

José Domingo Dueñas Lorente

jduenas@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Ana Isabel Barreu Rivas

anabarreu@hotmail.com

C. R. A. La Sabina. Robres (Huesca)

(Recibido: 18 mayo 2018 / Received: 18<sup>th</sup> May 2018)

(Aceptado: 20 julio 2018 / Accepted: 20<sup>th</sup> July 2018)

# ¿NUEVOS PÚBLICOS PARA EL LIBRO ÁLBUM?: EXPERIENCIAS DE RECEPCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*NEW AUDIENCES FOR PICTURE BOOKS?  
EXPERIENCES OF RECEPTION IN PRIMARY  
EDUCATION*

## Resumen

El libro-álbum mantiene hoy una enorme vitalidad en los ámbitos académicos y educativos. Actualmente, los aspectos del álbum que mayor atención requieren por parte de los expertos son el público al que va destinado de modo preferente y las posibilidades didácticas que encierra. Con respecto al público lector, las opiniones de los investigadores son variadas y a veces contradictorias. Hay quienes piensan que el álbum va dirigido de manera natural a no lectores o primeros lectores por lo que puede resultar infantil, por su formato, para mayores de 7 u 8 años. Otros estudiosos creen que el álbum es también idóneo para las etapas de Primaria, Secundaria o para adultos. Aquí presentamos un estudio de caso mediante el que pretendemos constatar los componentes actitudinales de alumnos de tercero (8-9 años) y de quinto (10-11 años) de Educación Primaria en el proceso de recepción del libro-álbum. Nuestra experiencia en las aulas nos lleva a concluir que el libro-álbum, como formato editorial, resulta adecuado para estas edades, si bien, son determinantes los modos de mediación y la selección de los textos.

**Palabras clave:** Libro-álbum, conversaciones literarias, Educación Primaria

## Abstract

Picture books are very much alive today in academic and educational fields. Nowadays the aspects of the picture book that require major attention by experts are the target audience the book is written for, and the didactic possibilities it holds. With regard to the potential readers, the views of researchers are varied and sometimes contradictory. There are those who think picture books are naturally addressed to non-readers or first readers; so it may be considered, due to its format, too childish for children over 7 or 8 years old. Other researchers believe that picture books are also suitable for Primary and Secondary Education, or even for adults. Here we present a case study which aims to demonstrate the attitudinal components in 3rd (8-9 years) and 5th Year (10-11 years) Primary Education students as they read a picture book. Our experience in the classroom enables us to conclude that picture book format is appropriate for these ages, although we suggest that the methods of mediation and the selection of the texts are decisive factors.

**Keywords:** Picture books, Literary discussions, Primary Education

## 1. Introducción: ¿El álbum ilustrado en Primaria?

La vitalidad del álbum ilustrado se manifiesta hoy en el rico debate que continúa generando en los ámbitos académico, artístico o literario. Y si hasta hace poco los aspectos que mayor atención requerían por parte de los expertos eran la delimitación del género como tal y sus precedentes históricos (Taberero, 2009), últimamente hay otras vertientes que han adquirido, a nuestro juicio, mayor relevancia: así, el tipo de público al que parece destinado de manera preferente y sus posibilidades formativas en los diferentes niveles educativos; dos componentes, por otra parte, estrechamente relacionados con los elementos estéticos del álbum y con las múltiples variantes que ha ido adoptando en los últimos años.

El moderno álbum ilustrado, lo mismo que sus precedentes históricos, inmediatos o remotos, surgió y se ha desenvuelto en el marco de los libros para niños, es decir, en el ámbito de la literatura infantil. Ya en 1976 Barbara Bader lo definía como producto artístico, fruto de un esmerado trabajo de diseño, y como documento cultural y social, aunque "antes que nada –decía–, es una experiencia para los niños" (cit. por Arizpe y Styles, 2004: 43-44). Hoy todavía se insiste en que se trata de una creación artística que busca prioritariamente al público infantil (Salisbury, 2007, 2015; Nodelman, 2010). Sin embargo, no faltan quienes hacen hincapié en la amplitud o en la indefinición sustancial del público al que va dirigido. Hace ya unos años que Teresa Durán (1999) destacaba la capacidad estética del álbum para apelar a cualquier tipo de público provisto de un mínimo de sensibilidad artística. Más recientemente, otros estudiosos han señalado que son los adultos los principales consumidores del producto desde hace décadas (Lonna, 2015), que la progresiva ampliación del público lector no distingue entre generaciones (Díaz Armas, 2008; Silva-Díaz, 2016; Marcus, 2017) o que una de las claves más determinantes para entender el álbum es precisamente que persigue un lector modelo sin edad (Taberero, 2009).

Por otra parte, como es bien sabido, en la indefinición del destinatario se sustenta en buena medida el afán de experimentación e innovación del álbum. Así, tras entrevistar a varios autores de referencia en el campo de la ilustración infantil y juvenil en general, y del álbum en particular, Salisbury (2007: 7) concluía que "la mayoría manifiesta no tener en cuenta de manera consciente la edad de su público al crear un libro". Como a menudo se recuerda, el uso de dos códigos –palabra e imagen– en la construcción del significado exige nuevas formas de interpretación, una nueva manera de leer (Nikolajeva y Scott, 2000; Durán, 2005, 2010), capaz de integrar la narración textual y la visual en el proceso de recepción de la historia. Incluso, en opinión de algunos autores (Salisbury y Styles, 2012), el álbum promueve una nueva forma de pensar.

Además, la singularidad artística del álbum en el marco de la literatura infantil ha llevado a los expertos a otorgarle nuevas funciones en el campo de la educación literaria. Por ejemplo, se ha insistido en que su ambigüedad expresiva concede al lector una evidente responsabilidad en la interpretación, es decir, el receptor se ve obligado a activar nuevos mecanismos de lectura para alcanzar un sentido satisfactorio (Doonan, 1993; Colomer, 2012; Turrión, 2012); también se ha señalado que la combinación narrativa de texto e imagen resulta particularmente idónea para el lector actual, inmerso en contextos de comunicación visual desde hace tiempo (Kiefer, 1995, cit. por Reyes, 2015: 51; Colomer, 1998; Arizpe y Styles, 2004; Durán, 2005; Díaz Armas, 2008; Taberero, 2009; Salisbury y Styles, 2012; Reyes, 2015); asimismo se ha destacado que tanto su brevedad consustancial como la variedad actual del álbum permiten a los lectores en formación un contacto fácil y estimulante con la ficción (Manresa y Reyes, 2014; Reyes, 2015); como también se ha dicho que la brevedad del álbum

ilustrado favorece las lecturas compartidas y en consecuencia las discusiones literarias en torno a los libros (Manresa y Silva-Díaz, 2005).

En función de sus posibilidades didácticas, Manresa y Reyes (2014) defienden abierta y decididamente el uso del álbum no solo en Infantil sino también en Primaria y Secundaria. No obstante, cabe pensar que la idea todavía más extendida es que no es un género idóneo para mayores de siete u ocho años. De hecho, Arizpe y Styles (2004: 13-16) hacían hincapié en que tanto en Inglaterra como en Gales los programas oficiales consideran que el álbum ilustrado es el principal formato textual hasta los seis o siete años, mientras que no se entiende como instrumento de relevancia en el aprendizaje de la lectura en etapas posteriores. Incluso diversos autores –cuyas aportaciones fueron recogidas y revisadas por Arizpe y Styles, 2004: 57– han insistido en que las ilustraciones pueden dificultar en determinados casos los procesos de aprendizaje de la lectura, así como limitar o condicionar la capacidad imaginativa de los niños.

En nuestro contexto educativo, parece evidente que servirse del álbum ilustrado como instrumento de fomento de la lectura en Primaria o Secundaria es ciertamente inusual. Una prueba elocuente de ello es el reciente estudio de Neira Piñeiro (2016) acerca de las preferencias lectoras de escolares asturianos de 6º de Primaria. La investigadora clasifica las respuestas del alumnado de todos los colegios públicos de Oviedo y se puede observar que el libro álbum no aparece entre los diversos formatos de lectura que mencionan los encuestados: revistas, periódicos, narrativa en sus diferentes modalidades, poesía, teatro, cómic. Por otra parte, aunque sin aludir expresamente al álbum, la autora constata un cierto rechazo o "actitud negativa" hacia obras percibidas como infantiles o "de niños pequeños" (Neira, 2016: 130). De la misma manera, apunta que solo un 14'81 % de los encuestados "valora positivamente la abundancia de imágenes", un porcentaje equivalente, según la investigadora, al de alumnado al que le gusta poco o nada leer y al que lee de modo ocasional o no lee. Por ello, el elevado gusto por la ilustración, concluye Neira (2016: 131), "se podría relacionar con un bajo grado de interés hacia la lectura y/o con una insuficiente competencia lectora que hace necesario el apoyo visual para comprender y disfrutar los textos".

Por su parte, Arizpe y Styles (2004) concluían que de modo general la experiencia de lectura y de análisis de álbumes con niños y niñas de 4 a 11 años había resultado muy satisfactoria por la implicación emocional y perspicacia interpretativa de los participantes –no solo los niños sino también las maestras-investigadoras que habían colaborado–, sin embargo, constataban a la vez que a partir de los 7 años descendía la lectura de álbumes ilustrados: "lo cual coincide con la opinión de los niños mayores (esto se confirma por el cuestionario) de que los álbumes ilustrados son para niños pequeños" (Arizpe y Styles, 2004: 32). Recientemente, Teresa Colomer (2015: 216) recordaba que no se ha de vincular escasez de palabras y abundancia de imágenes con lectores de poca edad, aunque subrayaba al mismo tiempo que no acertar en la selección de los textos en el momento en que niños y niñas construyen su autoimagen como lectores, es decir, entre los 8 y los 10 años, puede provocar que "el infantilismo de las narraciones" refuerce de modo definitivo su rechazo hacia la lectura. Con todo, lo cierto es que, como decíamos, el álbum ilustrado ha sido hasta la fecha escasamente considerado como elemento educativo idóneo para la Educación Primaria. Como experiencias relevantes en la introducción del álbum en esta etapa, hay que señalar la ya mencionada de Arizpe y Styles (2004) o la de Lara Reyes (2015), en el marco de un plan de formación de lectores entre 3º y 6º de Primaria, desarrollado a lo largo de cuatro cursos, donde además de álbumes se leía poesía, clásicos, narrativa, etc., o se propugnaba la lectura individual y compartida, así como la escritura creativa.

Otras experiencias didácticas recientes en torno al álbum ilustrado en etapas posteriores a la de Infantil se han orientado preferentemente hacia objetivos relacionados con la educación intercultural (Encabo y Valero, 2012; Colomer y Fittipaldi, 2012; Colomer y Margallo, 2013; Fajardo, 2014) y de manera más ocasional con la educación inclusiva en el entorno de niños con trastornos de espectro autista (Calvo y Taberero, 2015). En todos estos casos, se parte de la idea de que la ilustración favorece la comprensión e interpretación de los argumentos, con lo que se propicia además la comunicación en el grupo al margen de la lengua y la cultura de origen de los individuos o de sus dificultades personales para la interacción social en el caso de individuos con algún grado de autismo.

## 2. Nuestra intervención en las aulas

En este marco, presidido por planteamientos teóricos contrapuestos, y ante la evidencia del muy escaso uso didáctico del álbum en Primaria, hemos tratado de sondear en la práctica la oportunidad de incorporar el álbum de manera normalizada en esta etapa educativa. Con este propósito, hemos llevado a cabo una intervención didáctica en varias aulas a lo largo del curso 2016/2017. Nuestro principal objetivo ha sido describir y analizar los componentes actitudinales percibidos en la recepción del libro álbum por parte de alumnos y alumnas de Educación Primaria, lo que hemos concretado en tres vertientes: comprobar el grado de implicación de los niños y niñas en la interpretación de las obras; constatar si hay reacciones de rechazo ante el álbum como un producto propio de años anteriores y apreciar si el contacto con los textos anima a los alumnos y alumnas a buscar nuevos momentos de encuentro con la lectura. Con estos propósitos, hemos desarrollado una investigación cualitativa de caso. Como señala Martínez-Roldán (2012: 223), los estudios de caso se proponen "entender mejor un fenómeno importante a través del examen profundo y minucioso". Se pretende, pues, describir, analizar e interpretar el asunto que es objeto de estudio (Sáez, 2017), sin perder de vista que un diseño cualitativo no persigue la generalización de los resultados, pero sí "la extensión de los descubrimientos", con la intención de ayudar a entender condiciones semejantes y de poder aplicar las conclusiones tanto en investigaciones futuras como en situaciones prácticas equivalentes (McMillan y Schumacher, 2005: 423).

La experiencia se ha llevado a cabo en tres grupos de Primaria del Colegio 'El Parque' de Huesca: dos aulas de 5º (10-11 años) y una de 3º (8-9 años). Para ello hemos contado con la colaboración incondicional de los tres tutores: dos de ellos, con una experiencia docente superior a los treinta años; la tercera, con doce años de trabajo docente en Primaria. Los dos primeros conocían el álbum ilustrado como producto artístico y literario pero solo de manera excepcional lo habían incorporado a su trabajo en el aula. La tutora más joven ha realizado estudios de posgrado sobre literatura infantil y juvenil de modo que su relación con el álbum había sido más familiar y frecuente, si bien tampoco lo había llevado de manera programática al aula.

Todos ellos han actuado como observadores participantes en las diferentes sesiones de trabajo con los alumnos y alumnas. Los maestros han ejercido como investigadores-colaboradores y han ido anotando en sus diarios de clase las principales reacciones del alumnado durante y al final de cada una de las sesiones. Posteriormente, se contrastaban las observaciones recogidas en reuniones periódicas con el investigador externo. De modo previo a la intervención todo el equipo mantuvo varios encuentros donde se habló del álbum y de sus posibilidades didácticas, se seleccionaron algunos títulos de inicio y se perfiló el procedimiento de incorporación de los textos a las aulas, basado en la metodología que desarrolla Aidan Chambers en su obra *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*

(2007): a partir de la lectura en voz alta ante el grupo completo, lo relevante era conceder autonomía y trascendencia al momento de la lectura y de la conversación en torno a los libros; se pretendía que de manera progresiva los propios alumnos percibieran que se trataba de un periodo específico dedicado a la lectura y a la interpretación compartida de las obras. Con este objetivo, estas actividades debían desvincularse de tareas adicionales (resúmenes, fichas, etc.). Era necesario construir un "ambiente" para la lectura, en expresión de Chambers (2007 b), y dedicar un tiempo a la lectura literaria no a modo de complemento de otras tareas, sino como un momento sustantivo, relevante en sí mismo y digno de ser incorporado regularmente al desarrollo del curso.

Nos pareció importante insistir en que la conversación en torno a cada obra no debía partir de objetivos prefijados. Se trataba de evitar en los alumnos y alumnas la percepción de que la interpretación certera era la del maestro o la maestra, de modo que el resto de las intervenciones serían meros tanteos en busca de la respuesta correcta:

El punto principal del enfoque 'Dime' –escribe Chambers, 2007: 61-62– 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. 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', sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado.

Desde esta premisa, se propuso que las conversaciones arrancaran de las preguntas básicas que formula Chambers (2007: 111-122):

- ¿Hubo algo que te gustara en este libro?
- ¿Hubo algo que te disgustara?
- ¿Hubo algo que te desconcertara?
- ¿Notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión?

Al mismo tiempo, quedó claro que se trataba de un esquema básico pero flexible para facilitar el comentario, un protocolo que podía ser adaptado, sin traicionar su espíritu, a cada circunstancia. A lo largo del curso se mantuvieron nuevas reuniones con los tutores en las que se revisaban de manera conjunta las diferentes sesiones de aula y se acordaban nuevos títulos que pudieran complementar o enriquecer los procesos de lectura y conversación ya en marcha.

Como decíamos, los grupos que han sido objeto de la experiencia eran dos de 5º curso y uno de 3º. En este último se produjo a lo largo del curso una baja y tres incorporaciones, de manera que al principio estaba constituido por 21 alumnos pero concluyó con 23. Los dos grupos de 5º mantuvieron los 22 alumnos y alumnas con que iniciaban el curso. El país de origen del alumnado es ciertamente variado: España, Marruecos, Rumanía, Bulgaria, República Dominicana, Rusia, Ucrania, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, etc. Con pequeñas variaciones entre los grupos objeto de la intervención, puede decirse que en los tres casos entre el 30 y el 40% del alumnado pertenece a familias inmigrantes. A lo largo del curso se celebraron, según los grupos, entre 10 y 14 sesiones de lectura compartida. La duración media de cada sesión osciló entre los 30 y los 45 minutos. En alguna ocasión, de acuerdo con las circunstancias del momento, una misma obra fue objeto de dos o tres sesiones.

No todos los títulos seleccionados para la lectura pueden catalogarse como libros-álbum. Optamos por introducir otro tipo de formatos con la idea de poder contrastar los procesos de recepción de unas obras y otras. Los textos que se leyeron y comentaron en todos los grupos fueron: *El árbol rojo* de Shaun Tan, *Frederick* de Leo Lionni, *En el bosque* de Anthony Brwone, *Historias de ratones* de Arnold Lobel, *La niña de rojo* de Aaron Frisch y Roberto Innocenti, *El cuento del carpintero* de Iban Barrenetxea y *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dhal. Además, otros títulos se leyeron en alguno de los grupos pero no en los restantes: por ejemplo, *El pez que sonreía* de Jimmy Liao, *El túnel* y *Cosita linda* de Anthony Browne, *Rosa Blanca* de Roberto Innocenti, *Hasta (casi) cincuenta nombres* de Daniel Nesquens, etc.

Con el objeto de establecer un sondeo inicial acerca de las actitudes del alumnado hacia los libros, la lectura o la literatura en una de las primeras sesiones se pasó una encuesta de preguntas abiertas donde se pedía a los participantes que hablaran de su grado de afición hacia la lectura libre o voluntaria, de las actividades preferidas en sus ratos de ocio, de algunos libros que les hubiesen gustado especialmente, de las personas que les acercan habitualmente a los libros, etc. Al final de curso, tras las sucesivas sesiones de lectura en el aula, se pidió de nuevo a los participantes que respondieran a las mismas preguntas. Con todo, la principal herramienta para la recogida de información fue, como ya hemos dicho, la observación directa y las anotaciones de los maestros tutores de los grupos, contrastadas más tarde con el resto de los investigadores y, finalmente, con las respuestas de niños y niñas a las encuestas pasadas al principio y al final de la experiencia.

### 3. Resultados

De entrada, resulta evidente que las tareas de lectura y de conversación literarias, tal y como se han planteado, han estimulado de modo muy apreciable la participación de niños y niñas. "Siempre hablan de algo", anota una de las tutoras de 5º en su cuaderno de clase, "y han estado motivados por la actividad hasta el final del curso". Ciertamente, llama la atención la abundancia y variedad de las respuestas que se han producido en la mayoría de los casos. Así pues, cabe pensar que los niños y las niñas entendieron enseguida que sus aportaciones eran valiosas, que no se trataba de acertar con una determinada respuesta sino de manifestar opiniones propias. En este sentido, hay que decir que el enfoque 'Dime' de Chambers ha resultado oportuno y eficiente. No cabe duda de que hay en ello un claro mérito de los tutores, que han sabido crear un clima distendido y de confianza en torno a los libros.

Otros autores han establecido ya diferentes categorías en las respuestas de los lectores en formación en torno al libro-álbum (Fittipaldi, 2012). De las distintas clasificaciones, que ofrecen, por otra parte, un grado considerable de coincidencia, nos parece oportuno destacar las aportaciones de Sipe, Fittipaldi, a partir de los trabajos del grupo GRETEL y el proyecto *Visual Journeys*, y de Calvo y Taberner, en el marco del grupo ELLIJ, de la Universidad de Zaragoza. Lawrence Sipe (2008) distinguía cinco grandes tipos de respuesta lectora ante el libro-álbum: La *analítica*, la *intertextual*, la *personal*, la *transparente* y la *performativa*. En todas ellas establece a su vez diferentes subcategorías. Observaba Sipe que la mayoría de las respuestas de los niños tenía que ver con el intento de construir un sentido general a partir de los diferentes elementos de la obra (respuesta *analítica*), ya se tratase de los componentes narrativos de carácter textual o visual, de la materialidad del libro o de la combinación de los diferentes aspectos. La categoría *intertextual* engloba todas aquellas respuestas donde los niños y las niñas relacionan la obra en cuestión con otros productos culturales de carácter literario,

artístico, televisivo, cinematográfico, etc. Dentro de la categoría *personal* se incluyen las aportaciones donde los lectores vinculan el libro con su propia vida. Un tipo de respuesta minoritario, aunque de cierta relevancia, es el que Sipe denomina *transparente*, donde agrupa los comentarios en que los lectores infantiles parecen introducirse en la atmósfera del libro, sin distinguir entre realidad y ficción, situando en el mismo plano la propia vida y la de los personajes. Finalmente, Sipe distingue una categoría de respuestas también minoritarias, que llama *performativa*, un concepto bajo el que engloba aquellas respuestas en las que la obra literaria sirve de motivo o pretexto para dar rienda suelta a la imaginación y la creatividad de los niños.

Martina Fittipaldi (2012) establece asimismo su propia clasificación de respuestas lectoras, si bien, aquí nos interesa sobre todo detenernos en las categorías delimitadas por el equipo GRETEL en el marco del proyecto *Visual Journeys*, que también expone y perfila Fittipaldi: *referencial*, *composicional*, *intertextual* o *intercultural* y *personal*. Dentro de la categoría *referencial* se incluyen aquellas respuestas (las más frecuentes, por otra parte) que tienen que ver con los contenidos de la obra (argumento, personajes, temas, etc.). En la *composicional* se agrupan las respuestas que aluden al libro como objeto y a los aspectos formales, ya sea con referencia al texto o a la ilustración. Las categorías *intertextual* y *personal* son equivalentes, con algunos matices, a las que Sipe denomina del mismo modo.

Por su parte, Calvo y Taberero (2015) identifican cinco categorías de respuestas lectoras infantiles frente al libro-álbum: el *libro como objeto-físico*, la categoría *narrativa-metafórica*, la *visual-metafórica*, la *emocional* y la *social*. Como cabe inferir de los enunciados, Calvo y Taberero inciden en determinados aspectos escasamente enfatizados en las otras clasificaciones, así la trascendencia en el proceso de recepción de los componentes materiales del libro, su capacidad metafórica como rasgo sustantivo de la construcción del sentido, la apelación al mundo emocional de los niños y niñas o el uso de las obras literarias para establecer conversaciones en otros ámbitos (en el momento del recreo, en la familia, con los amigos, etc.). Con todo, no cabe obviar las semejanzas de fondo que se aprecian entre las distintas clasificaciones aquí resumidas.

Nuestra investigación se encamina, como decíamos, a identificar componentes actitudinales en los lectores con la intención de ratificar o no la idoneidad del álbum como producto artístico para la etapa de Primaria. En consecuencia, nos centraremos en las respuestas que se desenvuelven en el marco de las categorías *personal* (Sipe, *Visual Journeys*-GRETEL) o *emocional* (Calvo y Taberero), pero también en las respuestas de orden *intertextual* o *intercultural*, ya que surgen en un terreno muy próximo a lo personal y propio. En definitiva, nos interesa sobre todo el grado de implicación intelectual y emocional de los niños y las niñas en la lectura y en la conversación sobre los textos.

Desde esta perspectiva, clasificamos las respuestas lectoras en dos grandes bloques: 1) Interpelación personal y emocional del alumnado y 2) Activación del entorno cultural: respuestas de orden intertextual e intercultural.

#### 1) Interpelación personal y emocional del alumnado.

Si se trata de constatar el grado de adecuación del libro-álbum en Primaria es relevante comprobar hasta qué punto el producto es capaz de apelar a los lectores de esta etapa, un periodo, como señalaba Teresa Colomer (2015), decisivo en la configuración de la autoimagen de niños y niñas como lectores.

Enseguida se constata que los participantes en la investigación no identifican necesariamente la imagen o ilustración de los libros como algo propio de un formato infantil. Así, a modo de ejemplo,

con respecto a *El árbol rojo* de Shaun Tan, los alumnos de 5º curso (10-11 años) destacaban entre lo que más les había gustado lo siguiente: "el final con el árbol", "la hoja roja que sale todo el rato", "el principio de la historia", "lo de que 'a veces esperas... y esperas...'", "la portada" o "las ilustraciones". Entre lo que menos les ha gustado, señalan: "que no se entiende muy bien", "es triste", "da un poco de miedo", "lo de que acaba el día como ha empezado", "la distribución del cuento: nublado, soleado, nublado... mucho desorden", "la oscuridad", "que la niña está todo el rato sola", "cuando aparece el pescado ese gigante".

Es decir, hemos de pensar que niños y niñas perciben de manera evidente el componente narrativo de la ilustración, se muestran conscientes de la función de las imágenes en la construcción del sentido global del libro y participan de manera muy activa en la captación de las claves argumentales que proporcionan las ilustraciones. En *El árbol rojo*, en particular, se puede concluir que han intuido que la historia se apoya más en la imagen que en el texto. Con respecto a *Frederick* de Leo Lionni observan, entre otras cosas, que las hojas de los árboles parecen estrellas, que los ratones tienen los ojos entornados durante buena parte de la historia pero muy abiertos al final o que "hay una mariposa con lunares y las flores también tienen lunares". Tanto con relación a *Frederick* como con *En el bosque* destacan la portada y la contraportada entre lo que más les ha gustado, en el caso de *En el bosque* "porque van unidas", según matizan. A propósito de *El cuento del carpintero* de Iban Barrenetxea señalan, entre lo que más les ha llamado la atención, que "las casas son bajas y los personajes muy altos", que "las casas parecen armarios" o "un pajarito que salía todo el tiempo". Otro niño observa que la estatua del final, donde aparece representado el protagonista como personaje célebre, es la figura de la portada.

Por otra parte, de acuerdo con nuestra intervención, todo parece indicar que los alumnos y alumnas de 5º curso se manifiestan más adiestrados en la interpretación de las ilustraciones que los de 3º, ya que estos persisten más en destacar los elementos tradicionales de la narración, es decir, los componentes más emparentados con los cuentos: temática, comportamiento de los personajes, dimensión moral de sus actos, el ingrediente realista de las historias, etc. Así, los niños y niñas de 3º comentan con respecto a *El cuento del carpintero* que el protagonista "con la nueva cabeza ya no peleará más", también que "solo pensaba en la guerra" o que "con la cabeza de madera no puede vivir". Acerca de *El túnel*, de Anthony Browne, este mismo grupo resaltaba las peleas y el encuentro entre los dos hermanos que protagonizan el libro, también las sonrisas que se intercambian, que el chico dejara sola a su hermana o que ella se decida a pesar de todo a buscarlo al otro lado del túnel, es decir, aluden casi exclusivamente a elementos de carácter argumental.

En los casos en que la trama ofrece algunas dosis de dramatismo se hace más evidente la identificación emocional de los participantes con los protagonistas. Así, varios se mostraron compungidos ante la soledad de la niña en *El árbol rojo* o compartieron su desesperanza. Un niño de 3º comentaba que él también al levantarse veía "todo negro" algunos días, y cuando la maestra le pregunta si al final del día percibía las cosas mejor, contesta que no, que igual. Varios alumnos de 5º recuerdan episodios propios de pérdida o de breves extravíos semejantes al que se relata en *En el bosque* y en estos casos reproducen con facilidad la sensación de miedo o de angustia que vivieron entonces.

En uno de los grupos la maestra-investigadora optó por preguntar, a modo de conclusión de las sesiones, si recomendarían el libro a alguien y, si era así, a quién o quiénes. Cabe pensar que en las respuestas a esta pregunta se concentra a modo de síntesis la percepción que los participantes han experimentado de la obra, a la vez que se refleja de modo predominante una idea terapéutica o utilitaria de los libros, como veremos. Al mismo tiempo, con sus recomendaciones los lectores

manifiestan si la obra les ha parecido adecuada para ellos o si está destinada, a su juicio, a un público de menor o mayor edad. Así, con respecto a *El árbol rojo* todo el grupo está de acuerdo en que recomendaría el libro; varios coinciden en que sobre todo a personas mayores, a adultos; una niña dice que lo recomendaría a personas enfermas, "para darles esperanza"; un niño señala que sería adecuado "para los que quieran llorar". Finalmente, la investigadora anota en su diario de clase: "Me preguntan si el lunes leeremos otro. En clase, en los momentos que tienen libres, sale de ellos ir a coger el libro y mirarlo. En torno al libro han estado varios tumbados en el suelo. Varios me preguntan si pueden llevárselo a casa".

Parece evidente, pues, que la lectura ha resultado inquietante para los niños. Esta había sido la primera sesión de lectura compartida del grupo. La recomendación no fue tan unánime en el caso de *Frederick*: un grupo de 6 niños y niñas se mostraron reacios a recomendarlo, algunos más estaban indecisos. Una niña dice que lo recomendaría a "niños más pequeños". Tras la conversación sobre *En el bosque* únicamente tres niños dicen que no lo recomendarían; el resto, sí, y con bastante entusiasmo. Un niño matiza que mejor para "niños mayores". Al final varios piden el libro a la maestra y continúan indagando en las ilustraciones, de modo que identifican por su cuenta nuevas alusiones más o menos explícitas a otros cuentos: el castillo de Rapunzel, una rueda, una cara de delfín insertada en un árbol, una calabaza, un zapato de cristal, un cazador en la habitación, un lobo, etc. A propósito de *Historias de ratones*, de Arnold Lobel, todos coinciden en que lo recomendarían, si bien alguno es partidario de dirigirlo "a niños pequeños, para antes de dormir"; otros dicen que "a todo el mundo", alguno concreta que "a gente con grandes ideas y a gente que dibuja". Tras concluir la sesión centrada en *La niña de rojo*, de Roberto Innocenti y Aaron Frisch, solo un niño no lo recomendaría, "porque da un poco de miedo". Los demás manifiestan opiniones variadas: un niño piensa que sería adecuado "para gente que se sienta sola", otro dice que lo recomendaría "a niños pequeños, para que no vayan solos ni se vayan con desconocidos"; otro niño considera que el libro es muy oportuno "para que nos demos cuenta de que hay que cuidar a los abuelos".

## 2) Activación del entorno cultural: respuestas de orden intertextual e intercultural.

Una prueba de que los libros ilustrados han interpelado de manera profunda a los niños es que movilizan de modo evidente su ámbito de referencias. Los participantes aluden a numerosos elementos culturales en relación con los textos o las ilustraciones de los álbumes. Puede pensarse, pues, que las obras leídas se incorporan con determinación a las enciclopedias culturales de niños y niñas. Cuentos tradicionales, libros infantiles, videojuegos, videoclips y películas son los productos más mencionados. Así, relacionan *El árbol rojo* con la película *Un monstruo viene a verme*, de J. A. Bayona, recientemente estrenada en el momento en que los niños comentan el álbum de Shaun Tan. Ciertamente, tanto la película como el libro construyen atmósferas presididas por la soledad y la angustia en las que ha de desenvolverse un niño. También relacionan *El árbol rojo* con *El túnel* de Anthony Browne, por la sensación de incertidumbre y desamparo que transmiten ambas obras. Una de las ilustraciones centrales del libro, donde un pez gigantesco irrumpe en una gran ciudad, a un niño le recuerda a la película *Big Fish* (2003), de Tim Burton, de carácter fantástico, donde el protagonista se convierte finalmente en pez.

En el caso de *Frederick* perciben enseguida una versión de la fábula de la cigarra y la hormiga; también apuntan que el ratón protagonista parece un superhéroe cuando se sonroja o que los dibujos recuerdan a los manga japoneses de la serie *Anime*. A propósito de *En el bosque* mencionan varios cuentos tradicionales con los que encuentran parentesco: *Las habichuelas mágicas*, *Ricitos de oro*,

*Hansel y Gretel* o *Caperucita Roja*, el hipotexto más evidente; todos ellos presididos por la tensión y la amenaza. También vinculan el libro con otros de Browne, en especial con *Mi papá*, porque la imagen del padre es la misma en ambas obras. Con motivo de *Rosa Blanca* de Innocenti, álbum ambientado bajo el dominio nazi, como es sabido, los niños hablan de *El niño con el pijama de rayas*, *La ladrona de libros* o *La lista de Schindler*. En *La niña de rojo* reconocen enseguida el hipotexto de *Caperucita*; en *El cuento del carpintero* a Pinocho, etc.

Apreciamos, en suma, que las referencias que actualizan los niños y las niñas no solo son numerosas sino también acertadas. No puede decirse, por lo tanto, que las obras provoquen indiferencia o distancia intelectual o emocional. Por el contrario, a partir de los libros, niños y niñas buscan y establecen relaciones fundamentadas con otros productos culturales y parece evidente que el formato audiovisual es el predominante en su percepción de las cosas, como también apreciaban Colomer y Margallo (2013: 33): "La adhesión infantil a los productos audiovisuales es tal que configura su misma concepción de la ficción y de la lectura".

Por otra parte, la disposición altamente activa, participativa, que se ha apreciado generalmente en las sesiones de lectura contrasta con las respuestas aportadas a las encuestas que se solicitaron al inicio y al final de curso. Su revisión nos lleva a concluir que la actitud de los participantes ante la lectura y los libros ha variado muy escasamente a lo largo de estos meses. No hay cambios relevantes en sus respuestas entre noviembre y junio, fechas de la primera y la segunda encuestas. Solo en un grupo, los alumnos mencionan con alguna relevancia en la encuesta final los títulos leídos en clase a lo largo del curso: cinco alumnos de 22 seleccionan entre las obras que recuerdan con agrado algunos de los títulos vistos en clase; lo mismo que cinco (no exactamente los mismos) aluden a la profesora como mediadora. En este grupo solo un alumno hablaba de las recomendaciones de la profesora en la encuesta de inicio de curso.

### 3. Conclusiones

Señalábamos al principio que nos proponíamos analizar los aspectos actitudinales del proceso de recepción de los álbumes por parte de niños y niñas de Primaria. Perseguíamos, en definitiva, constatar la implicación intelectual de alumnos entre 7 y 11 años en los procesos de lectura y de conversación en torno al libro-álbum, revisar su percepción de las obras leídas con respecto a su grado de madurez o comprobar también si el encuentro con los álbumes les animaba a buscar nuevos momentos de lectura.

A tenor de la observación experta y continuada de los maestros que han participado en la investigación, podemos concluir que la actividad ha resultado en general altamente motivadora. Niños y niñas se han sentido apelados intelectualmente por los álbumes e impelidos a participar en la conversación acerca de cada una de las obras. En ningún caso puede decirse que los libros hayan provocado desconcierto o aburrimiento. No se ha constatado que los grupos hayan reaccionado con pasividad o indiferencia, por el contrario los niños y las niñas preguntaban a sus tutores sobre las nuevas sesiones de lectura compartida o inquirían sobre la localización de los libros leídos en clase. Tras varias sesiones, una tutora de 5º curso anotaba en su diario de aula: "Al buscar libros en la biblioteca para llevarse a casa en Navidad, dos me preguntan que dónde están los libros esos de los lunes. Y Daniel me trae otro que estaba en otro sitio diciéndome que ese también es de esos".

Hemos de pensar, pues, que tanto los grupos de 5º como el de 3º han acogido los álbumes como productos adecuados a su proceso madurativo y acordes con su enciclopedia cultural. Todas las obras

han despertado un cúmulo considerable de expectativas. Si bien es cierto que los propios alumnos y alumnas han percibido que algunos libros parecían destinados a individuos de mayor o menor edad, según los casos. Así lo hemos constatado al dar cuenta de las propuestas de recomendación que lanzaban en unos momentos y en otros: por ejemplo, varios coincidían en que *El árbol rojo* podría recomendarse a personas mayores, incluso a adultos; también un niño se mostraba partidario de recomendar *En el bosque* a niños mayores; otro decía lo mismo de *La niña de rojo*, "porque da un poco de miedo", según confesaba. En cambio, varios coinciden en que *Frederick* puede ser adecuado para niños más pequeños; otro participante piensa que *Historias de ratones* puede resultar una lectura idónea para niños pequeños antes de dormir. En suma, los alumnos perciben diferentes niveles de complejidad formal y de profundidad temática en los álbumes. Más allá del formato semejante aprecian diferencias de relieve que les permite una incipiente clasificación por edades de las obras leídas. A su manera, nuestros alumnos y alumnas vienen a coincidir con Salisbury y Styles (2012: 86) cuando escriben los autores:

Es importante que en las primeras etapas de los niños como lectores dispongan de una amplia gama de libros ilustrados con imaginación y que planteen retos. También hemos demostrado que los libros ilustrados son para todas las edades y que existen numerosos ejemplos excelentes para tentar, emocionar y desafiar a los lectores a partir de ocho años.

A tenor de las respuestas analizadas, no se puede pensar que los niños entiendan la ilustración como un recurso infantil, destinado a aligerar la lectura de los textos. Conciben más bien las imágenes como un lenguaje, un código transmisor de información y de claves narrativas. Se ha apreciado un mayor adiestramiento en la lectura visual en los niños y niñas de 5º que en los de 3º. Se confirma, pues, lo que apuntaban Colomer y Margallo (2013: 37) en el sentido de que "los niños evolucionan desde una lectura centrada en el argumento a otra más activa, atenta a los efectos expresivos de los elementos compositivos". Nuestra indagación nos lleva asimismo a coincidir con Lara Reyes (2015: 552) cuando anotaba que, con respecto al álbum, la ilustración "és la subcategoría amb más pes des de l'inici"; en su caso, en niños y niñas de 3º a 6º de Primaria con los que llevó a cabo su investigación. No se percibe, pues, que las ilustraciones sean valoradas únicamente o sobre todo por el sector menos motivado para la lectura.

Bien es verdad que, como ya hemos apuntado, las encuestas pasadas a nuestros participantes no reflejan modificaciones apreciables en su actitud con respecto a la lectura voluntaria a lo largo del curso. Como decíamos, solo en un grupo se percibía una cierta alteración de la disposición ante los libros y la lectura en la encuesta final: cinco niños y niñas (de 22 que forman el grupo) señalaban a la profesora como principal mediadora entre ellos y los libros, cuando al principio de curso solo un niño la mencionaba como tal; también en cinco ocasiones recordaban entre las lecturas más gratas algunos de los títulos vistos en clase. Esta circunstancia nos lleva a pensar, por una parte, que los niños no han relacionado en su mayoría la idea de la lectura (y de la lectura libre o voluntaria, que era el concepto sobre el que se les preguntaba en particular) con la actividad desarrollada en las aulas; y también que la intervención, por su duración y planteamiento (un tanto al margen del diseño curricular de los grupos), resulta insuficiente para modificar en profundidad actitudes asentadas ante la lectura y los libros.

No obstante, el grado de motivación y de implicación intelectual y acierto de las respuestas de los niños y niñas nos lleva a pensar que tanto el formato elegido (libro-álbum) como el modelo

de intervención (enfoque 'Dime' de Chambers) resultan adecuados para fomentar una nueva y estimulante relación de los alumnos y alumnas de Primaria con la ficción literaria, pero también con el arte. No cabe duda, como apuntaba Celia Turrión (2012: 76), de que el actual álbum ilustrado conlleva "una concepción del lector infantil alejada de aquella relacionada con los supuestos de simplicidad" que se han defendido tradicionalmente para el caso de la literatura infantil. Como escribía hace ya un tiempo Teresa Durán (1999: 79): "El álbum es heterodoxo, no solo por lo que dice sino sobre todo por cómo lo dice (...) el álbum rompe inercias tanto en la práctica editora como en la práctica lectora (...)". El álbum ilustrado incide, pues, en nuevas competencias del lector infantil escasamente atendidas hasta el momento: la lectura o interpretación visual, la educación artística (Arizpe y Styles, 2004; Taberner, 2009; Durán, 2005, 2010; Salysbury y Styles, 2012), que requieren al mismo tiempo de nuevas formas de mediación. La avalancha de productos visuales, que consumen actualmente, casi sin quererlo, niños y niñas, predispone sin duda para la recepción de la imagen, pero no educa por sí misma para lograr una recepción experta, una interpretación adiestrada. La contemplación del álbum requiere de destrezas y conocimientos, pero también de un tiempo y de un entorno adecuados: "nada tiene que ver con el tráfago en que los mensajes verbales y visuales nos van abordando en el vivir diario" (Taberner, 2009: 36).

En definitiva, de todo ello se deduce que las formas de mediación han de estar en consonancia con los retos que propone la lectura del álbum ilustrado. De nuestra investigación se desprende que el álbum, como producto literario y artístico, resulta adecuado para la etapa de Primaria, del mismo modo que se editan álbumes totalmente idóneos para el lector infantil o el adulto. Por lo tanto, entre el cúmulo de propuestas que se agrupan bajo el concepto de álbum ilustrado el experto o mediador ha de seleccionar títulos capaces de interpelar hondamente a los niños de acuerdo con su proceso de maduración intelectual y emocional. En este cometido, le ayudará sin duda la atenta observación de las respuestas lectoras de niños y niñas, muy capaces con bastante frecuencia de sorprender y de arrumbar los prejuicios de los adultos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIZPE, E.; STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CALVO, V.; TABERNEO, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 8, nº 3, 47-66.
- CHAMBERS, A. (2007a). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CHAMBERS, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2012). La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. En Colomer, T.; Fittipaldi, M. (Coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-25). Caracas-Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- COLOMER, T. (2015) La literatura infantil y juvenil. En Mata, J.; Nuñez, M. P.; Rienda, J. (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 203-225). Madrid: Pirámide.
- COLOMER, T.; FITTIPALDI, M. (Coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Caracas-Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- COLOMER, T.; MARGALLO, A. M. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum arena*, vol. 4, 21-39.

- DÍAZ ARMAS, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, nº 13, 43-57.
- DOONAN, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Exeter: Thimble Press.
- DURÁN, T. (1999). Pero, ¿qué es un álbum? En AA. VV. *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil* (pp.73-82). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DURÁN, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario 2005, 239-253.
- DURÁN, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. En Colomer, T.; Kümmerring-Meibauwer, B.; Silva-Díaz, C. (Coords.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 186-203). Barcelona: Banco del Libro/GRETEL.
- ENCABO, E.; LÓPEZ VALERO, A. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, nº 358, 406-425.
- FAJARDO, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educar em Revista*, nº 52, 45-68.
- FITTIPALDI, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En Colomer, T.; Fittipaldi, M. (coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Caracas-Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- LONNA, I. (2015). Narrativa contemporánea: El libro-álbum. *Economía creativa*, nº 3, 66-80.
- MANRESA, M.; REYES, L. (2014). El álbum y el hábito lector. *Peonza*, nº 108, 72-81.
- MANRESA, M.; SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, nº 37, 44-56.
- MARCUS, L. (2017). El álbum y el mundo visto desde los EE. UU. *Fuera [de] Margen*, nº 20, 44-46.
- NEIRA, Mª R. (2016). Preferencias lectoras en 6º de Primaria: una investigación con escolares asturianos. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, nº 14, 123-140.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. (2000). The Dynamics of Picturebooks Communication. *Children's Literature in Education*, nº 31, 225-239.
- NODELMAN, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En Colomer, T.; Kümmerring-Meibauwer, B.; Silva-Díaz, C. (Coords.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18-32). Barcelona: Banco del Libro/GRETEL.
- REYES, L. (2015). *La formació literaria a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Consultado en diciembre de 2017, [www.tdx.cat/handle/10803/308312](http://www.tdx.cat/handle/10803/308312)
- SÁEZ LÓPEZ, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: UNED. Consultado en diciembre de 2017, <http://site.ebrary.com/lib/unizarsp/reader.action?docID=11392366&tpg=9>
- SALISBURY, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.
- SALISBURY, M. (2015). *100 joyas de la literatura infantil ilustrada*. Barcelona: Blume.
- SALISBURY, M.; STYLES, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- SILVA-DÍAZ, Mª C. (2016). La investigación en el libro-álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 119, 27-37.

- SIPE, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Columbia University.
- TABERNEIRO, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de la lectura. AA. VV. *Literatura infantil y Matices. I Encuentro Internacional de estudio y debate* (pp. 9-44). Tarazona: Fundación Tarazona Monumental.
- TURRIÓN, C. (2012). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de *El Túnel* de Browne. *Bellaterra Journal of Teaching&Learning Language&Literature*. Vol. 5 (1), 60-78.

## ANEXOS

### ANEXO I.-

#### Corpus de literatura infantil utilizado

- BARRENETXEA, I. (2011). *El cuento del carpintero*. Barcelona: A buen paso.
- BROWNE, A. (1991). *Willy el tímido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2004). *En el bosque*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2004). *El túnel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Cosita linda*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DAHL, R. (2003). *Cuentos en verso para niños perversos*. Ilustraciones de Quentin Blake. Madrid: Alfaguara.
- INNOCENTI, R. (2016). *Rosa Blanca*. Santa Marta de Tormes (Salamanca): Lóguez.
- INNOCENTI, R., FRISCH, A. (2013). *La niña de rojo*. Sevilla: Kalandraka
- LIAO, J. (2010). *El pez que sonreía*. S. I. Barbara Fiore Editora.
- LIONNI, L. (2005). *Frederick*. Pontevedra: Kalandraka.
- LOBEL, A. (2016). *Historias de ratones*. Pontevedra: Kalandraka.
- MORICONI, R. (2015). *Bárbaro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NESQUENS, D. (2017). *Hasta (casi) cien nombres*. Madrid: Anaya
- TAN, S. (2005). *El árbol rojo*. S. I. Bárbara Fiore Editora.

### ANEXO II.

#### Encuesta sobre lectura.-

Nombre:

Curso:

Edad:

Fecha:

1.- ¿Te gusta la lectura de manera voluntaria? ¿Lees a menudo?

2.- Subraya la respuesta con la que te identifiques:

La lectura me gusta:

Nada

Poco

Regular

Bastante

Mucho

3. En mis ratos de ocio prefiero...:

(Enumera las siguientes actividades desde el 1 –la que más te gusta- al 10 –la que menos te gusta-).

- Televisión
- Internet
- Deporte
- Salir con los amigos
- Descansar
- Leer
- Videojuegos
- Estar con la familia
- Ir al cine
- Pasear

3.- ¿Recuerdas algunos libros que te hayan gustado especialmente? ¿Puedes nombrarlos?

4.- ¿Recuerdas quién te habló de esos libros?

5.- ¿Has leído algún libro en el último mes? ¿Cuál o cuáles?

6.- ¿Qué es lo que más te gusta de los libros de lectura? ¿Y lo que menos?

7.- Aproximadamente, ¿cuántos libros has leído en el último año?

8.- ¿Dejaste alguno/s sin terminar? ¿Recuerdas por qué?