leer todos muy bien.

Inv.: Aquí vamos a conversar y decir las cosas que más nos ha **gustado** del libro de uno en uno:

Alonso: Cuando dice ¡Shhh! La viejecita no hables.

Julia: Cuando decía la viejecita ¡Shhh! no hables.

Alonso: ¡Otra vez!

Mario: Cuando le dice buenas noches al ratón.

Mahykel: Buenas noches osos perezosos.

Nati: Las estrellas.

Asier: La luna.

Valeria: La casa de las muñecas.

Leyre: La ratoncita inquieta.

Melissa: El título.

Melissa: La siguiente parte que vamos a hablar es la parte que más nos ha **disgustado** del libro, la parte que no te ha gustado del libro:

Mahykel: Los gatos.

Nati: Que no hables.

Inv.: ¿La viejecita? vale.

Asier: Que no hables.

Inv.: La viejecita también.

Mario: Me ha gustado todo.

Julia: Ninguna parte me ha disgustado.

Valeria: No hables, la viejecita.

Alonso: La casa de muñecas.

Leyre: No hables, la viejecita.

Melissa: No hables.

Melissa: Ahora me vais a decir cada uno, algo que os haya parecido **extraño** u os haya sorprendido del libro:

Mario: Lo que me ha sorprendido el ratón, un poco, porque estaba quieto.

Asier: La casa de muñecas.

Nati: La casa de muñecas.

(Ya se empiezan a cansar de conversar, la maestra les tiene que motivar diciéndoles que luego harán una actividad conjunta si terminamos esto antes)

Julia: Los gatos.

Valeria: El ratón.

Leyre: Ruidos y la casa de muñecas con la luz encendido.

Alonso: La luna que habla.

Melissa: La luna que habla, los ruidos y las luces encendidas de la casa de muñecas y el ratón.

Inv.: Vamos a hacer un repaso lector recordando lo que hemos apuntado.

Inv.: Y por último decirme si veis alguna relación de este libro con alguno otro libro que hayáis leído o visto.

Alonso: El de los monstruos, donde viven los monstruos

Inv.: ¿Dime por qué te parece que tiene relación?.

Alonso: Porque sale la luna.

Julia: Porque en el de monstruos es un peluche y en este también.

Mario: El de monstruos porque sale un barco.

Leyre: La misma que Alonso, que en los dos cuentos es de noche.

Inv.: Decirme si veis **relación** de este cuento con alguno que hayáis leído que no tiene porque ser de los vistos aquí:

Julia: El de Elmer.

Inv.: ¿Dime en que le ves relación?

Julia: Porque en el de los monstruos y el de Elmer sale de día y de noche.

Modelos de Educación Literaria y desarrollo de hábitos lectores. Análisis de las respuestas lectoras de niños de 3º de Educación Infantil.

Inv.: Ahora os voy a hacer unas preguntas que me vais a contestar.

Inv.: ¿Algo que os gustara de este libro?.

Julia: La abuelita que no hables.

Inv.: Imagínate que eres escritor, ¿cómo hubieras escrito este libro mejor?.

Mario: Muy corto.

Leyre: Yo lo haría mejor haciéndolo desplegable.

Asier: Más corto.

Alonso: Despegable que pueden abrir cosas.

Melissa: Así de largo.

Inv.: ¿Dime si cuando estábamos leyendo el libro veías la historia en tu imaginación?.

Mahykel: El gato.

Inv.: Decirme alguna imagen ilustración que os ayudo a entender el libro.

Mario: El ratón.

Leyre: El ratoncito.

Inv.: Qué les dirías a tus amigos de este libro.

Alonso: La viejecita.

Melissa: He visto un libro muy bonito.

Inv.: ¿Dónde sucedió la historia?.

Valeria: En el libro.

Leyre: Hace muchos años.

Alonso: Hace muchos años.

Inv.: ¿Pensaste en el lugar mientras lo leías?.

Asier y Mario: Sí.

Melissa: ¿Qué personajes te gustaron más?.

Valeria: La niña.

Melissa: La viejecita.

Leyre: La niña.

Inv.: ¿Sentías que todo te estaba ocurriendo a ti, o era todo a parte?.

Julia, Alonso y Mario: Me lo imaginaba en mi cabeza.

Inv.: ¿Qué personajes no te gustaron?.

Mario: La casa de muñecas.

Alonso: La casa de muñecas.

Inv.: Ahora chicos, tal cual estamos, os voy a dar por grupos una cartulina pequeña en la que tenéis que dibujar cada apartado que hemos hablado antes puesto en común en el mural. Por ejemplo, un equipo dibujará en su cartulina, lo que más ha gustado a la clase del libro álbum, otro equipo dibujará lo que menos ha gustado/disgustado, otro equipo lo que más ha parecido extraño y el último equipo la relación que habéis encontrado a este libro con otros leídos anteriormente. Una vez hayamos terminado, cada equipo pegará su dibujo en la cartulina grande donde hemos puesto nuestra opinión para terminar el mural.

Inv.: Ya podéis empezar.

(Al finalizar, la maestra recoge las cartulinas y las pega en la cartulina grande porque no dio tiempo a pegarlas todos juntos en la clase)