



Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

RESUMEN

La presente tesis tiene como finalidad identificar y describir las representaciones sociales sobre la mediación de lectura del álbum ilustrado de los/as docentes cántabros/as de Educación Primaria. La investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo y sigue un enfoque cualitativo basado en la fenomenología. Responde a un diseño exploratorio secuencial (fase cualitativo-fase cuantitativa) de modalidad derivativa y combina técnicas de recolección de datos y de análisis aplicadas a muestras diferentes de docentes de tercero y cuarto grado de Educación Primaria. Los datos obtenidos evidencian un rol de mediador de lectura del álbum ilustrado inseguro y focalizado prioritariamente en la animación de lectura y en el desarrollo de la educación emocional por encima de la mejora de habilidades superiores de lectura.

ABSTRAC

The purpose of this thesis is to identify and describe the social representations of Cantabrian Primary Education teachers' reading mediation of picture book. The research is part of the interpretive paradigm and follows a qualitative approach based on Phenomenology. It responds to a sequential exploratory design (qualitative phase-quantitative phase) of derivative modality and combines data collection and analysis techniques applied to different samples of third and fourth grade Primary Education teachers. The data obtained show a role of reading mediator of the illustrated album that is insecure and focused primarily on encouraging reading and developing emotional education over improving higher reading skills.

Tesis Doctoral

2025

LA MEDIACIÓN LECTORA DEL ÁLBUM ILUSTRADO. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS/AS DOCENTES CÁNTABROS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora:

María Sofía González Vázquez

Directora:

Raquel Gutiérrez Sebastián

Tesis Doctoral

LA MEDIACIÓN LECTORA DEL ÁLBUM ILUSTRADO. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS/AS DOCENTES CÁNTABROS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PhD Thesis

READING MEDIATION OF PICTURE BOOK. SOCIAL REPRESENTATIONS OF CANTABRIAN PRIMARY EDUCATION TEACHERS

A mis seres queridos, de dos, de tres y de cuatro patas, a los que están y a los que se han ido.

Agradecimientos

Estos cinco años han supuesto un camino arduo y, en muchos momentos, sin rumbo claro, pero, contrariamente a lo esperable, ha sido un proceso alentador, entretenido e incluso gozoso, que me ha dado fuerza y motivación en momentos profesionales difíciles.

Agradezco, en primer lugar, a mi tutora y directora, Raquel Gutiérrez Sebastián, por dejarme hacer, por dejarme perderme en senderos oscuros y volverme a encontrar. Valoro enormemente que haya confiado en mí, en mi experiencia y formación didáctica y en mi intuición docente, y que haya sabido mantenerse en un segundo plano, atenta y siempre con palabras de ánimo. Y por supuesto que haya tenido el ánimo suficiente para leer pacientemente páginas y páginas.

Agradezco a la Universidad de Cantabria, a una universidad pública, por no tener reparos en aceptar una alumna de cierta edad, por darme una oportunidad para desarrollarme académica, profesional y personalmente, aunque que sea en la última etapa profesional.

Agradezco sinceramente a esta profesión que tanto amo y respeto, a la docencia, por todos y cada uno de los momentos felices y las satisfacciones que me ha proporcionado y me sigue proporcionando.

Agradezco a todos y cada uno de los/as docentes que han participado en este estudio, especialmente a Javier Sobrino por su amable y valiosa aportación. Sin ellos y ellas esta tesis no hubiera podido realizarse.

Y, finalmente, a José, mi marido, por escuchar pacientemente mis cuitas y por tolerar amistosamente mesas repletas de papeles, fotocopias y libros. Su confianza en mí y su apoyo en la sombra están en todas y cada una de las siguientes líneas.

Muchas gracias a todos y cada uno de ellos.

Lista de contenidos

	Pág.
Introducción	15
CAPÍTULO I: Marco teórico	23
1.1 Representaciones sociales	23
1.1.1 Origen del concepto y definición	23
1.1.2 Condiciones de aparición y el proceso de elaboración de las representaciones sociales	27
1.1.3 Funciones y dimensiones de las representaciones sociales	34
1.1.4 Enfoques teóricos en la investigación	37
1.1.5 Las representaciones sociales en educación	38
1.1.6 Estudios sobre el perfil lector, las creencias sobre el álbum ilustrado y las prácticas de lectura	41
1.2 Mediación docente de lectura	53
1.2.1 Concepto de la mediación	54
1.2.2 Mediación de lectura	54
1.2.3 Estrategias de enseñanza de la lectura	64
1.2.4 Perfil del docente mediador de lectura	78
1.3 Lectura	95
1.3.1 Definición del término leer y terminología	96
1.3.2 Modelos explicativos del proceso lector	98
1.3.3 Proceso de lectura	108
1.4 El álbum ilustrado	117
1.4.1 Introducción	117
1.4.2 Definición y características del álbum ilustrado	120
1.4.3 El libro como objeto. La materialidad del álbum ilustrado	128
1.4.3.1 Paratextos	128
1.4.3.2 La imagen	134
1.4.4 El álbum como concepto. Expresión	140
1.4.4.1 El texto literario del álbum ilustrado. Narratividad, intertextualidad y metaficción	141
1.4.4.2 La ilustración	150
1.4.4.3 La doble página	157
1.4.5 El álbum como concepto. Recepción	164
1.4.6 El álbum como recurso didáctico	170
1.4.6.1 El álbum como recurso de socialización	170
1.4.6.2 Características estético-didácticas del álbum ilustrado y usos didácticos	175
CAPÍTULO II: Método	179
2.1 Aspectos epistemológicos y ontológicos	179
2.2 Objetivos de la investigación	181
2.3 Diseño de la investigación	182
2.3.1 Características del diseño	182
2.3.2 Descripción del diseño metodológico	187
2.3.3 Descripción introductoria de las estrategias de recogida de la información	191

2.4 Justificación del contexto educativo seleccionado	197
2.5 Población	198
2.6 Criterios y estrategias de calidad	200
2.6.1 Descripción de los criterios y estrategias de calidad de la investigación	202
2.7 Cuestiones éticas	205
2.8 Estudio cualitativo previo	209
2.8.1 Informante	211
2.8.2 Estrategias e instrumentos	212
2.8.3 Análisis de datos	216
2.8.4 Resultados	218
2.8.5 Conclusiones	227
CAPÍTULO III: Método I. Estudio cualitativo	233
3.1 Introducción y diseño del método I	233
3.2 Participantes	235
3.2 Estrategias de recogida de datos	239
3.2.1 Grupos de discusión	239
3.2.3 Narrativa pedagógica o de aula	242
3.2.3 Cuestionario	246
3.3 Análisis de los datos cualitativos	250
3.3.1 Análisis de contenido	250
3.3.2 Análisis de las narrativas pedagógicas o de aula	256
3.4 Resultados del estudio cualitativo	257
3.4.1 Análisis de contenido de los grupos de discusión	259
3.4.2 Análisis narrativo los grupos de discusión	318
3.4.2.1 Análisis de los términos y expresiones metafóricas	319
3.4.2.2 Análisis de los incisos narrativos	339
3.4.3 Síntesis de los análisis de los grupos de discusión	363
3.4.4 Análisis de las narrativas pedagógica o de aula	368
3.4.5 Síntesis del análisis de las narrativas pedagógicas o de aula	403
3.5 Resultado del estudio cuantitativo anidado. Resultado del cuestionario	407
3.6 Conclusiones del método I. Conclusiones del estudio cualitativo	424
CAPÍTULO IV: Método II. Estudio cuantitativo	433
4.1 Introducción	433
4.2 Muestra	433
4.2.1 Tipología de los/as informantes	435
4.3 Estrategia de recolección de datos	441
4.3.1 Cuestionario	441
4.4 Resultados del estudio cuantitativo	443
4.5 Conclusiones del estudio cuantitativo	450
CAPÍTULO V: Resultados	455
CAPÍTULO VI: Conclusión	465
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	475
ANEXOS	527

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Estrategias de mediación de lectura I</i>	67
Tabla 2. <i>Estrategias de mediación de lectura II</i>	68
Tabla 3. <i>Estrategias de mediación de lectura III</i>	69
Tabla 4. <i>Estrategias de mediación de lectura IV</i>	75
Tabla 5. <i>Perfil del/de la docente mediador/a</i>	87
Tabla 6. <i>Dificultades para la mediación de la lectura</i>	95
Tabla 7. <i>Formas y expresiones léxicas asociadas al proceso lector</i>	98
Tabla 8. <i>Modelos explicativos del proceso lector</i>	106
Tabla 9. <i>Descriptorios y categorías de las definiciones del álbum ilustrado</i>	124
Tabla 10. <i>Paratextos</i>	130
Tabla 11. <i>Elementos básicos de la imagen</i>	135
Tabla 12. <i>Gramática visual</i>	139
Tabla 13. <i>Funciones de la ilustración</i>	151
Tabla 14. <i>Texto e ilustración</i>	157
Tabla 15. <i>Distribución del texto y la imagen en la doble página</i>	158
Tabla 16. <i>Interacciones semántico-composicionales del álbum ilustrado</i>	162
Tabla 17. <i>Invariantes en la recepción de lectura</i>	169
Tabla 18. <i>Guion de la entrevista semiestructurada</i>	213
Tabla 19. <i>El álbum ilustrado</i>	220
Tabla 20. <i>Prácticas y estrategias didácticas para la mediación de lectura</i>	221
Tabla 21. <i>Perfil del sujeto docente mediador</i>	225
Tabla 22. <i>Muestra de los/as participantes en el estudio cualitativo</i>	236
Tabla 23. <i>Perfil del sujeto participante en el estudio cualitativo</i>	238
Tabla 24. <i>Descripción genérica de las narrativas pedagógicas o de aula</i>	244
Tabla 25. <i>Dimensiones del cuestionario del estudio cualitativo</i>	247
Tabla 26. <i>Estructura de las narraciones</i>	254
Tabla 27. <i>Clasificación dramaturgica de las historias</i>	255
Tabla 28. <i>Imagen del género álbum ilustrado</i>	260
Tabla 29. <i>Perfil tipo del sujeto lector de Educación Primaria</i>	263
Tabla 30. <i>Proceso de lectura</i>	269
Tabla 31. <i>Obstáculos para el desarrollo de la práctica de lectura</i>	274
Tabla 32. <i>Interés didáctico del álbum ilustrado</i>	278
Tabla 33. <i>Estrategias de mediación y principios guía de actuación docente</i>	286
Tabla 34. <i>Dificultades y obstáculos educativos para la mediación de lectura</i>	305
Tabla 35. <i>Perfil del sujeto docente mediador</i>	315
Tabla 36. <i>Contextualización de la práctica de lectura del álbum ilustrado</i>	369
Tabla 37. <i>Descripción de la práctica de lectura del álbum ilustrado</i>	379
Tabla 38. <i>Reflexión sobre la práctica de lectura del álbum ilustrado. Logros y dilemas didácticos, retroalimentación del alumnado y el rol docente durante la práctica</i>	393
Tabla 39. <i>Descripción de la muestra participante en el estudio cuantitativo</i>	436

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. <i>Mediación docente de lectura</i>	63
Figura 2. <i>Proceso de los diseños mixtos secuenciales</i>	185
Figura 3. <i>Esquema del diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS)</i>	186
Figura 4. <i>Esquema del diseño de investigación</i>	188
Figura 5. <i>Diseño metodológico del estudio cualitativo previo</i>	210
Figura 6. <i>Mediación de lectura</i>	217
Figura 7. <i>Diseño del método I. Estudio cualitativo</i>	235
Figura 8. <i>Términos y expresiones para describir el perfil del sujeto lector</i>	320
Figura 9. <i>Términos y expresiones para describir el álbum ilustrado</i>	322
Figura 10. <i>Términos y expresiones para describir el proceso de lectura</i>	326
Figura 11. <i>Términos y expresiones para describir la mediación</i>	331
Figura 12. <i>Términos y expresiones para describir el rol formativo, actitudinal y emocional del sujeto mediador de lectura</i>	336
Figura 13. <i>Imagen del álbum ilustrado</i>	408
Figura 14. <i>Descripción del sujeto lector de Educación Primaria</i>	410
Figura 15. <i>Procesos cognitivos-emocionales y comunicativos implicados en la práctica de la lectura</i>	410
Figura 16. <i>Objetivos de la práctica de la lectura</i>	412
Figura 17. <i>Estrategias de mediación docente</i>	414
Figura 18. <i>Principios guía de la mediación docente de lectura del álbum ilustrado</i>	416
Figura 19. <i>Actividades durante la práctica de la lectura</i>	417
Figura 20. <i>Actividades complementarias o de extensión de la lectura</i>	418
Figura 21. <i>Logros educativos de la mediación de lectura del álbum ilustrado</i>	419
Figura 22. <i>Dificultades en el proceso de mediación de lectura docente</i>	421
Figura 23. <i>Caracterización lectora del alumnado de Educación Primaria</i>	444
Figura 24. <i>Objetivos de la práctica de mediación de lectura del álbum ilustrado</i>	445
Figura 25. <i>Estrategias docentes de mediación de lectura</i>	447
Figura 26. <i>Actividades y prácticas de lectura del álbum ilustrado</i>	448
Figura 27. <i>Nivel de satisfacción docente ante el nivel de comprensión del alumnado de Educación Primaria</i>	449
Figura 28. <i>Consecuencias didácticas, curriculares, socioeducativas y formativas</i>	450

Lista de anexos

Anexo 1. Transcripción de los grupos de discusión	Pág. 546
Anexo 2. Narrativas pedagógicas o de aula	577

Introducción

Esta tesis nace del interés de la investigadora por conocer qué imagen tiene el colectivo docente del proceso de mediación de lectura en niveles medios de Educación Primaria, con respecto a un recurso multimodal como el álbum ilustrado.

Esta curiosidad viene motivada por varias razones. La formación inicial en magisterio ha sido decisiva, así como todos los años que se ha dedicado a la docencia de lenguas, experiencias que le han permitido conocer las dificultades de la docencia de primera mano, problemas que devienen del contexto educativo, de la institución, de la falta de recursos y de una formación específica, así como de la presión social hacia los docentes y del cuestionamiento constante de su formación y de la adecuación de sus prácticas.

Uno de estos cuestionamientos tiene que ver con la enseñanza de la lectura y del desarrollo del hábito lector, problematizados en una sociedad cada vez más alejada de los libros y de la práctica de la lectura, con un alumnado, además, poco interesado por esta actividad y por el propio aprendizaje escolar. Otra de las críticas, incluso entre el propio colectivo docente, se relaciona con los recursos que se emplean y las prácticas que se propician, consideradas frecuentemente como poco motivadoras y en algunos casos, obsoletas. Se comparte, además, una cierta preocupación por el nivel de comprensión de lectura alcanzado por el alumnado, ya que incide directamente en el desempeño éxito académico, personal y social (García et al, 2013).

Como es sabido, la mediación de lectura no es una labor exclusiva del ámbito escolar. Son los familiares más próximos, de hecho, los que actúan primeramente de modelos de lectura y de mediadores cuando leen junto a los/as niños/as las primeras obras

infantiles. Aunque la lectura es una práctica cuyo aprendizaje comienza en el contexto familiar, enseñar a leer es uno de los objetivos prioritarios de la Educación Primaria. De su logro depende la inculturación del individuo, su éxito académico y su desarrollo personal y social (Rodríguez-Miñambres, 2022). La lectura, de hecho, sigue siendo hoy en día, como bien señalaba Colomer (1997), “un instrumento imprescindible para incorporarse al diálogo permanente de los individuos con su cultura” (p. 13).

Pero la lectura es también una manifestación cultural de carácter arbitrario, una práctica motivada que exige esfuerzo, atención, concentración, silencio, amplios y variados conocimientos y habilidades cognitivas de nivel superior (Alonso, 2005). Por ello, demanda una enseñanza explícita y, además, mucha práctica. Las habilidades y conocimientos adquiridos permitirán al sujeto lector rebasar los límites textuales de la obra escrita, tanto los visuales como los alfabéticos, para construir un sentido personal del relato. Leer conlleva, así pues, comprender lo leído (Colomer y Camps, 1990; Solé, 1992; Mendoza, 1998; Mata, 2008a). Pero en una sociedad como la actual, en la que la instantaneidad, la inmediatez, la emoción y el mínimo esfuerzo rigen la vida diaria, la lectura no resulta atractiva. Aunque a nivel social es ampliamente valorada, a los ojos del sujeto lector infantil hay tareas más sugestivas y menos exigentes. Así, se hace necesario que el docente compense el esfuerzo de aprender a leer, para que se convierta en una actividad placentera y fructífera.

En el contexto escolar compete al colectivo docente ejercer de mediador entre el texto y el sujeto lector, y facilitar la lectura (Cairney, 1999; Carratalá Teruel, 2015). El sujeto docente ha de ejercer de lector y dotar del valor correspondiente a esta práctica cultural (Cambra et al, 2008; Sanjuán, 2013) y presentarla como una actividad “interesante, valiosa y agradable” (Bettelheim y Zelan, 1983, p. 15). Paglieta (2020) llega a calificar la presencia del mediador como “un acto de justicia”, por su contribución a

garantizar “el derecho al saber y al conocimiento” (p. 15). El objetivo final de la mediación es que el alumnado progrese como lector, que elabore interpretaciones cada vez más complejas (Munita, 2021), que amplíe su *textoteca* (Devetach, 2008) o intertexto lector (Mendoza, 2006), que adquiera un hábito y que, además, disfrute con la lectura.

Con el fin de lograr todos estos objetivos se hace necesario seleccionar recursos lo suficientemente sugerentes para que atraigan la atención del sujeto lector, estimulen su curiosidad y lo inciten a seguir leyendo. El álbum ilustrado cumple con estos requisitos. Es un recurso atractivo, con un formato cuidado, que trata temáticas actuales y presenta sugestivas ilustraciones. Se adecua, por otra parte, al nivel cognitivo-emocional del alumnado y a sus intereses (Colomer, 2010a) y, además, lo capacita para la lectura (Hoster Cabo y Gómez Camacho, 2013; Taberero Sala, 2018). A pesar de una apariencia sencilla e incluso infantil, el álbum ilustrado adquiere significados complejos, evocados por textos en la sombra, que exigen un lector implícito que participe activamente en la construcción del sentido (Nodelman, 2020).

La mediación del proceso lector, según Otten (1987a, 1987b), surge de la relación entre los condicionantes del texto –en nuestro caso, el álbum ilustrado–, los conocimientos y condicionantes del sujeto lector, y la conexión entre ambos (texto-lector) que se desarrolla a través de la actividad lectora (Mendoza, 2010a) dentro del contexto instruccional demarcado por el aula y la institución educativa. Es un proceso mediado por un sujeto lector experto (docente) en torno a tres puntos; el álbum ilustrado (texto), el sujeto lector (lectores) y la interacción (proceso lector). La función de este proceso es la mejora de la comprensión e interpretación y, con ello, el desarrollo del hábito y el disfrute lector.

La mediación desde una concepción constructivista debe fundamentarse en unos principios referidos a unos contenidos y a unos procedimientos metodológicos que actúan como guía en la intervención educativa. La mediación está supeditada, sin embargo, a la representación que el sujeto docente haga del proceso. Solé (1992) afirma que la conceptualización del proceso lector y los medios y propuestas metodológicas para enseñarlo son, de hecho, más relevantes que el propio método que se utilice, lo que subraya la relevancia que en dicho proceso adquiere el rol del docente mediador (L'Ecuyer, 2021). En la misma línea, Taberero Sala (2005, 2018) lo considera una estrategia más, por incidir significativamente en el modo y el medio de aproximación entre la obra y el sujeto lector.

El proceso de mediación es, sin embargo, según señala Paglieta (2020), difícil, lento y costoso, exige formación y demanda “un gran esfuerzo pedagógico, progresivo y planificado” (p. 16) y, por otra parte, no siempre logra el objetivo deseado. De hecho, parece que, aunque se han producido avances en los estudios literarios y las teorías del aprendizaje, se mantienen usos y prácticas pedagógicas que no se corresponden con estos cambios (Mata, 2008b; Mendoza, 2010a) anclados, con frecuencia, en modelos transmisivos de la información o en enfoques instrumentales que sugieren una falta de formación específica (Cairney, 1999).

Cualquier información sobre la mediación de lectura, así pues, resulta relevante y adquiere, si cabe, mayor importancia en el contexto educativo actual, cuando se lee “mal” y “sin demasiado deleite y aprovechamiento” (Cela, 1993). Los comentarios del colectivo docente así lo corroboran (García et al, 2013), así como los informes de El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, 2023) o de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS, 2023) con resultados por debajo de la media de la OCDE.

Esta cuestión tiene mayor calado en la Educación Primaria por ser la etapa educativa donde se establecen las bases del proceso lector y la adquisición de pautas y rutinas de lectura (Dueñas Llorente et al, 2014), procesos todos ellos imprescindibles para el aprendizaje curricular, para los logros educativos posteriores (Bloom, 1964) e incluso para establecer la construcción de la autoimagen como aprendiz y como actor social (Bettelheim y Zelan, 1983).

Si se quiere ayudar al colectivo docente en la citada tarea, se hace necesario acercarnos a la imagen que construye sobre el proceso de mediación y a su rol de mediador con un recurso habitual en las aulas de Educación Primaria entre las generaciones de niños actuales como es el álbum ilustrado, máxime si tenemos en cuenta la influencia que las prácticas docentes tienen en la comprensión del alumnado (Reimers et al, 2006).

Esta tesis pretende ofrecer algunas respuestas a la cuestión de cómo se representan los/as docentes de tercero y cuarto de Educación Primaria el proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado, qué interacción texto-lector promueven y cómo la llevan a cabo en el contexto educativo.

Con objeto de responder de manera adecuada a la complejidad y amplitud del proceso de mediación de lectura y del rol del mediador, esta investigación ha comenzado con una revisión de los estudios realizados que permita generar un contexto apropiado, comprender el fenómeno de la mediación docente de lectura del álbum ilustrado y encaminar el estudio empírico. Hemos conformado un marco teórico amplio con cuatro bloques temáticos, en consonancia con los temas tratados en el estudio de campo: las representaciones sociales, la mediación de lectura y el rol del mediador, el proceso de lectura y el álbum ilustrado.

En el primer bloque se aborda el constructo de las representaciones sociales. Se parte del trabajo de Moscovici (1979) para, en contraste con conceptos asimilables como son imagen, creencia y opinión, caracterizar el término. El interés de este constructo radica en que el individuo no se presenta como una tabla rasa, sino como un agente social que, reconstruye y transforma un conocimiento científico en un conocimiento práctico y de sentido común, un conocimiento que le permite organizar y dar sentido a su propia práctica. Asimismo, se repasan someramente las condiciones de aparición de una representación y sus dimensiones. Como los trabajos en torno a las representaciones sociales sobre la lectura no son numerosos, se han revisado trabajos sobre conceptos como las creencias, hábitos de lectura y prácticas educativas en torno a colectivos de docentes en formación y profesionales en activo. Muchos de estos estudios ponen en evidencia las carencias y dificultades que los citados colectivos tienen ante la lectura personal, social y socioeducativa del álbum ilustrado.

En el segundo bloque nos centramos en la mediación de lectura y en el rol del mediador. Se revisan diferentes estudios sobre la mediación de lectura, para posteriormente focalizar la atención en las estrategias de enseñanza de lectura y en el rol del sujeto mediador. Esta fundamentación teórica nos ha permitido caracterizar este rol y diferenciar aspectos académicos, personales y actitudinales que inciden en la mediación de la lectura.

En el tercer bloque analizamos el proceso de lectura basándonos en el análisis de los procesos cognitivos, actitudinales y emocionales implicados en la lectura y que condicionan la interacción texto-lector desde diferentes áreas, pero con base en los principios que determina la estética de la recepción (Iser, 1987a, 1987b; Eco, 1987). Según este enfoque crítico, la lectura surge de la interacción que se establece entre texto y el sujeto lector, gracias a los conocimientos, experiencias y vivencias que este aporta y

que actualiza a partir de las claves que le presenta el texto, lo que le permite avanzar en su lectura y en la construcción del sentido.

En el cuarto y último bloque se repasan los componentes del álbum ilustrado. Parte de la recopilación y discusión crítica de diferentes definiciones del álbum ilustrado para identificar aquellos rasgos que, desde distintas áreas y especialistas, se consideran característicos de este género. Se organiza la información obtenida en tres grandes ámbitos: el álbum ilustrado como producto estético, el álbum ilustrado como concepto y el álbum ilustrado como recurso didáctico.

En el primero de los apartados se revisan los paratextos, especialmente, aquellos que están dentro del texto y, por ello, pueden incidir en mayor medida en la lectura. En el segundo, los componentes que posibilitan la expresión y recepción del álbum ilustrado, en especial, los que fomentan la hibridación del código visual y textual inherente al álbum ilustrado. Finalmente, se exploran los usos didácticos más habituales del álbum ilustrado, promovidos, en gran medida, por la potencialidad educativa del relato de ficción, del que se vale la institución educativa.

A continuación, hemos desarrollado el capítulo que recoge la investigación llevada a cabo en el estudio empírico y el diseño metodológico elaborado, apoyándonos en el marco teórico expuesto, para lograr una “fotografía” del fenómeno objeto de estudio. Se ha planteado una investigación educativa inscrita dentro del paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo basado en la fenomenología y de carácter descriptivo-exploratorio. Este tipo de investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, de variada metodología, reflexiva y relacional, un proceso de investigación interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (Vasilachis, 2009) y donde se difumina la separación entre sujeto y objeto. De ahí que se valga de métodos de análisis flexibles y

sensibles con respecto a las particularidades de las personas objeto de estudio y al contexto social en que se producen los datos, y se empleen estrategias abiertas y libres que favorezcan la construcción de las hipótesis dentro de un proceso continuo de observación, análisis y reflexión. Hemos optado por un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), de modalidad derivativa (Hernández-Sampieri et al, 2014). Se inicia con una primera fase cualitativa (con un estudio cualitativo previo y otro cuantitativo posterior agregado) y otra posterior cuantitativa, y se combinan técnicas de recolección de datos y de análisis, aplicadas a muestras diferentes de docentes de tercero y cuarto de Educación Primaria de Cantabria durante el curso 2021-2022. Este diseño nos ha permitido estudiar el mismo fenómeno desde diferentes ángulos, lo que creemos que puede contribuir a apoyar la validez y consistencia de los hallazgos.

El tercer y el cuarto capítulo recogen las especificidades de los distintos estudios (cualitativo y cuantitativo) y de las técnicas empleadas y los resultados obtenidos. Se completan con las primeras conclusiones (estudio a estudio) sobre el tipo de mediación de lectura que se está promoviendo en las aulas de tercero y cuarto de Educación Primaria en los centros de Cantabria, qué saberes movilizan los docentes y mediante qué prácticas, y qué perfil personal, académico y formativo presentan los mediadores.

En el quinto y sexto capítulo se expondrán respectivamente los resultados finales y las conclusiones que hemos extraído de esta investigación en correlato con los objetivos establecidos y con las aportaciones teóricas expuestas. Se completará con una síntesis de las principales aportaciones de la tesis y se presentarán futuras líneas de investigación, sin olvidar el reconocimiento de sus limitaciones, inherentes a todo trabajo académico. Por último, se presentan las referencias bibliográficas y los apéndices con el material discursivo que sirve de base para elaborar esta tesis (**Anexo 1** y **Anexo 2**).

Capítulo 1. Marco teórico

1.1 Representaciones Sociales

1.1.1 Origen del concepto y definición

El origen del término de las representaciones colectivas lo encontramos en Durkheim (1974), en el ámbito de la Sociología y se emplea para referirse al pensamiento de un grupo en torno a objetos y fenómenos que le afectan. Las representaciones colectivas, en concreto, atañen, según este autor, a hechos sociales de carácter simbólico cargados de significaciones comunes y que son identitarios para los miembros de un grupo. Para Durkheim los individuos comparten modelos, formas de acción que conforman el bagaje cultural de una sociedad y que son transmitidos mediante la educación.

El concepto de las representaciones colectivas (en adelante, en esta tesis RS) es retomado por Moscovici (1979) en su obra *La Psychanalyse, son image et son public* para reformularlo, ya en clave psicosocial. Con este constructo logra explicar las relaciones dinámicas establecidas entre pensamiento y cultura, entre el individuo y la sociedad, para construir la realidad, aunando, bajo un mismo concepto, aspectos cognitivos y sociales. Moscovici se interesa especialmente, por cómo se difunde una determinada teoría en la sociedad; por la transformación que sufre durante el propio proceso y por cómo cambia la visión de las personas sobre sí mismas y sobre su entorno (Farr, 1984). El foco de su estudio se sitúa en el conocimiento social o de sentido común, conocimiento que permite al individuo orientarse por el mundo, haciendo que “lo extraño resulte familiar, y lo invisible perceptible” (Farr, 1984, p. 503), y en la relación que establece con el conocimiento erudito o de la ciencia.

El carácter particular de su propuesta está en sustituir, para el estudio de fenómenos psicosociales, el esquema dicotómico sujeto y objeto, enraizado en la filosofía

clásica, por un esquema tríadico: sujeto- alter-objeto –, en el que se consideran las relaciones dialógicas que se establecen entre los sujetos y las que estos entablan con el objeto social para la construcción de significados. Para ello Moscovici (1984a) considera que el individuo solo existe dentro de una red social compuesta de individuos diversos, y que cada uno de ellos mantiene con la sociedad un diálogo interno mediante imaginarios compartidos. Esto supone tener en cuenta al mismo tiempo el mundo interior del sujeto social y el sujeto individual del mundo social. Por lo que respecta al objeto, se abandona la separación sujeto-objeto, lo que se traduce en un cambio del estatus de lo que es identificado como realidad objetiva, ya que esta, a priori, como tal no existe, sino como representación. El proceso central de tal relación dialógica radica en el acto de representar, hecho psicológico del cual deriva su naturaleza cognitivo-social. Representar es “sustituir, “hacer presente en la mente”, mediante un “acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano”, y siempre posee un significado para alguien y rasgos o características propios, derivadas de su particular interpretación (Jodelet, 1984, pp. 475-476).

Las RS conforman una especie de “filosofía” (Araya, 2002, p. 31) de origen social y con vida propia, aceptada por el colectivo social de manera semejante a como se acepta el entorno físico o natural. Las personas, por su parte, actúan como agentes sobre su realidad ontológica, no reproducen su entorno social simbólico de manera mecánica, sino que lo asimilan a su esquema cognitivo, comprometiéndose así en procesos epistemológicos que, a su vez, inciden en su realidad ontológica (Marková, 1996).

La teoría de las RS se focaliza, así pues, en los procesos inferenciales implicados en la construcción de la realidad, “realidad relativa al sistema de lectura que se le aplica” (Araya, 2002, p. 18). Las personas, durante este proceso, adoptan el rol de constructoras

de sentido, por eso, el análisis de las representaciones sociales se interesa por las producciones simbólicas, por los significados y, lógicamente, por el lenguaje a través del cual construyen el mundo en el que viven (Araya, 2002), en conexión con las teorías piagetianas. Este aspecto social, de hecho, es la propiedad que les otorga a las RS su especificidad frente a otros modelos cognitivos (Abric, 2001a).

A modo de resumen, podemos decir que, aunque el estudio de Moscovici gira en torno al Psicoanálisis, reflexiona sobre cómo la sociedad representa este conocimiento científico y cómo lo reconstruye el individuo, transformándolo en conocimiento de sentido común, y en cómo este conocimiento incide a posteriori en la visión del individuo y de su realidad próxima. Este planteamiento cuestiona una visión lineal de emisión-trasmisión-recepción con un receptor considerado tabla rasa. En su lugar, promulga un agente activo que construye, mediante la actividad social y los discursos, formas simbólicas de leer e interpretar su realidad próxima, proceso que, a su vez, incide en sus comportamientos y actitudes en la vida cotidiana. El interés por el estudio de las RS radica en indagar en las representaciones socialmente compartidas, en lo que hemos llamado conocimiento de sentido común, ya que solo indagando en los significados que los sujetos sociales elaboran se pueden describir y hacer comprensibles sus prácticas sociales.

No hay una única y consensuada definición del concepto de las RS. Dependiendo de los autores se incide, en mayor o menor medida, en alguna de las ciencias con las que se relaciona, la Psicología y la Sociología. Ibáñez (1988) describe las RS:

teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos (p. 55).

En palabras de Jodelet (1984) el concepto conforma “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana” (p. 473). Lo describe como un “conocimiento

socialmente elaborado y compartido”, que se constituye “a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1984, p.473). Farr (1984) focalizando en su estructura afirma que son “sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios” y subraya que no son” simples “opiniones “acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas de conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad” (p. 3). Rateau y Lo Mónaco (2013), en la misma línea, consideran las RS “un complejo indiferenciado “de elementos cognitivos” relativos a un objeto social”, producido colectivamente y compartido por el mismo grupo social con la finalidad de ser socialmente útil (p. 25). Banchs (1986) las caracteriza en función de su forma de construirse con base en sus componentes:

la forma de conocimiento del sentido común propio de las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas. Como tal siguen una lógica propia diferente, pero no inferior a la lógica científica y se expresan en el lenguaje cotidiano propio de cada grupo social. En sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata (p. 39).

Otros términos que se suelen utilizar junto a las RS e incluso, a veces, como sinónimos son las creencias, opiniones o imágenes. Estos elementos responden, sin embargo, a conceptos diferentes. Aunque las creencias son parte de las RS, Araya (2002) incide en que son “proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen” (p. 44), con la intención de describir o evaluar un objeto o propugnar una tendencia, orientación y/o norma para la acción. En la misma línea, Jodelet (Esparza Serra, 2003) subraya que, aunque mantienen entre sí una relación compleja, las creencias son un producto cultural con una organización que se caracteriza por la adhesión

y la aceptación total por parte un grupo social. Esparza Serra (2003) incide en esta relación para afirmar que:

las representaciones pueden integrarse en creencias, pero a veces las representaciones pueden aparecer como creencias cuando aparecen como una teoría, una microteoría sobre el mundo que tiene su rigidez, que está compartido y que puede aparecer como un tipo de saber “tradicional” (p. 124).

La opinión, según Moscovici (1979), implica una reacción del individuo ante un objeto presentado como externo y acabado, independientemente del actor social, de sus intenciones y características, y contempla, además, una relación directa con el comportamiento, ya que el juicio, aunque se refiera al objeto o estímulo, constituye un anuncio de la acción, tiene, por lo tanto, valor predicativo.

Las RS son sinónimo del concepto de *imagen*, pero no como visión-copia de un objeto exterior, sino en el sentido de “figura” o “conjunto figurativo”, (Branchs, 1986, p.32; Araya, 2002, p. 46). La imagen actúa, según Moscovici (1979), como “una pantalla selectiva que sirve para recibir nuevos mensajes, y a menudo dirigen la percepción y la interpretación de estos” (p. 31). Finalmente, el componente de la actitud en las RS hace referencia a la orientación positiva o negativa de esta, fácilmente identificable por el valor consensuado socialmente e inscrito a las categorías lingüísticas –positivo, negativo o neutro– (Branchs, 1986; Araya, 2002).

Resumiendo, las RS son un conjunto dinámico, cuya característica es, en palabras de Moscovici (1979) “la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (p.33).

1.1.2 Condiciones de aparición y el proceso de elaboración de las representaciones sociales

Respecto a las condiciones de aparición, Moscovici (1979) señala que las RS son un producto de la era moderna, condicionado, desde su origen, por la ciencia moderna y los procesos de difusión de que es objeto. El resultado es un nuevo conocimiento de sentido común que se alimenta del saber científico, pero cuya naturaleza no responde a un simple proceso de vulgarización y/o distorsión de dicho, sino a un proceso de reestructuración, remodelación y reelaboración creativa (metamorfosis cognitivas) del mismo.

Moscovici y Hewstone (1983) describen los procesos transformativos, diferenciando dos niveles. Los primeros o procesos externos describen los cambios que sufren las teorías de la ciencia para convertirse en representaciones de sentido común. Entre ellos se encuentran: la personificación de los conocimientos y los fenómenos, según la cual se tratan como una realidad perceptible, como si fuera una persona concreta; la *figuración* o sustitución o superposición de imágenes a los conceptos, lo que los convierte en cuasi-metáforas o en imágenes sensoriales; la ontización de las relaciones lógicas o empíricas, proceso según el cual se corresponden cualidades, fuerzas y cosas a ideas o a las palabras. Los segundos o procesos internos se refieren a las transformaciones en el interior de las representaciones, aquellas que les permiten constituirse en teorías o representar dicho papel, para lo cual, además de describir y clasificar, deben explicar, rasgo que le dota a la representación de una fuerza apremiante.

Las representaciones emergen, por otra parte, en momentos de crisis o conflictos, determinadas por las condiciones en que son construidas. Moscovici (1979) diferencia, en primer lugar, las que afectan a la organización intelectual como la dispersión de la información, la presión a la inferencia y el grado de focalización, y, en segundo lugar, las que se refieren a su determinación social, que Banchs (1986) caracteriza como central y lateral. Parece un rasgo característico de la sociedad actual la dispersión de la información

existente y la falta de formación del individuo respecto a algunos objetos, especialmente, si se tiene en cuenta que la información que circula por la sociedad varía en cantidad y calidad y según los intereses y normas culturales de los propios grupos. El individuo o colectivo, aun así, necesita familiarizarse con estos objetos, “estar al corriente”, si quiere estar al día de conversaciones, conversaciones que, a su vez, le permiten reformular esa realidad:

por medio de estas conversaciones no solamente se transmiten las informaciones y se confirman las convenciones y los hábitos del grupo, sino que cada uno adquiere una competencia enciclopédica sobre el tema que es objeto de la discusión. A medida que el coloquio colectivo progresa, el relato se regulariza, las expresiones se precisan. Las actitudes se ordenan, los valores se ponen en su lugar, la sociedad comienza a ser habitada por frases y visiones nuevas. Y cada uno se vuelve ávido de transmitir su saber y de tener un lugar en el círculo de atención que rodea a los que "están al corriente", cada uno se documenta aquí o allá para estar "en la pomada" (Moscovici, 1979, p. 35).

Este condicionante enlaza directamente con la presión a la inferencia, entendida como presión que se produce entre los miembros del grupo cuando el conocimiento de un objeto es considerado, relevante dentro de dicho grupo social, lo que lleva a realizar inferencias rápidas y a desarrollar discursos para no quedarse al margen del grupo. Cuanto mayor sea el grado de implicación, focalización o interés que tiene el objeto para el grupo social, mayor o menor la presión a la inferencia (Banchs, 1986).

Dentro del grupo de las condiciones de determinación social, por otra parte, se contempla, en primer lugar, la influencia de las condiciones socioeconómicas e históricas de una sociedad global en la accesibilidad, cantidad y calidad de la información y en el contenido de la representación de los miembros de dicha sociedad— central—; y, por otra parte, la influencia del grupo y del individuo – lateral—. Esta diferenciación reconoce, dentro de la estructura social, cierto grado de autonomía del grupo y de los propios individuos y, de manera indirecta, la capacidad del individuo de ejercer, desde su grupo, efecto en la estructura social.

Cualquier objeto o evento no es objeto, sin embargo, de una representación social. A este respecto, Jodelet (1984) señala dos condiciones imprescindibles: que aparezca en conversaciones cotidianas y en medios de comunicación, y que haga referencia a valores. Wagner y Elejabarrieta (1994) añaden que el objeto sea socialmente discutible y relevante para el grupo. Flament y Rouquette (2003) y Moscovici (1979), por su parte, lo caracterizan más detalladamente, cuando afirman que: debe ser multiforme y complejo, para que los sujetos puedan tener o desarrollar diferentes puntos de vista; ser punto de conversación entre los miembros del grupo; ser una novedad o generar controversia; estar vinculados a las prácticas y concentrar un alto grado de implicación en torno al objeto. Cabe destacar el lugar central que ocupa la práctica en la representación. Rodríguez Salazar (2003) se refiere a la práctica como “una parte integral de la representación” (p. 70), y afirma que no deben separarse conceptualmente.

Además del objeto, para el estudio de las representaciones sociales debemos tener presente un sujeto, ya que, por definición, “toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, 1984, p. 475). El sujeto es la persona que atribuye significados al objeto; sin embargo, no es un sujeto aislado, sino un ser social y cultural, un sujeto que pertenece a un grupo, cuyas significaciones asignadas al objeto de representación son producto de la interacción social (Ibáñez, 1988, 2001). El sujeto de la investigación, así pues, no es el individuo en sí, sino el grupo social que comparte una representación social de un objeto en un tiempo y espacio determinado (Gutiérrez-Vidrio, 2019).

Las RS como constructo social no pueden aislarse del contexto. Este se refiere a todo lo que rodea a los sujetos e interfiere en la construcción de la representación social como jerarquía social e institucional, aspectos culturales, normas y valores, entre otros (Cuevas Cajiga y Mireles Vargas, 2016).

Este contexto compartido puede influir en la relación del grupo social con el objeto de representación e incluso en los contenidos de estas, pudiendo darse el caso de coexistir representaciones diferentes. Rodríguez Salazar (2011) explica este proceder porque las representaciones sociales incluyen “significados compartidos sobre un objeto, pero también conocimientos sobre quiénes los comparten y quiénes no, o en cuáles situaciones funcionan y en cuáles no” (p. 9). Eso no exime de que no existan contenidos representacionales más permanentes o estables, pero sí sugiere la necesidad metodológica de estudiar las representaciones sociales en más de un contexto de expresión o interacción social para poder “mostrar las convergencias y diferencias entre los elementos de una representación social en los mismos participantes de un grupo social en diversos escenarios” (Rodríguez Salazar, 2011, p. 9).

El proceso de convertir un contenido novedoso y extraño, propio de la ciencia, en un conocimiento común y su transformación en una representación social se produce, según puso de manifiesto Moscovici (1979), mediante dos operaciones: la objetivación y el anclaje, operaciones que muestran la interdependencia, en la elaboración y funcionamiento de una representación social, entre la actividad psicológica y los condicionantes sociales.

Objetivar es, según Moscovici (1979) “reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto)” (p. 76). Esta operación permite poner imágenes conocidas y percibidas a nociones abstractas y materializar, así, esquemas conceptuales. Es un mecanismo que no actúa en un vacío social; de hecho, está fuertemente influenciado por condicionamientos sociales, como la inserción y la posición de las personas en la estructura social (Ibáñez, 1988). La objetivación conlleva varias fases.

En primer lugar, tenemos la selección y descontextualización de los elementos de la teoría. Ibáñez utiliza el término construcción selectiva (1988) para esta fase, que consiste en la apropiación y adaptación por parte de los grupos sociales y de los individuos que los integran de las informaciones y los saberes respecto a un objeto determinado. Estas informaciones se transforman para poder encajar en las estructuras de pensamiento existentes, proceso similar al fenómeno de asimilación de Piaget (1991). En segundo lugar, tenemos la formación de un “núcleo figurativo”, (Banch,1986) o la esquematización estructurante (Ibáñez, 1988). Durante este proceso, los elementos de la información apropiados y adaptados en la fase anterior se organizan para proporcionar una imagen coherente y expresable del objeto representado, de manera tal que las ideas abstractas adquieren forma icónica. El resultado es una imagen, un esquema figurativo, que reproduce y conforma una estructura conceptual, una estructura esquematizada y coherente, en torno a la cual se organiza el contenido de la representación. Este núcleo figurativo es “una “estructura imageante que constituye el sustrato estable de toda representación”, permitiendo visualizar lo abstracto (Banchs, 1986, p. 37). La tercera y última fase es la naturalización, consecuencia de la transformación y apropiación por parte del grupo de la información y de su estructuración en torno a un núcleo figurativo (Banchs,1986). Mediante este proceso los elementos del pensamiento se convierten en elementos de la realidad, “los elementos de la representación al ser materializados se convierten en seres de natura; adquieren una vida real que es diferente de aquella que tenían en su contexto original” (Banchs, 1986, p. 37). El esquema figurativo adquiere “un estatus ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva (...) pasa a ser la expresión directa de una realidad que se le corresponde perfectamente y de la que no parece constituir sino un reflejo fiel” (Ibáñez, 1988, p. 187).

El proceso de objetivación es fuente de ciertas críticas, ya que Moscovici plantea su teoría en torno a cómo se representa un ente abstracto como es el Psicoanálisis, pero la cuestión parece más compleja cuando nos encontramos ante la representación social de objetos más concretos, donde algunos procesos parecen no encajar e incluso la propia denominación del proceso de objetivación (Banchs, 1986). Moscovici (1981), posteriormente, parece sugerir la cuestión, aunque no la desarrolla: “cada representación realiza (...) un diferente grado de objetivación que corresponde a un diferente nivel de realidad” (p. 198).

El anclaje se refiere, según señala Jodelet (1984) a:

la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal del conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido (p. 486).

El anclaje permite afrontar las innovaciones u objetos que no son familiares, mediante el uso de categorías conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos del campo social; supone recurrir a “lentes antiguas”, con los consiguientes procesos deformativos para hacer entrar las innovaciones en los esquemas familiares (Ibáñez, 1988, p. 188). Este proceso conlleva la atribución de significados a las figuras del núcleo de la representación, lo que permite, a su vez, crear un sistema interpretativo, una red y principios de significados, a través de los cuales se valoran y se evalúan hechos, situaciones e individuos, se comprende la realidad y se actúa sobre ella (Jodelet, 1984). La representación, sin embargo, no se inscribe en el vacío, el contacto entre lo nuevo y el sistema de representación preexistente hará que, por una parte, se produzcan cambios en los marcos habituales de representación de la realidad y en el contenido de las experiencias, con una nueva visión del mundo (Jodelet, 1984); pero, por otra parte, en

dicho proceso tenderán a prevalecer los antiguos marcos de pensamiento, a alinearse con lo ya conocido, moviéndose entre la innovación y la rigidez (Moscovici, 1981).

Una característica de la representación es visible también en los procesos de causalidad. Según Moscovici (1982, 1983) coexisten dos tipos de causalidad, una causalidad por atribución de una causa a un efecto, como en el pensamiento científico, y causalidad por imputación, cuando un objeto o acontecimiento no concuerda con las representaciones sociales preexistentes, en cuyo caso el anclaje servirá para encontrar la intención, el sentido, definiendo a la categoría a la que pertenece. Habitualmente, en el pensamiento social se produce un desplazamiento de un tipo de causalidad a otra, transformando la intención en causa o la causa en intención:

(...) comprender es también explicar. La búsqueda de causalidad es un importante aspecto lógico del pensamiento social. La búsqueda de causalidad es un importante aspecto lógico del pensamiento social. Ante un nuevo acontecimiento o un nuevo objeto sobre el que no disponemos de conocimiento alguno, explicar mediante una causalidad es una manera de representárselo (Jodelet, 1984, p. 493).

1.1.3 Funciones y dimensiones de las representaciones sociales

Las representaciones sociales presentan, a nivel general, dos funciones. Según Farr (1984), establecen un orden para orientarse en el mundo material y social y dominarlo, y posibilitan la comunicación, proporcionando un código para el intercambio social, para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos del mundo y de la historia individual y grupal. En opinión de Moscovici (1984b), convierten en convencionales los objetos, personas y eventos sociales y prescriben mediante una “combinación de una estructura que se nos presenta antes de que empecemos a pensar y sobre una tradición que nos marca qué debemos pensar” (p. 23). Ibáñez (1988) lo resume afirmando que “producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio” (p. 55).

Martin Serrano (1986) amplía a tres funciones que pueden solaparse. De acuerdo con este investigador pueden ser modelos para la acción, modelos para la cognición y modelos para la intención. Jodelet (1984) se refiere a una función cognitiva de integración de la novedad, una función de interpretación de la realidad y una función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Para Sandoval (1997), las RS cumplen funciones de comprensión del mundo y sus relaciones; de valoración, puesto que permiten calificar y enjuiciar hechos; de comunicación, ya que es cuando se crean y recrean las RS; y de actuación, al condicionar nuestra manera de proceder.

Abric (2001b) añade otro nivel de especificidad al establecer cuatro funciones de las RS: funciones de saber, que permiten a los actores sociales adquirir conocimientos, entender y explicar la realidad; funciones identitarias, que posibilitan definir la identidad y la salvaguarda de la especificidad de los grupos; función de orientación, que prescriben los comportamientos y las prácticas, a modo de “guías de la acción”; y, finalmente, funciones justificadoras de las posturas y las conductas.

Se puede, por lo tanto, afirmar que las RS facilitan a los agentes sociales un sistema simbólico de significados que permite la comunicación entre el grupo y le dota de identidad propia, y un conjunto de comportamientos y actitudes que guían, orientan, prescriben y justifican las prácticas y las conductas.

Las representaciones sociales se articulan en torno a tres dimensiones que informan sobre el contenido y sentido de la representación social: la información, el campo de representación o imagen y la actitud (Moscovici, 1979).

La primera dimensión es la información. Esta dimensión se refiere a la cantidad y calidad de los conocimientos en torno al objeto de la representación de un individuo o grupo social. También influyen factores como la mayor o menor cercanía de los grupos

respecto al objeto de la representación y las prácticas sociales de ella derivadas (Pérez, 2003). Estos factores influyen en “el tipo de representación que se elabora sobre el objeto social y, por consiguiente, sobre la naturaleza misma del objeto para los distintos grupos sociales” (Ibáñez, 1988, p. 185).

La segunda dimensión es el campo de la representación, que nos informa sobre el “contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979, p. 46) y sobre la forma en que este contenido se estructura. Banchs (1986) señala que, a veces, aparecen proposiciones de elementos dispersos, sin organización, en el discurso del individuo, lo que indica que la representación todavía no está estructurada y que, por ello, carece de campo. De ahí que sea conveniente analizarla en la totalidad del discurso y no en función de proposiciones sueltas (Banchs, 1986). Esta dimensión es la más difícil de captar, de ahí que haya pocos estudios que la analicen, en su lugar, se prioriza la información de la representación y la actitud hacia el objeto social (Banchs, 1986).

La tercera dimensión es la actitud. La actitud muestra “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47). Determina la orientación positiva o negativa, favorable o desfavorable de ese conocimiento hacia el objeto de la representación (Banchs, 1986), la “orientación evaluativa” (Ibáñez, 1988, p. 184). Esta dimensión dinamiza y orienta decisivamente las conductas hacia el objeto representado, provocando reacciones emocionales e implicando, con mayor o menor intensidad, a las personas (Ibáñez, 1988). Es, quizá y por lo que respecta a la génesis, de entre todas las dimensiones, la primera dimensión de la representación, y la más frecuente, puesto que “nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (Moscovici, 1979, p.49).

Tiene, por ello, gran importancia en la constitución de toda representación, al jugar un papel estructurante o desestructurante (Pérez, 2003).

1.1.4 Enfoques teóricos en la investigación

Estas dimensiones conforman, en palabras de Ibáñez (1988), un todo que “tan solo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual” (p. 185) en las RS. Banchs (2000) refiere dos grandes enfoques teóricos, el enfoque procesual y el enfoque estructural. El primero se centra en el estudio de los contenidos, de su sentido y significación; el segundo, por el contrario, se focaliza en los procesos y mecanismos de organización de los contenidos, dejando al margen, con frecuencia, su significación.

El enfoque procesual considera que el conocimiento de las RS se debe abordar desde una perspectiva hermenéutica, donde el ser humano tiene el papel de productor de sentidos, por ellos se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de las cuales los seres humanos construyen el mundo en el que viven (Banchs, 2000). Las características más distintivas de este enfoque del estudio de las RS serían, entre otras:

un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística, sociología; un interés sobre el objeto de estudio en su vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas; una definición del objeto como instituyente más que como instituido (...) (Banch, 2000, p. 37).

El material discursivo se obtiene mediante conversaciones, entrevistas en profundidad y cuestionarios a los que se les somete a técnicas de análisis de contenido. La metodología de aprehender el conocimiento prioritaria es, mayoritariamente, la cualitativa, recurriendo a la triangulación para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones. Hoy, en día, más que para validar la interpretación se recurre a la

triangulación en busca de una mayor profundidad y amplitud del objeto de estudio (Banchs, 2000).

El enfoque estructural parte del supuesto de que toda representación cuenta con una estructura específica en torno a un núcleo central, el cual determina su organización y significación. Bajo este abordaje se estudia la estructura de las RS (objeto) a propósito de cualquier objeto de representación para desarrollar la teoría del núcleo de las representaciones mediante técnicas como las correlaciones y análisis multivariados o ecuaciones estructurales (Banchs, 2000).

La existencia de estos enfoques parece subrayar una dicotomía que, realmente, no es tal, puesto que las RS dan cuenta, a la vez, de un pensamiento constituyente y un pensamiento constituido, de una única modalidad de pensamiento que acoge procesos de dinámica social y psíquica, donde se considera, a la vez, tanto los productos o esquemas que posibilitan la interpretación de la realidad como aquellos procesos que intervienen en la construcción de esta realidad (Jodelet, 2014).

1.1.5 Las representaciones sociales en educación

La teoría de las RS surge como crítica a la psicología conductual con una relación sujeto-objeto basada en estímulo-respuesta (Mireles Vargas, 2018). Aunque la aplicación del concepto al ámbito educativo es relativamente reciente (Castorina y Barreiro, 2012), presenta varios atributos que la hacen atractiva. Nos aproxima, en primer lugar, a un conocimiento ordinario, a un conocimiento socialmente construido y compartido dentro de los grupos sociales, que posee la finalidad de servir de “guía de lectura de la realidad y de guía de la acción en la vida práctica y cotidiana” (Jodelet, 2011, p. 134). Es un conocimiento práctico que puede ser, por otra parte, comparado con otro tipo de saberes,

especialmente, con el científico, lo que lo reviste de gran interés en la transmisión educativa.

Mireles Vargas (2018) justifica su pertinencia para el campo educativo en torno a cuatro elementos. En primer lugar, señala sus fundamentos epistemológicos, los cuales impugnan “las posiciones reproducionistas y deterministas en educación que, por mucho tiempo, negaron o velaron la dimensión simbólica y subjetiva de la realidad escolar” (p. 7). En segundo lugar, destaca la interdisciplinariedad, que posibilita la confluencia de diferentes disciplinas, como la Lingüística o la Antropología, para explicar los elementos de las representaciones sociales. En tercer lugar, menciona la plasticidad conceptual del término, un rasgo de gran poder heurístico que posibilita acercamientos diferentes y la adopción del concepto de representación social que mejor se ajuste a los objetivos de investigación. Y en cuarto y último lugar, alude a sus posibilidades metodológicas con variadas técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, que van desde los cuestionarios hasta las entrevistas, las historias de vida, los estudios de caso o la observación. Alasino (2011), en la misma línea, incide en su capacidad de enriquecer la comprensión de la vida cotidiana de la escuela y, además, su inestimable valor para intervenir con programas y proyectos educativos. De ahí que Jodelet (2011) señale que el campo de la educación aparezca “como uno de los más fecundos” (p. 141) con enfoques y metodologías que permiten superar el conductismo y/o perspectivas individualistas.

Los estudios de las RS en el ámbito educativo—más numerosos en la Educación Superior—pretenden, usualmente, comprender el pensamiento de sentido común de los/as docentes y del alumnado sobre variados objetos, entre los que destacan, las prácticas y la política educativa, la educación ambiental, las instituciones escolares, la formación y la identidad profesional (Cuevas Cajiga y Mireles Vargas, 2016).

La teoría de las RS no es un enfoque, sin embargo, exento de críticas, muchas de ellas de corte epistémico o teórico. Algunas señalan la dificultad para ubicar la noción de las RS como concepto, categoría o teoría, lo que dificulta precisar los límites conceptuales y los alcances de la teoría para la problemática educativa. Esta misma circunstancia puede ser considerada, sin embargo, como una virtud por su poder heurístico para explicar la construcción del pensamiento social en el mundo contemporáneo, para ahondar, desde una perspectiva interdisciplinar, en la relación indisoluble entre lo individual y lo social (Mireles, 2018). Asimismo, se alude a la dificultad para no confundirlas con las prácticas y/o para delimitar el objeto de la representación, y para explicitar el proceso de análisis e interpretación del material empírico, por lo general, proveniente del discurso hablado o escrito (Cuevas Cajiga y Mireles Vargas, 2016). También, a veces, se produce una homologación de las RS a otros tipos de conocimiento social, fruto de un uso en un sentido amplio de las RS, sin precisar de manera clara por qué es una RS y no otro tipo de conocimiento social (Gabucci et al, 2013).

En nuestro caso, estudiar las representaciones sociales conlleva rescatar “la voz de los agentes” e interpretar sus discursos y prácticas en el contexto donde se producen (Mireles, 2018, p. 9), puesto que solo de esta manera se puede comprender el sentido que adquieren sus prácticas educativas específicas (Jodelet, 2008; Ortiz Casallas, 2013; Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004).

La exploración y el análisis de las RS resulta, además, una vía adecuada para la comprensión de las prácticas académicas de lectura (valores, creencias, acciones y actitudes acerca de lo que es leer, las operaciones y tácticas hay que llevar a cabo en el contexto escolar) (Ortiz Casallas, 2013) y para ayudar a los actores educativos a mejorar la calidad de las actividades educativa o promover el diálogo entre los conocimientos cotidianos y los saberes disciplinares (Castorina y Barreiro, 2012).

Asimismo, son útiles para identificar aquellas representaciones que facilitan u obstruyen los procesos de comprensión o asimilación del saber erudito (Jodelet, 2011) o las prácticas deseadas (Jodelet, 2007), para entender la dinámica de las políticas educativas (Gutiérrez-Vidrio, 2019) y para poder transformar las prácticas sociales (Banchs y Lozada, 2000), en concreto, ciertas medidas y/o intervenciones educativas, académicas y/o curriculares.

Eso no exime, por supuesto, de tener en cuenta las siguientes recomendaciones para la investigación de RS. Debemos denominar con exactitud el objeto de representación a estudiar y delimitar específicamente los sujetos de la investigación y precisar la naturaleza del contexto sociocultural y de la práctica social para poder interpretarse las respuestas de los sujetos (Pereira de Sá, 1998). También es imprescindible establecer la perspectiva teórica y metodológica adoptada con los instrumentos apropiados para el acopio de la información (Gutiérrez-Vidrio, 2019), así como especificar el método y proceso de análisis e interpretación del material empírico (Cuevas Cajiga y Mireles Vargas, 2016).

1.1.6 Estudios sobre el perfil lector, las creencias sobre el álbum ilustrado y las prácticas de lectura

Aunque no sean frecuentes los estudios sobre las RS de los docentes de Educación Primaria sobre la mediación lectora, sí lo son estudios sobre diferentes constructos de naturaleza cognitiva como las creencias, los hábitos lectores, la formación lectora, el comportamiento lector, saberes sobre la LIJ o las prácticas de lectura e incluso estudios que relacionan ciertas variables entre sí durante la formación docente.

Como ya se ha señalado, no coinciden con el planteamiento teórico-metodológico de esta tesis, pero sí con los constructos cognitivos y dimensiones que conforman las

representaciones y, lo que es más importante, con el objeto y sujeto de estudio – la mediación de lectura y la figura del sujeto docente mediador –. Son estudios que, desde una perspectiva u otra, pretenden comprender la práctica mediada de la lectura y el sentido que tiene para los agentes educativos. Gran parte de ellos tiene como objeto la formación lectora y profesional de los futuros docentes, con un objetivo claro: proponer posibles vías alternativas en la formación inicial, que incidan significativamente en el desarrollo del hábito lector del alumnado, a sabiendas de la trascendencia de este, según organismos oficiales, en el logro del éxito académico, social y personal.

Sin pretender la exhaustividad, a continuación, se van a mencionar algunos que, por su temática, puedan ser relevantes para nuestro estudio. Cabe resaltar que en su mayoría son estudios cualitativos, concretamente, estudios de caso, realizados por investigadores/docentes universitarios sobre aspectos formativos o sobre el perfil lector de docentes en formación y/o en activo. Por la importancia que tienen para esta investigación se van a repasar aquellos que versan sobre los hábitos lectores, la formación literaria, las creencias y las prácticas de aula. A continuación, se expondrán esquemáticamente parte de sus resultados.

Los estudios sobre los hábitos lectores de los futuros maestros parten de la confluencia del sujeto lector y del sujeto didáctico¹ en la figura del sujeto docente en formación para valorar la influencia de sus hábitos lectores y, consecuentemente, de su perfil lector, sobre sus prácticas instruccionales e, indirectamente, sobre el desarrollo del hábito lector entre el alumnado (Granado Alonso y Puig Gutiérrez, 2014). Tras este planteamiento subyace la idea de que aquellos sujetos docentes que presentan mayor

¹ Introducen la conceptualización “sujeto lector didáctico”. Fue descrito por Delbrayelle y Duszynski (2007) y su rasgo más destacado es aunar la dimensión personal del individuo que lee por sí mismo y la dimensión profesional del docente encargado de promover esa experiencia de lectura en otros (Falardeau, Simard, Carrier y Gauvin-Fiset, 2011; Munita, 2016).

hábito de lectura utilizan mayor número de estrategias consideradas como buenas prácticas para el fomento del hábito lector (Morrison et al, 1999; McKool y Gespass, 2009) y que son sus propias prácticas lectoras y sus concepciones en torno a ellas las que los docentes trasladan al aula (Gupta, 2004; Lim, 2010). Los resultados de estos estudios revelan una relación entre el perfil lector del docente, su experiencia lectora previa, su comportamiento lector y las prácticas docentes (Morrison et al, 1999; Applegate y Applegate, 2004; Gupta, 2004; McKool y Gespass, 2009; Lim, 2010; Yubero et al, 2014; Larrañaga y Yubero, 2019).

Otras investigaciones, sin embargo, matizan esta asociación. Munita (2016) admite la relación significativa que se establece entre ambos, pero añade que “no [es] causal ni puede interpretarse en términos absolutos, pues está sujeta a la influencia de múltiples factores personales, contextuales, históricos, y otros propios de la formación profesional docente” (p. 13).

En otros trabajos sobre la formación de los futuros docentes— lectora, disciplinaria y profesional— se ponen de manifiesto, asimismo, aspectos relevantes. En primer lugar, queremos señalar la disociación que manifiestan entre creencias, prácticas y hábitos de lectura. Las creencias respecto a la lectura de los docentes en formación son positivas, pero con pocas o nulas referencias a prácticas sostenidas de lectura personal y con escaso conocimiento y acervo literario. Algunos llegan a reconocer, incluso dificultades de lectura (Muñoz et al, 2020). La lectura que hacen de los textos es, por lo general, superficial, literal, no literaria, apegada al significado denotativo, no vislumbran el artificio, la intención estética y la búsqueda expresiva, todo lo que dificulta que establezcan el diálogo con el texto y lo completen (Morón y Martínez, 2014a). Parecen tener también dificultades para verbalizar los procesos de comprensión lectora, lo que indica falta de entrenamiento como lectores activos y estratégicos y falta de conocimiento

procedimental consciente (Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas, 2016). En su conjunto, cuentan con un escaso hábito lector, algunos de ellos forman parte de la denominada categoría del “lector ocasional” y/o “no lector” (Dueñas et al, 2014) e incluso en la categoría del falso lector, a causa de la deseabilidad social, pero sin una conducta lectora habitual (Larrañaga y Yubero, 2019), aunque los datos parecen mejorar en los cursos superiores de la formación académica (Grado de Educación Infantil o de Educación Primaria), lo que indica un cambio en el comportamiento lector (Rodríguez-Miñambres, 2022).

Los sujetos de estos estudios no parece que otorguen gran valor a los libros, utilizan poco las bibliotecas y hacen un uso instrumental de la lectura, pues leen para responder a las exigencias académicas de sus estudios (Granado Alonso, 2014; Granado Alonso et al, 2011; Granado Alonso y Puig Gutiérrez, 2014). Asocian la lectura auténtica, la declarable, con la literatura y, en concreto, con la novela, por lo general, un producto de consumo, un *best-seller* de amplia difusión mediática que cuenta con versiones para la gran pantalla (Granado Alonso y Puig Gutiérrez, 2014). En su opinión, las buenas experiencias literarias han de tener carácter vivencial e integrarse en la vida cotidiana como, por ejemplo, la lectura de obras tras una representación teatral, la adaptación al cine o televisión, las lecturas compartidas en el ámbito familiar o el cuentacuentos o la lectura de libros que haya supuesto de por sí una grata experiencia (Contreras y Prats, 2015). Las malas experiencias, por el contrario, las relacionan con el contexto escolar, en especial, con la obligatoriedad de la lectura, con lecturas inapropiadas o aburridas, con actividades como tener que memorizar poemas, actividades de evaluación o lecturas en voz alta delante de los compañeros (Contreras y Prats, 2015). A consecuencia de todo ello, poseen precarios bagajes lectores y gustos restringidos, y formulados según criterios temáticos y comerciales (Colomer y Munita, 2013) y dan muestras de una motivación

“extrínseca” hacia la lectura (Granado Alonso y Puig Gutiérrez, 2014, p. 108), todo lo cual cuestiona su capacitación para la educación lectora, para pasar del “enseñar a leer” a “formar lectores” y desarrollar una “motivación intrínseca por la lectura” (Granado Alonso, 2014, p. 68). Resulta, consiguientemente, difícil identificar comportamientos lectores en el sujeto docente que estimulen el interés del alumnado por la lectura y se pone en entredicho el favorable resultado del denominado “efecto espejo” (Larrañaga et al, 2008; Álvarez Álvarez y Diego-Mantecón, 2019).

Por otra parte, poseen escasos conocimientos sobre autores y obras de Literatura Infantil (LI) y no cuentan con un metalenguaje para referirse a los libros ni conocimientos literarios suficientes (Colomer y Munita, 2013). De ahí que tengan pocos recursos para el análisis del texto literario y de la ilustración, especialmente, cuando esta es metafórica (Silva Díaz, 2001; Martín-Macho Harrison y Neira-Piñeiro, 2018). Presentan, asimismo, dificultades para elaborar un discurso que aúne texto e imagen (Díaz Armas, 2008a), más cuando se produce discrepancia texto-imagen o el juego metaficcional (Martín-Macho Harrison y Neira-Piñeiro, 2018). Experimentan, por ello, enormes dificultades para valorar la LIJ y, concretamente, el corpus contemporáneo y el álbum ilustrado (Munita, 2018a, 2018b), género que algunos incluso no estiman propio del canon escolar (Delbrayelle y Duszynski, 2005). De ahí que no consideren apropiados álbumes innovadores o ambiciosos, prefiriendo, si se les da la opción, uno más comercial (Mercier y Tourron-Bertrand, 2013) o se inclinan por dotarle de un enfoque didáctico (Díaz Armas, 2008a; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Mercier y Tourron-Bertrand, 2013; Tabernero Sala, 2013).

En tercer lugar y en lo que respecta a las prácticas profesionales, se evidencia un enfoque funcional, donde prima la labor docente de enseñar las habilidades de leer y comprender con textos que emplean para trabajar habilidades (ortografía, redacción,

ampliación de vocabulario) (Muñoz, Lobos y Valenzuela, 2020). O en su defecto, con una clara función pedagógica, que denota preocupaciones utilitarias de la lectura, por lo que evitan afrontar las dificultades de lectura personal (Butlen et al, 2008), y el diálogo entre lector y obra. Supeditan sus prácticas a los intereses del alumnado, sin marcos que orienten la acción pedagógica (Muñoz et al, 2020). El gusto por la lectura resulta, así pues, el criterio validador cuando la lectura es voluntaria y no obligatoria, independientemente de su valor literario, proceder que sugiere la ausencia de una práctica lectora sostenida si no media la voluntariedad en la lectura, lo que “criminaliza” la lectura sugerida o impuesta (Muñoz et al, 2020). A su favor, podemos decir que mantienen un compromiso alto con su labor de dinamizadores de lectura, ansían ampliar su formación y proyectan ilusión y motivación para abordar la lectura en su futuro profesional (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019).

En cuarto lugar, cabe destacar que el criterio para valorar el gusto infantil es el interés de los adultos, en la creencia de que lo que no gusta al mediador en formación tampoco puede atraer al alumnado infantil (Silva Díaz, 2001; Díaz Armas, 2008a), criterio aplicable a la ilustración, la temática y a los recursos literarios (intertextualidad). Revelan, asimismo, clara preferencia hacia los enfoques realistas (Díaz Armas, 2008a; Martín-Macho Harrison y Neira-Piñeiro, 2018) y ciertos prejuicios hacia los temas fantásticos. Rechazan las propuestas figurativas, expresionistas, las excesivamente esquemáticas o las grotescas y se da el caso, incluso, de considerar poco atractivos álbumes que han logrado premios nacionales de ilustración (Díaz Armas, 2008a). Trasladan este mismo criterio a lo que el niño puede o no comprender. En este sentido llegan a estimar inapropiado un libro por contener léxico “difícil”, alejado del léxico familiar o coloquial, o por contener conexiones intertextuales que se consideran un escollo para acceder a la comprensión (Díaz Armas, 2008a). Se esfuerzan por encontrar un sentido moral a la obra (Díaz Armas,

2008a) y suelen regirse por la prevalencia del “buenismo” y lo “políticamente correcto”, lo que los lleva a juzgar las obras con criterios morales severos (Morón y Martínez, 2014b). Resulta, en su conjunto, un colectivo muy influenciado por el mundo audiovisual, en especial, por la marca *Pixar* o *Disney*, hasta el punto de que el visionado del producto audiovisual condiciona su conocimiento literario, en especial, el de los cuentos clásicos (López-Valero et al, 2017). También se dejan influir por las reacciones de las familias respecto a los libros leídos en el aula, lo que los lleva a seleccionar textos que los padres y madres consideran adecuados, posiblemente desde un punto de vista ideológico (Neira-Piñero y Martín-Macho Harrison, 2020).

Revelan, por lo tanto, una visión utilitarista de la LIJ, que prioriza la visión pedagógica, el interés educativo del tema o su posible explotación didáctica, ante criterios estético-literarios (Díaz Armas, 2008a; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Tabernero Sala, 2013; Martín-Macho Harrison y Neira-Piñero, 2018). Cabe señalar que la formación específica mejora los resultados. Según un estudio cuasiexperimental llevado a cabo en la Universidad de Alicante con 114 alumnos/as del Grado de Maestro en Educación Primaria durante el curso 2022-2023, la intervención educativa –un taller literario en torno al álbum ilustrado *La Ola* de Suzy Lee– mejora el análisis del álbum ilustrado y los conocimientos sobre este recurso y capacita, además, para actuar como mediadores multimodales en el aula (Martínez- Carratalá et al, 2024).

Los estudios realizados con docentes en activo arrojan datos muy similares. Los estudios revelan que sus conocimientos sobre los saberes disciplinares de la LIJ son limitados o insuficientes (Manrique Gil, 2014; Munita, 2014) y que muestran un interés mediano o relativamente escaso por la LIJ (Munita, 2019). Cuentan, por otra parte, con conocimientos escasos respecto al canon literario, por lo general, muy supeditado a escritores conocidos o a los recomendados en el *currículum*. La situación se agrava en

corpus más específicos como la poesía infantil (Cremin et al, 2011). Se aprecia una tendencia a buscar textos más cercanos a los alumnos, aun cuando, en ocasiones, suponga alejarse de estándares que se tienen sobre literatura “con mayúsculas” o “verdadera literatura” (Sanjuan, 2013). Muchos se rechazan, a pesar de contar con premios o distinciones del ámbito, por contener o tratar temáticas o cuestiones sociales (por ejemplo, racismo o sexismo) problematizándolas o por no representar adecuadamente los valores sociales dominantes, aduciendo que pueden asustar o corromper a los niños con temas que no saben o no deberían saber (Wollman-Bonilla, 1998).

Las tareas de la lectura suelen ser, por otra parte, prácticas tradicionales como dibujar la parte que más les ha gustado, hacer un resumen de la obra (Sardinha et al, 2015), aprender vocabulario o nuevos contenidos (Piñero Gabarrón, 2012)² y, por lo general, no incluyen aspectos relacionados de manera más específica con la comprensión lectora (Collins y Cheek, 1999). Prevalecen tareas de extracción de la información de marcado matiz evaluativo donde los docentes por lo general, “buscan conseguir la respuesta deseada más que orientar al alumno en su elaboración” (Llamazares Prieto et al, 2013, p. 323).

Una investigación realizada con 19 docentes de Lengua y Literatura del último ciclo de Educación Primaria revela que las estrategias más usadas son la lectura en voz alta y la realización de preguntas sobre el contenido, de baja complejidad cognitiva y con nivel escaso de participación del alumnado (Méndez del Río, 2015). En una publicación posterior, Robledo Ramón et al (2019) concluyen que se produce una instrucción limitada

² Se ha consultado, empleado y, consiguientemente, citado trabajos de fin de máster e incluso de grado, por considerar relevante la información que aportan sobre creencias, prácticas de lectura del álbum ilustrado, o por compartir los sujetos objeto de esta tesis, docentes de 3º/4º de Educación Primaria y de la Comunidad Autónoma de Cantabria o sobre la literatura.

de estrategias a un alumnado que se limita a responder a las exigencias docentes, lo que impide que desarrolle estrategias autorreguladoras.

Otro estudio realizado por Llamazares Prieto et al (2013) evidencia una reducida presencia de la estrategia de la activación de conocimientos previos, de inferencias y de enseñanza explícita en las tareas de comprensión de lectura. Una investigación llevada a cabo por Alonso-Cortés Fradejas (2022) arroja datos similares. Los docentes no siguen un patrón de utilización, ni una secuencia de pasos clara en la instrucción de estrategias de comprensión; se inclinan, según indica la investigadora, por utilizarlas de forma aislada y fortuita. Sí parece apreciarse, sin embargo, momentos en los que colaboran con el alumnado, pero sin una descripción previa, por lo que concluye que la enseñanza de comprensión más que centrarse en el alumnado y en su instrucción, se orienta en resolver los interrogantes que plantea el texto (Duke y Pearson, 2009; Alonso-Cortés Fradejas, 2022).

Se aprecia, por otra parte, una visión de la lectura como actividad individual, en la que los alumnos trabajan diferentes textos para desarrollar capacidades y estrategias de comprensión lectora para lograr objetivos curriculares (Pau Prat, 2020). A su favor podemos apuntar que entre los docentes en activo los saberes mantienen una relación significativa con la instrucción, concretamente, con sus prácticas didácticas en torno a la lectura (McCutchen et al, 2002). Así, a mayor conocimiento del profesor sobre LIJ, mayor es la probabilidad de utilizar mejores prácticas (Burgess et al, 2011).

También hay estudios comparativos entre estos dos colectivos, entre los/as docentes en formación y los/as docentes en activo, en torno a variables como el hábito lector, el rol del mediador y la formación específica sobre la LIJ. Un estudio reciente realizado en España revela que los/as docentes en activo leen más y hacen más formación

voluntaria en este campo que los/as estudiantes que aún no ejercen y que, además, leen más libros, cuanto mayor es la edad (Larragueta y Ceballos-Viro, 2020). Ello plantea la posibilidad de que sea la interacción en el aula y, en especial, la respuesta de los/as niños/as ante la literatura lo que lleve a este colectivo a tomar conciencia de la importancia de esta como marco e instrumento educativo (Larragueta y Ceballos-Viro, 2020).

Por lo que respecta al álbum ilustrado, los estudios revelan que no tiene aún con excesivo protagonismo en el aula, a pesar de contar con valoraciones positivas entre el colectivo docente, basándose en su calidad y su potencial artístico y educativo para fomentar el gusto por la lectura (Pau Prat, 2020). Algunos estudios realizados en centros educativos de Educación Infantil y de Primaria en Cantabria revelan datos interesantes para nuestra investigación. En primer lugar, muestran que los docentes recurren al álbum ilustrado para el desarrollo del hábito lector y para la enseñanza de contenidos curriculares, especialmente, enseñanza de valores y conceptos relacionados con la literatura, con prácticas que consisten en la lectura, actividades de comprensión y realización de fichas y con títulos que, por lo general, siguen los intereses y preferencias del alumnado (Rozas González, 2019). Fernández Gutiérrez (2018), en la misma línea, incide en el uso de las fichas y, esporádicamente, de las nuevas tecnologías. Esta autora identifica dos tipologías de docentes, por un lado, aquellos cuyo fin es el mero disfrute y por otro, los que lo utilizan para tratar temas controvertidos, en cuyo caso parecen promover la elaboración de hipótesis a partir de los elementos gráficos. El empleo del álbum ilustrado en Educación Primaria concita, sin embargo, la opinión contraria de las familias al considerarlo un recurso que “solo sirve para entretener” (Rozas González, 2019) y el colectivo docente reconoce sufrir presiones para que se incida en el proceso lector (Gutiérrez Sebastián, 2020). Destacan la utilidad del álbum en el fomento del hábito

lector e incluso en la adquisición del lenguaje, pero no muestran una reflexión clara al respecto (Gutiérrez Sebastián, 2020).

La última tipología de estudios son los que se centran en la observación y análisis de las prácticas de mediación de aula y las estrategias que el colectivo docente en ejercicio utiliza. Estos estudios parten de la premisa de que leer es una actividad típica de aula (Lemke, 1990) compuesta por dos episodios nucleares, leer (con o sin ayuda del profesor) e interpretar lo leído con algún tipo de supervisión (Ruano Hernández et al, 2011). Surgen en torno a la identificación de tres cuestiones que afectan a las tareas de lectura: la primera, que los docentes no siempre tienen una representación precisa de lo que significa comprender un texto, el sentido de la lectura; la segunda hace referencia a la escasa tendencia de los docentes, ante las dificultades, a reconsiderar y volver al texto, prefiriendo, en su lugar, rebajar las exigencias de la tarea o explicar o clarificar conceptualmente las dudas surgidas; y la tercera se refiere a la relación entre el nivel de participación del sujeto docente y el de autonomía del alumnado en la elaboración del texto, según el siguiente lema: “Cuanto mayor sea la cuota de responsabilidad que se pida a los alumnos, mayor ha debido ser, previamente, la contribución del profesor” (Sánchez et al, 1999, p. 87).

Por lo general, se observa a los/as profesores mientras ayudan al alumnado durante la tarea lectora, en especial, el lugar que ocupa la lectura en la unidad didáctica, cómo se organizan e implementan los episodios más relevantes, en torno a qué interacción y cómo se ayuda y se estudia el tipo de texto y sus posibilidades lectoras (Ruano Hernández et al, 2011). Las investigaciones realizadas con docentes competentes y otros no tan expertos parecen revelar mayor efectividad del primer grupo para organizar la enseñanza, con modelos explícitos de comprensión de textos, en especial, en lo que respecta a la cantidad de acciones orientadas a interpretar el sentido del texto tras la lectura, lo que se traduce

en una mayor retroalimentación del trabajo de los estudiantes. Los dos grupos de docentes llevan a cabo acciones dirigidas a explicitar la meta de lectura y/o activar conocimientos previos, aunque, una buena parte de los calificados profesores menos expertos muestra una secuenciación variable, con distintas tareas intercaladas sin una planificación lógicamente ordenada (Rosas y Jiménez, 2009; Iturra, 2015). Un estudio realizado por Alberro (2013) con 97 docentes de 2º y 3º ciclo de Primaria evidencia que el profesorado concede una gran importancia a las estrategias, aunque los datos no coincidan con su empleo y la utilidad percibida; las estrategias mejor valoradas son, de hecho, las menos exigentes a nivel metacognitivo y no las relacionadas con el control y la regulación, tareas que gozan de menor aceptación.

Podemos concluir que el colectivo docente, tanto el que está en formación como en activo, posee conocimientos relativamente escasos respecto a la LIJ y, concretamente, sobre el álbum ilustrado, con problemas en algunos casos, para componer un discurso único entre el texto y la imagen. Parece que el criterio prevalente para la selección de lecturas es el gusto infantil, la cercanía a sus experiencias vitales o a sus saberes lingüístico-discursivos o sencillamente criterios pedagógicos –temáticos y curriculares– por encima de criterios estéticos. Domina en ellos un enfoque instrumental y utilitario de la lectura, centrado en el desarrollo de las habilidades lectoras y, aunque el colectivo docente en activo valora positivamente el álbum ilustrado para el fomento del hábito lector, no parece saber justificarlo adecuadamente.

Tampoco parece que cuenten con el apoyo de las familias, no muy propensas al empleo de este género en el aula más allá del entretenimiento. Respecto a las prácticas, el profesorado en activo fomenta la anticipación y activa conocimientos previos, aunque con secuencias no excesivamente ordenadas y con movilización limitada de estrategias, especialmente las metacognitivas. Las tareas más habituales tras la lectura son el dibujo

de la parte que más les gustó, el resumen de la obra o al aprendizaje de vocabulario o de nuevos contenidos, pero sin seguir una secuenciación clara. Las estrategias más utilizadas son la lectura oral y la respuesta a preguntas sobre el contenido, con una participación del alumnado que se limita a los requerimientos del/la docente, todo lo cual parece no fomentar un aprendizaje significativo. A su favor, podemos decir que valoran positivamente todas aquellas prácticas de lectura donde prevalezca su función social y significatividad. El colectivo docente en activo es más consciente del valor educativo de la literatura, lee más y cuenta con una formación más sólida, a consecuencia de la retroalimentación positiva y satisfactoria que le proporciona el lector infantil. Este colectivo, por otra parte, de muestra de una relación significativa entre saberes y prácticas didácticas, así, a mayor conocimiento sobre la LI, mayor probabilidad de realizar mejores prácticas. Los estudios realizados a partir de la observación de aula ofrecen semejantes datos. Señalan que los/as docentes competentes revelan mayor efectividad frente a los/as menos expertos/as para organizar la enseñanza, con modelos de enseñanza explícitos en comprensión de textos y mayor retroalimentación al trabajo de los/as estudiantes.

1.2 Mediación docente de lectura

En este apartado se abordará el proceso de mediación docente de lectura. En primer lugar, se detallará qué se entiende por mediación, abordando, aunque no exhaustivamente, los orígenes del término y su acepción. Posteriormente, se detallarán los objetivos de mediación docente de lectura según la literatura especializada dentro del ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. A continuación, se expondrán las estrategias didácticas, más concretamente, las estrategias de enseñanza que el docente mediador emplea para lograr una interacción satisfactoria y significativa del lector con el texto, y finalmente, se desarrollará el perfil del docente mediador de lectura.

1.2.1 Concepto de la mediación

El término mediación se utiliza en multitud de áreas, desde la Sociología o el ámbito jurídico hasta el educativo, y ya desde sus orígenes evoca una situación de conflicto entre dos sujetos o entidades y una tercera figura que pretende paliar la citada situación, estableciendo puentes–lazos– entre las partes implicadas, en torno a tres criterios que, aunque devienen de la mediación pedagógica, son prácticamente universales, la intencionalidad y la reciprocidad, la trascendencia y el significado (Tebar, 2003). Cardinet (2000) define la mediación como “un proceso orientado a crear o revelar los vínculos entre dos objetos, hechos o personas, y a darles sentido gracias a la intermediación de un tercero” (p. 43). Por todo ello se recurre con frecuencia a la metáfora del puente para referirse a la mediación.

El proceso de mediación es, de hecho, inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como un proceso de construcción de conocimiento que se realiza bajo la guía y la orientación de un adulto competente, muy en la línea de la idea vygotskiana de «zona de desarrollo próximo». En el ámbito de la lectura, la mediación es toda forma de acción docente que tiende a promocionar la práctica cultural de la lectura (Bonaccorsi, 2007), en concreto, todas aquellas acciones, medios y estrategias que el docente construye e implementa para que pueda tener lugar una interacción significativa y placentera entre el lector y la cultura escrita, encaminadas a producir un progreso lector.

1.2.2 Mediación de lectura

En el ámbito de la lectura este término surge en torno a la segunda mitad del siglo XX en un contexto social de revalorización de la lectura y como reacción natural al fracaso de los modelos tradicionales de enseñanza de la literatura, muy centrados en el traspaso de conocimientos y en una imagen de lector pasivo. La necesidad de emplear el

término mediación no hace, en sí, más que señalar la distancia que existe entre la práctica de la lectura y una gran parte de la sociedad. Es cierto que la alfabetización masiva había posibilitado el acercamiento del conjunto de la sociedad a la cultura escrita y a los libros, pero no había conseguido, en términos generales, ni despojar a la práctica de su carácter elitista, ni crear hábitos de lectura duraderos en el conjunto de la sociedad. Bajo el amparo de instituciones internacionales como la UNESCO y en un contexto sociopolítico favorable se extiende, sin embargo, un discurso de amplio calado social que defiende la importancia de la lectura: su valor instrumental para introducirse en el mundo de lo escrito, su incidencia en la formación ética y moral del sujeto y su contribución a la construcción de la subjetividad, la identidad social y personal del sujeto (Bombini, 2008; Munita, 2021).

A tenor de este discurso y con objeto de hacer accesible la práctica cultural de la lectura a todos los grupos sociales, se implementan políticas de fomento de la lectura, los denominados Planes Nacionales de Lectura, las bibliotecas públicas adquieren un rol importante como espacios para la lectura y la expresión cultural, y se aumentan las inversiones públicas. Este contexto se ve favorecido a nivel didáctico por un considerable interés de la didáctica de la lengua y la literatura de desplazar el foco educativo del texto y del contexto del autor hacia el acto de lectura, los procesos de comprensión e interpretación y la relación de interacción entre texto-lector en la construcción de significados. Este reenfoque despoja, sin embargo, de contenido a la materia escolar y provoca la aparición de nuevos modelos para la didáctica de la lengua y la literatura.

En este marco surgen los tan extendidos enfoques comunicativo, que preconizan un uso funcional de los textos y el aprendizaje de géneros discursivos y, donde el texto literario es reducido a un tipo de género discursivo más o a un mero soporte para actividades lingüísticas (Tauveron, 1999; Munita, 2017, 2021). También en este contexto

emergen los planes de animación y de promoción de la lectura para formar hábitos lectores. Y con estos planes se expande un modelo de enseñanza por contagio (contagiable y, por lo tanto, no enseñable) de la lectura literaria, en torno a dos propuestas diferenciadas: una lectura intensiva, prescrita y guiada, y por ello, prototípica del entorno escolar, y otra lectura extensiva, libre, sin utilidad inmediata, voluntaria y por placer (Colomer, 2004) más apropiada, a priori, para formar el hábito lector por operar directamente sobre la voluntad (Sarto, 1998).

Este concepto de animación no es, sin embargo, único y unánime. Cañamares Torrijos y Cerrillo (2007) se refieren a la animación como “el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura” con el objetivo de “formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto” (p. 312). Defienden, por encima de todo, los derechos del sujeto lector en torno a una actividad libre, gratuita y continuada con obras (no fragmentos) de calidad literaria y adecuadas a la edad de los destinatarios, y la comunicación de la experiencia a los otros (socialización de la lectura) (Cañamares Torrijos y Cerrillo, 2007). Sarto (1998) la considera una lectura de “carácter extraescolar”, aunque forme parte del tiempo escolar, una “lectura en libertad” que “no requiere una calificación ni está supeditada a un servicio utilitario de la enseñanza, pero [que] consigue que el niño descubra el libro” (p. 18). Mata (2008a), por su parte, diferencia dos procesos interrelacionados, la animación *a* la lectura y la animación *de* lectura. Según este autor, la animación *a* la lectura son todas las actividades orientadas a superar o reducir el distanciamiento entre el sujeto lector y el libro, y a promover el gusto por la lectura; la animación *de* lectura, por el contrario, son las actividades orientadas a ramificar, afinar y expandir la lectura, en última instancia, a mejorar la comprensión.

González Ramírez et al (2022) han investigado sobre cómo se caracterizan la animación, promoción e incluso la mediación en 109 textos (capítulos de libros, artículos de investigación e informes técnicos) del ámbito de la Didáctica de la Literatura publicados en castellano y francés entre 1975 y el 2020, en aras de clarificar y acotar los conceptos, conscientes de la ambigüedad que el solapamiento de términos provoca y de sus nada despreciables repercusiones en el objetivo final, formar lectores. Los resultados indican que hay una vinculación de inclusión a modo de una *matrioska* entre los tres términos, donde la promoción incluye a la animación y esta, a su vez, a la mediación de lectura. Asocian la promoción al contexto sociopolítico de toma de decisiones administrativas e institucionales para la creación de instancias que propicien la lectura— planes nacionales de lectura, los proyectos de biblioteca públicas y los planes de lectura de los centros escolares— que implican al Estado, a las instituciones e incluso al conjunto de la sociedad. Estas autoras vinculan la animación a toda iniciativa que acerque la lectura al sujeto lector desde un enfoque lúdico y que favorezca una actitud positiva hacia la lectura con objeto de consolidar hábitos lectores; y la mediación, finalmente, la reducen a propiciar el encuentro significativo y placentero entre el sujeto lector y el libro en manos de un adulto lector.

Munita (2017, 2021) en el marco de la formación para la recepción lectora (Mendoza, 2002), se muestra favorable de utilizar un término de mediación extendido que hacemos nuestro. Este concepto de mediación incluiría prácticas, que para otros autores corresponderían a la animación de lectura propiamente dicha (gusto y placer por la lectura) y a las prácticas de mediación (ayudas para la comprensión e interpretación que incluyen prácticas ramificadas de lectura), en consonancia con los dos tipos complementarios de animación que propone Mata (2008a). Colomer (2014) elude esta cuestión terminológica, aunque solo en apariencia, para proponer un enfoque más

didáctico en torno a cuatro ámbitos diferenciados de lectura escolar, que algunos autores como Paglieta (2020) reducen a tres, al no incluir, por lo menos explícitamente, la lectura curricular. Por un lado, está la lectura personal y silenciosa, a semejanza de la que se realiza socialmente por placer, sin dispositivos didácticos y con libros que “enseñen” a leer, con clara intención de fomentar el gusto por la lectura. Un segundo tipo de lectura es la lectura colectiva donde se aproveche el potencial del colectivo aula para construir el sentido y obtener, así, el placer de entender mejor los libros, mientras se comparten referentes y se genera sentido de comunidad. En tercer lugar, está la lectura expansiva donde confluyen aprendizajes curriculares que interrelacionan la expresión oral y escrita o la expresión artística con los libros, como vía de comprensión o expresión del efecto causado por la lectura. Y finalmente, una lectura con expertos de obras más complejas con la intención de mejorar los procesos lectores de “alto nivel” y adquirir conocimientos metalingüísticos y metaliterarios y saberes que ayuden a identificar las conexiones con otras obras y otros sistemas artísticos y culturales.

Sea cual sea el enfoque y la terminología adoptada, los planes de animación y promoción a la lectura han permitido establecer puentes con las primeras prácticas iniciáticas de lectura (prácticas de lecturas en el ámbito familiar), poner en valor la relevancia de la lectura e introducir en el entorno escolar prácticas lectoras propias del ámbito social (compartir sobre los libros y las lecturas) dotándolas de significatividad. Han favorecido, además, que se preste especial atención a criterios didácticos como la adecuación de la obra a la edad, los intereses y las necesidades de los lectores, la calidad literaria del texto, la periodicidad o continuidad de la lectura en la programación, la existencia de un espacio reservado en el ámbito escolar para la lectura individual y silenciosa y estrategias didácticas como la tipología de las actividades y de los materiales (Cañamares Torrijos y Cerrillo, 2007). En palabras de Montes (2017), ha propiciado la

vuelta a una “lectura natural”, espontánea y saludable que “rescata” el descubrimiento del juego para el aprendizaje (p. 79).

Este enfoque se ha encontrado en la práctica, sin embargo, con ciertos escollos. Ha promovido una división artificiosa de la lectura, escolar y extraescolar o lectura obligatoria y lectura libre por placer (Bombini, 2001). La defensa a ultranza de los lemas “los libros se leen, se disfrutan y se comparten” y “leer por placer” ha traído consigo, por otra parte, una “desescolarización” de la lectura (Bombini, 2008; Munita, 2017; 2020; 2021) y una “espectacularización” de la lectura con gran variedad de actividades y prácticas aisladas, esporádicas y efímeras, que utilizan el texto como pretexto y desvían la atención de la lectura de los libros (Colomer, 2004; Colomer y Camps, 1990). Este acercamiento lúdico a los textos ha promovido una lectura superficial, impresionista y liviana (Bajour, 2009) que dificulta el establecimiento de relaciones profundas y duraderas con los libros (Colomer, 2014; Colomer y Camps, 1990; Munita, 2020; 2022; Sarto, 1998). Ha desplazado, además, el aprendizaje, el esfuerzo y la ejercitación a un lugar secundario (Colomer, 2014; Montes, 2017), al asociar, casi de manera natural, el “juego” con “placer”, por una parte, y a “trabajo”, “esfuerzo” con “displacer” (Montes, 2017, p. 79), por otra. Moreno (2000) afirma que se relega la lectura a una mera excusa para la práctica lúdica en aras de “enganchar” a aquellos/as lectores/as que no muestran afición por la lectura, en vez de encontrar formas que les ayuden a superar la inapetencia lectora:

en la animación lectora, lo que se despierta no es el interés por el libro, sino por el juego que funciona como cebo para que el alumno pique en él y entre en el libro. En su mayoría, estos juegos funcionan como zanahorias brillantes y luminosas (...) Sería bueno que, caso de seguir manteniendo inflexible el ademán de la animación lectora, se ideara algo mucho más fundamentado que esas benditas actividades lúdicas para *boy scouts*, que invariablemente se usan para despertar el deseo de leer y lo que de verdad despiertan son unas enormes ganas de entregarse al juego solidario y cooperativo. En una animación lectora lo que seduce es el método, no el libro en sí mismo considerado. Lo que seduce es el juego (...).

Se piensa que a través de estos juegos solucionamos problemas arduos y complejos de lenguaje, pero no es verdad. Lo único que hacemos, y tampoco me parece mal, es el juego cooperativo y el cultivo de la sociabilidad entre sujetos que, sin duda, la necesitan (...) De ahí lo difícil que resulta elaborar actividades de animación lectora que realmente lo sean, que lo sean en lo tocante a diluir las causas de inapetencia lectora (pp. 10-11).

Se promulga, asimismo, una enseñanza por contagio, que deja en lugar secundario las actividades de aprendizaje y, con ello, la mediación y orientación del docente, convertido en un obstáculo en el establecimiento de una relación libre y placentera con el texto (Munita, 2017, 2020, 2021) y, por ello, con una actitud antiintervencionista ante la enseñanza de los textos (Bombini, 2001; Munita, 2020; 2021). El método se convierte en el propio fin, lo que demuestra una desconfianza en el poder del texto y cierto temor ante una actividad que requiere esfuerzo y dedicación personal (Taberero Sala, 2005). El placer por la lectura, cuando surge, más que “estético, intelectual y cultural” (Tauveron, 2002, p. 14) – construido, por lo tanto-, responde a una recepción subjetiva, espontánea y emocional fruto de la identificación y participación psicoafectiva en el texto (Munita, 2017, 2020, 2021).

Se ha puesto de manifiesto, por otra parte, que promover el acceso y el contacto directo con el libro (condiciones materiales) sin prestar atención a otros condicionantes no garantiza el disfrute por la lectura, más cuando el contexto sociocultural y en especial el familiar no lo propicia (Munita, 2021, 2020, 2022). Tampoco ha resultado eficaz a nivel general la enseñanza directa de estrategias y habilidades lectoras para la mejora de una lectura comprensiva (Quiala y Zayas-Quesada, 2016), ni la disminución de la calidad literaria o criterios como la lecturabilidad o la “proyección vital pegada al lector” (Colomer, 2014, p. 157), ni una recepción lectora reducida al intercambio de opiniones (Colomer, 2014). El efecto positivo del fomento de la lectura que pudiera aparecer desaparece una vez traspasado el umbral de la Educación Infantil, momento en que se

extienden expresiones una negatividad hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura (Colomer, 2014).

Estos escollos ponen en evidencia la falta de una mediación, de una familiarización y sociabilización “mediada” con todo lo relacionado con lo escrito que vaya más allá del fomento lector (Reuter, 1991). Colomer (2004) señala la necesidad de “dejar de andar tan preocupados por animar, para pasar a prever cómo ayudar ante las dificultades indudables de la lectura” (p. 150). Algo en lo que insiste Moreno (2000):

este alumnado lo que de verdad necesite sean unas buenas clases de comprensión lectora, puras y duras (...) Es decir, muchas actividades que se hacen en torno al libro tienen como finalidad pasárselo bien, pero no atajar algunas de las causas intelectuales que impiden a ciertos alumnos comprender e interpretar, sentir y vivenciar los textos (p. 11).

Se hace patente, así pues, la necesidad de “intervenir” en la lectura de los textos con la figura de un mediador que ejerza como tal o dicho de otra manera se hace necesario una “re-escolarización” de la lectura (Munita, 2020, 2022). Este nuevo enfoque trae consigo la redefinición de las funciones de la mediación de lectura escolar. Munita (2017, 2020, 2021, 2022) la vincula a dos procesos, el conflicto y el progreso, que en el ámbito de la lectura consiste en ayudar, en primer lugar, a construir el significado de una práctica extraña en el mundo inmediato (personal, familiar, social) del sujeto y, en segundo lugar, a dotar de sentido propio para que lo incorpore a su vida personal. Y con este planteamiento se establecen nuevos objetivos de enseñanza: ayudar al sujeto lector en el progreso de sus capacidades interpretativas, y fomentar el gusto y el desarrollo del hábito lector (Munita, 2017, 2021, 2020, 2022), con base en una triple relación, entre el sujeto lector y el texto (espacio interno de construcción de sentido), entre el sujeto lector y otros/as lectores (espacios de sociabilización), y entre el texto y otros textos (diálogo intertextual) (Probst, 1986) dentro del contexto aula. Estos objetivos complementarios han de planificarse en conjunto, pero con diferentes estrategias y modelos de lectura: una

lectura “extraescolar”, autónoma, personal y silenciosa (“gratuita”) o expresiva, sin otro afán que el mero hecho de compartirla y socializarla; y otra lectura “escolar”, analítica, obligatoria y guiada a modo de un “soporte de aprendizaje” con dispositivos de acompañamiento que fomentan la confrontación de las interpretaciones personales y la construcción colectiva del significado de lo leído (Munita, 2021). Sanjuán (2013), en la misma línea, habla de buscar un equilibrio entre la lectura emocional y la lectura racional para favorecer los procesos emocionales de la lectura, presentes en el acto de leer y necesarios para la formación lectora y, por otro, ayudar al lector a desarrollar lecturas interpretativas que vayan más allá de una respuesta emocional, haciendo, así pues, converger el placer intelectual y el estético (Arizpe y Styles, 2004).

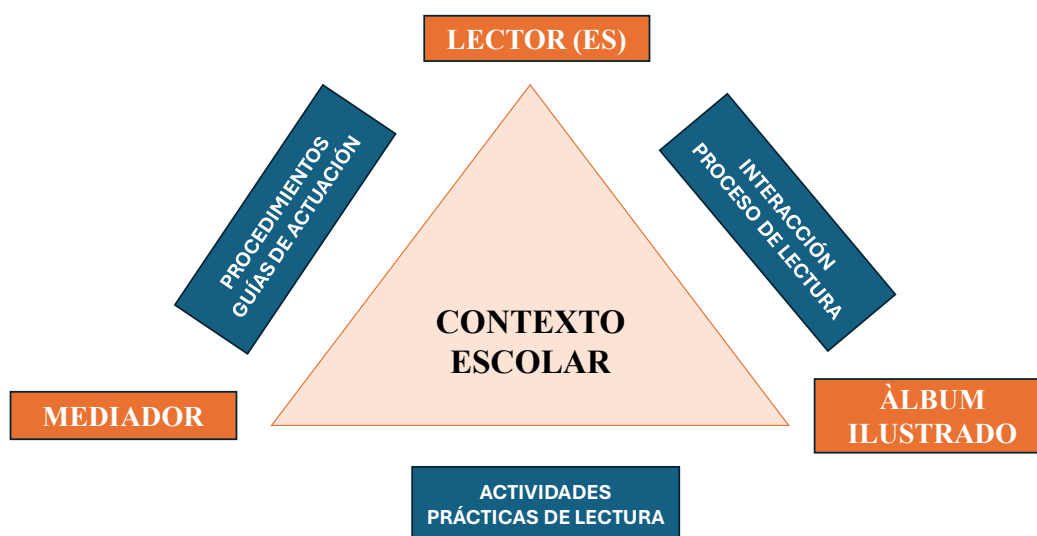
El placer de leer, por lo tanto, no desaparece, pero deja de considerarse una finalidad en sí misma (Colomer, 2001), para dar paso a un “placer estético, intelectual, cultural” (Tauveron, 2002), “construido” (Munita, 2022), ligado al descubrimiento, a “desvelar” el secreto del texto (imágenes y palabras) (Montes, 2017, p. 83)-.

Esta labor de mediación, por otra parte, se entronca en los principios de la teoría vygotskiana de zona de desarrollo próximo, del aprendizaje mediado (Feurstein y Feurstein, 1991) y de la noción de andamiaje (Bruner, 1986). Todas estas propuestas parten del complejo equilibrio que se establece entre lo que el lector puede hacer solo y aquello que puede realizar con la ayuda de un agente externo que actúa como facilitador del aprendizaje combinando de manera eficaz desafío (reto), motivación y posibilidad de éxito (autopercepción positiva) (Munita y Manresa, 2012; Munita, 2021) con el oportuno modelado y andamiaje. La mediación descubrirá al lector textos que sin la intervención del docente no habría podido leer y le revelará nuevas formas de acercamiento, ampliando, así, las posibilidades de goce lector.

La mediación consiste, así pues, en “enseñar una “manera de leer” mediante unos modos de realización y unas interacciones con clara intencionalidad didáctica, que necesariamente han de tener continuidad en los diversos niveles educativos escolares para posibilitar el avance en el progreso lector (Munita, 2021, p. 53). Se han de aunar animación y mediación, haciendo de la lectura “una actividad clave de la formación” (Mendoza, 2003, p. 23), lo que conlleva poner el foco en la intencionalidad didáctica y admitir que la mediación es una práctica con plazos largos – “una tarea lenta arraigada en el tiempo” (Six, 1997, p. 205). Es, por otra parte, una práctica no neutra, a tenor del conjunto de valores y creencias de arraigo cultural (posiciones ideológicas, visión de mundo) y de importante calado afectivo y emocional que se actualizan en cualquier actividad mediadora (Munita, 2020, 2021) y que influye significativamente en la comprensión del alumnado (Reimers et al, 2006; Méndez del Río, 2015). Todo esto no hace más que subrayar el interés de los estudios de caso o investigaciones que se centren en prácticas reales de aula (Munita, 2017) y en las representaciones que los docentes tienen de su labor de mediador de lectura. Ello permitirá aproximarse de manera situada a la imagen docente sobre el proceso instruccional del aula, en concreto, sobre la interacción lector-texto mediada el sujeto docente dentro del contexto del aula.

Figura 1

Mediación docente de lectura



1.2.3 Estrategias de enseñanza de la lectura

En este apartado se define el término de estrategia didáctica, para posteriormente centrarnos en las estrategias de enseñanza. A continuación, se repasan algunas clasificaciones sobre las estrategias de enseñanza de la lectura, para, en un segundo momento, exponer las formas de actuación didácticas, en concreto, procedimientos y las actividades de mediación de lectura que proponen la academia y los agentes educativos.

No existe, según parece, una definición universalmente aceptada de estrategia (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016), en gran medida, porque su caracterización depende de la rama del saber en la cual se aplica. Originariamente proviene del campo militar, concretamente del ámbito de la táctica, y se refiere a todas aquellas acciones ordenadas que se han de realizar para lograr un objetivo (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016; Solé, 1992). Las estrategias didácticas acogen en su haber, según en que agente se focalice, – bien en el/la docente bien en el aprendiz–, dos modalidades, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje (Ferreiro, 2005; Bernardo y Zayas-Quesada, 2016). Los

objetivos definidos y el sujeto de estudio hacen que hayamos dejado al margen las estrategias de aprendizaje para centrarnos en las estrategias de enseñanza de lectura, a pesar de saber la relación dialógica que se establece entre ambas dentro de la institución educativa y en el contexto aula.

Las estrategias de enseñanza son todos aquellos procedimientos que el sujeto docente utiliza de manera reflexiva y flexible para promover aprendizajes significativos entre el alumnado (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West et al, 1991). Carrasco (2004), en la misma línea, las define como “todos los actos favorecedores del aprendizaje”, aunque para incluir conceptos como enfoque y modos de actuar, que condicionan la pericia docente– “aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos” (p. 83) –.

Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010) desde una perspectiva constructivista apuntan a los recursos y de ayuda ajustada a las necesidades de progreso del alumnado: “los medios o recursos para prestar la ayuda ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p. 118). Ferreiro (2005) amplía el término al introducir aquellas operaciones físicas y cognitivas que emplea el docente en aras de facilitar la confrontación del sujeto con el objeto de conocimiento. Dentro del área de la didáctica de la lectura, Rosales, Aimar y Pérez (2007) subrayan la flexibilidad y adaptabilidad de la estrategia a las necesidades de comprensión que surjan en el marco de la tarea durante la interacción entre docente, alumno y texto.

En el ámbito de la animación a la lectura, Sarto (1998) define la estrategia como la combinación de acciones planificadas a menor o mayor plazo, para, en función de la obra y de las condiciones del lector, lograr desarrollar la capacidad lectora, cultivar la inteligencia y buscar la perfección de lectura. La clave está, según esta autora, en la

superación de forma ágil y lúdica, pero continuada y respetuosa con la interioridad personal de los obstáculos que encierra la lectura, en el marco de una programación y con el apoyo de un mediador. Sarto (1998) insiste en que se ha de buscar el libro más adecuado para la estrategia planificada; defiende el tiempo de lectura, la lectura de la obra completa– no fragmentada– y un planeamiento lúdico con base en un juego creativo– descubrimiento del libro y de la lectura– que vaya más allá de un simple divertimento o entretenimiento. Apostilla, sin embargo, que “la fuerza de la estrategia está en la puesta en común” y en “el valor del diálogo” (p. 20).

En el marco de la educación literaria, Munita (2013, 2017, 2020, 2021) especifica diferentes estrategias en función de los objetivos de mediación, es decir, la formación del hábito lector y el desarrollo de la competencia interpretativa con base en dos principios, el acompañamiento y el progreso lector (**Tabla 1**). Para desarrollar la formación del hábito lector menciona, entre otras, las siguientes medidas y orientaciones didácticas: recuperar la respuesta emocional a los textos; potenciar un “ambiente cultural” de lectura; ofrecer un amplio y diverso catálogo de obras que incluyan las recomendadas por el alumnado; habilitar tiempos para la lectura individual, la lectura en voz alta del docente y para compartir las lecturas; y proponer actividades para consolidar prácticas sociales y autónomas de lectura como la autobiografía lectora (Munita, 2013, 2017) o los foros literarios (Manresa, 2013). Para el desarrollo de la competencia interpretativa, por otra parte, este autor alude a las siguientes estrategias: ofrecer textos “resistentes” que reten la comprensión e inciten la participación y el compromiso del sujeto lector; generar espacios de lectura obligatoria guiada con dispositivos didácticos que ayuden a profundizar en los textos y a avanzar hacia interpretaciones progresivamente más complejas; construir un protocolo de lectura que respete, de manera equilibrada, tanto los derechos del texto como los del sujeto lector para lograr interpretaciones “aceptables”; planificar espacios que

estimulen la participación y la confrontación de interpretaciones y favorezcan la reflexión metacognitiva; y proponer prácticas que desarrollen la competencia interpretativa como la discusión literaria y los escritos “transitorios y efímeros” de trabajo (Tauveron, 2002, p. 167).

Tabla 1

Estrategias de mediación de lectura I

Estrategias de mediación de lectura	
Objetivo 1. Formación del hábito lector	Objetivo 2. Desarrollo de la competencia interpretativa
<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar la respuesta emocional a los textos. - Potenciar un “ambiente cultural” de lectura. - Ofrecer un amplio y diverso catálogo de obras. - Habilitar tiempos para la lectura individual, la lectura en voz alta del docente y para compartir las lecturas. - Proponer actividades para consolidar prácticas sociales y autónomas de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer textos “resistentes”. - Generar espacios de lectura obligatoria guiada con dispositivos didácticos. - Construir un protocolo de lectura que respete los derechos del texto y del sujeto lector. - Planificar espacios que estimulen la participación y la confrontación de interpretaciones. - Proponer prácticas que desarrollen la competencia interpretativa.

Nota. Adaptado de Munita (2017, 2021).

Bernardo y Zayas-Quesada (2016) desarrollan las tipologías de estrategias, aunque, en este caso, en virtud de las acciones de mediación de lectura para el fomento y la formación de lectores autónomos, implicando a todos y cada uno de los agentes educativos— la institución pública, la escuela, la familia y la comunidad— (**Tabla 2**). En primer lugar, están las acciones para introducir al alumnado en la lectura, mediante lecturas recreativas y de carácter social que respeten los intereses y características del alumnado con actividades como los cuentacuentos, las bibliotecas de aula, el *bookcrossing* —ubicar libros en diferentes partes del aula para que se puedan leer y comentar—, la dramatización, el juego de roles —con personajes de las obras literarias—, el debate sobre versiones audiovisuales de obras literarias, los clubes de lectores, las charlas con autores, la lectura oral de obras, la lectura con otros agentes sociales —como la

celebración del día del libro–, las bibliotecas personales y el contraste de lecturas. En segundo lugar, sitúan las acciones para estimular la lectura crítica y la comprensión de textos con lecturas formativas acompañadas o mediadas por diferentes agentes educativos –el docente, los compañeros de aula, las familias y otros actores comunitarios–, donde se priorizan la organización grupal del aula y metodologías colaborativas como el trabajo el grupo, los talleres o seminarios y se incluyen actividades de presentaciones y de análisis de los libros (ayudar a hacer preguntas, selección de frases o citas de diferentes autores). Y finalmente, están las acciones para el desarrollo de la autonomía del lector a partir de lecturas autodeterminadas por el alumnado y con actividades como el debate de libros, las mesas redondas y los simposios literarios con objeto de potenciar la lectura y el análisis crítico de los textos.

Tabla 2

Estrategias de mediación de lectura II

Mediación de lectura		
Acciones para introducir al alumnado en la lectura	Acciones para estimular la lectura crítica y la comprensión de los textos	Acciones para el desarrollo de la autonomía del lector
Tipología de lectura:	Tipología de lectura:	Tipología de lectura:
Lecturas recreativas y de carácter social de la mano de diferentes agentes.	Lecturas formativas mediadas y metodologías colaborativas que impliquen a diferentes agentes.	Lecturas autodeterminadas.
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuentacuentos. - Bibliotecas personales. - Biblioteca de aula. - <i>Bookcrossing</i>. - Dramatización. - Juego de roles. - Debates. - Clubes de lectura. - Charlas con autores. - Lecturas orales. - Contraste de lectura. 	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talleres. - Seminarios. - Presentación y análisis de libros. 	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate de libros. - Mesas redondas. - Simposios literarios.

Nota. Adaptado de Bernardo y Zayas-Quesada (2016).

Finalmente, Solé (1992, 2019) ofrece una clasificación didáctica de las estrategias en función del momento en que se aplican durante la enseñanza de la lectura, que puede considerarse un modelo instruccional. Así diferencia entre estrategias antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura (**Tabla 3**). Las estrategias antes de la lectura pretenden motivar la lectura para que el sujeto lector la encuentre interesante y, además, se sienta capaz de realizarla con ciertas garantías de éxito. Durante esta fase se dota de objetivos a la lectura, se actualiza el conocimiento previo del alumnado, se le ayuda a formular predicciones y se fomenta que se haga preguntas (formule interrogantes respecto a la lectura). Se busca suscitar la necesidad de leer y la implicación en la lectura, mientras se proporciona al sujeto lector los recursos necesarios para que pueda enfrentarse con seguridad a la actividad de lectura y ejercer un rol activo. Las estrategias durante la lectura procuran ayudar al sujeto lector a construir predicciones a partir de los indicios que aporta el texto/la ilustración, a verificarlos a medida que progresa la lectura, y a corregir los errores y lagunas de la comprensión en tareas de lectura compartida. Estas estrategias se aplican durante la actividad de lectura, sin secuencia estática y fija, y siempre adaptadas al alumnado, las situaciones, las obras y los objetivos de lectura. Y las estrategias después de la lectura persiguen, por fin, ayudar a identificar el tema, las ideas principales – resultado de los objetivos de lectura, los conocimientos previos y el texto–, a elaborar un resumen, y a formular y responder a preguntas pertinentes, que ayuden a comprender mejor el texto sin que medie necesariamente un fin evaluativo.

Tabla 3

Estrategias de mediación de lectura III

Mediación de lectura		
Estrategias antes de la lectura	Estrategias durante la lectura	Estrategias después de la lectura
Objetivo:	Objetivo:	Objetivo:

<ul style="list-style-type: none"> - Dotar de sentido a la lectura. - Motivar al alumnado e implicarlo en la tarea. - Desarrollar el sentido de autosuficiencia. - Planificar la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir, interpretar, integrar la información nueva con el conocimiento previo. - Comprobar la comprensión durante la lectura. - Finalizar la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar la información, sintetizarla, recapitularla, integrarla. - Ampliar la información. - Extender la lectura.
Estrategias docentes:	Estrategias docentes:	Estrategias docentes:
<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de objetivos de lectura. - Actualización del conocimiento previo. - Formulación de interrogantes de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de indicios textuales. - Elaboración de predicciones. - Verificación de las predicciones a partir de los indicios del texto. - Corrección de los errores o lagunas de comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la idea principal. - Elaborar resúmenes. - Contrastar con objetivos. - Responder a preguntas sobre el texto.

Nota. Adaptado de Solé (1992, pp. 77-142; 2019, pp. 24-25).

Tras una revisión sistemática de intervenciones para la mejora de la comprensión lectora Ripoll y Aguado (2014) concluyen que sistemas basados en actividades de mera descodificación no son útiles para la mejora de la comprensión lectora, sí, por el contrario, metodologías activas como la enseñanza recíproca o la enseñanza combinada de estrategias, entre las que destacan, el aumento del vocabulario, la motivación, la activación de conocimientos previos, la identificación de las ideas principales, la generación de autopreguntas, la construcción de inferencias, la elaboración de paráfrasis, la activación de esquemas y la supervisión de la propia comprensión.

También profesionales y expertos educativos exponen procedimientos y medidas que han de guiar la planificación y la actuación docente durante las prácticas lectoras (**Tabla 4**). En lo que respecta a la planificación señalan, en primer lugar, aprovisionarse de una gran cantidad y diversidad de obras de LI y hacerlas accesibles (Cairney, 1999; Chambers, 2007) mediante, por ejemplo, el “rincón de lectura”, un tablón de anuncios o sesiones de “libro foro”, que, con la bibliografía oportuna, posibiliten el conocimiento y la aproximación a diferentes obras y autores (Carratalá Teruel, 2015). En segundo lugar,

está la secuenciación de obras completas de lectura (Cairney, 1999), empezando con los más acordes a los gustos infantiles para introducir paulatinamente otro tipo de textos más exigentes (Carratalá Teruel, 2015). En tercer lugar, mencionan el diseño de variedad de prácticas y de objetivos de lectura que consideren tanto la lectura eferente como la estética (Rosenblatt, 2002) y donde tengan cabida espacios y tiempos para la práctica de lectura libre, individual y silenciosa, las prácticas de lectura socializadora y las prácticas de lectura guiada con actividades didácticas (Colomer, 2005; Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López, 2018; Paglieta, 2020). Se incide, asimismo, en reservar un espacio de tiempo regular para leer en voz alta (Lockwood, 2011) por los beneficios didácticos que la lectura compartida entre docente y lector proporciona (Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas, 2016), en especial, por poner al alcance del lector infantil títulos que estén fuera de sus capacidades lectoras en la lectura autónoma (Colomer et al, 2018).

Durante la práctica de lectura, inciden, primeramente, en la necesidad de activar la curiosidad y el interés del alumnado en el tema o en la tarea, de mostrar su relevancia (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010) y de mantener y dirigir su “ilusión” y su “perseverancia” para lograr las metas propuestas (González Fernández, 2010, p. 33). A continuación, señalan actuaciones como contextualizar la lectura, detallar unos objetivos claros que den un sentido a la lectura, así como conectar la lectura con otros textos o lecturas previas del itinerario lector personal (Devetach, 2008) o, en su defecto, manifestar la relación con otros conocimientos y/o capacidades previamente adquiridas (Sanjuán, 2013). De esta manera, además de activarse conocimientos previos, pueden poner al descubierto los avances y las dificultades de lectura que tenga el alumnado (Smith, 1997; Solé, 1992). El colectivo docente ha de “cultivar la atención” –promover la observación y la concentración– y “afinar la mirada” para que el sujeto lector se demore en los detalles y se dé tiempo para pensar y sentir (Larrosa, 2003, p. 94; Munita y

Manresa, 2012, pp. 135-136). Para ello, ha de ofrecer la ayuda oportuna, bien mediante la instrucción explícita de las estrategias de lectura (Ripoll y Aguado, 2014; Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas, 2016), bien mediante el andamiaje, para poner al descubierto los entresijos narrativos (Chambers, 2007, 2008), utilizar las claves formales y estructurales del texto (Ripoll y Aguado, 2014; Méndez del Río, 2015) y construir el sentido (Cairney, 1999). Técnicas como el cuestionamiento y el modelado docente (“pensar en voz alta”) pueden ayudar a focalizar en las ilustraciones y en los elementos textuales, clarificar la información, explicar el vocabulario o conectar con experiencias previas, pero también pueden estimular la introspección y el diálogo abierto entre el alumnado en torno a los pasos dados y a las decisiones tomadas en la construcción de significado (Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas, 2016). Se encomienda, por otra parte, que, durante la construcción del sentido, el sujeto docente intervenga con el habla exploratoria y el diálogo, en especial, cuando se produzcan errores en las predicciones y en las hipótesis (Smith, 1997), por las posibilidades que estas técnicas ofrecen para confrontar a los/as lectores entre sí y con el texto en su proceso de validación o rechazo (Dias-Chiaruttini, 2015). Pueden ser de ayuda procesos como la selección, la supresión, la generalización, la construcción de macroideas y su integración dentro de un esquema coherente que incluya el conocimiento previo (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; Méndez del Río, 2015). Duke y Pearson (2009), por su parte, proponen un andamiaje docente en fases, que empieza con la descripción de la estrategia, sigue con su modelado por parte del docente y la colaboración con el alumnado en su uso, y termina con una práctica guiada donde el/la docente libera progresivamente su responsabilidad hasta que el alumnado es capaz de hacer un uso independiente de la citada estrategia. El andamiaje evitará que el sujeto lector se aleje de las instrucciones que el texto aporta para “calzarlo” con los referentes propios (Munita y Manresa, 2012, pp.

135-136), algo que parece ser habitual entre los malos/as lectores/as (Llamazares Prieto et al, 2016).

Tras la lectura, recomiendan estimular y facilitar la comunicación de la experiencia (Taberner Sala, 2006; Cañameres Torrijos y Cerrillo, 2007) con actividades como el diálogo sobre el libro, los debates, las exposiciones, los talleres, los encuentros con autores o las sesiones de lectura para otros (Equipo Peonza, 2001; Pernas Lázaro, 2009). Finalmente, resaltan la importancia de releer los álbumes ilustrados o versiones diferentes para, además de reforzar detalles, encontrar otros detalles de interés como los matices emocionales, metaficcionales, usos pragmáticos del lenguaje, de recursos visuales o de la interacción entre elementos verbales y visuales (Chambers, 2007; Looockwood, 2010) o sencillamente para afianzar la memoria y la autoestima (Aranda, 2021). De esta manera, se comparten referencias, se cohesiona el grupo y se motiva la lectura (Colomer, 2005).

Respecto a las actividades, los expertos y profesionales educativos subrayan ciertas características que inciden en el fomento del hábito lector y en la mejora de la capacidad interpretativa. Algunas nos informan sobre la tipología de actividad más apropiada y otras, en cambio, se refieren a su estructura y a su ensamblaje curricular.

Respecto a la modalidad de lectura, recomiendan actividades abiertas y auténticas (Lockwood, 2010), que estimulen la reflexión y el trabajo cooperativo (Colomer, 2005; Larrañaga, 2007) e impliquen a otros agentes educativos (familias, bibliotecarios) (Gutiérrez del Valle et al, 2015), donde impere la emoción, la curiosidad y la atención sostenida (Parodi, 2010; Mora, 2020; Aranda, 2021) con propuestas como los talleres de lectura, los clubes de lectura, las visitas de narradores y escritores y los proyectos de lectura (Paglieta, 2020). Se incide en que coexistan actividades sencillas y cotidianas

(Equipo Peonza, 2001), que funcionen como el “gota a gota de las estalactitas” (Caballud Albiac y Carramiñana La Vega, 2006), con otras permanentes y periódicas, que destaquen el valor de la lectura –la lectura de un género concreto, de un autor o diferentes textos sobre una misma temática–, y con actividades de interés ocasional y puntual, que desarrollen objetivos didácticos no planificados, pero valiosos para el momento didáctico (Lerner, 1996).

Todas ellas han de superar la inapetencia lectora y desarrollar, más allá del juego lúdico, la eficacia lectora con el manejo de conocimientos y habilidades que ayuden a comprender, interpretar y vivenciar los textos (Moreno, 2000; Llamares Prieto et al, 2013; Díaz Mediavilla, 2020) y donde prevalezca el texto sobre cuestiones extradiscursivas –temáticas, valores, etc.– (Montes, 1999, 2002). Se describen como actividades gratificadoras, fruto de su idoneidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, de su adecuación a las posibilidades reales del alumnado y a su contexto sociocultural y de aunar de manera equilibrada y sin caer en la trivialidad, el carácter lúdico y la eficacia didáctica (Carratalá Teruel, 2015). Esta última cuestión resulta especialmente relevante en el caso del álbum ilustrado. Se inciden en que sean actividades que mantengan un equilibrio entre ofrecer una “experiencia agradable” (Baddeley y Eddershaw, 1994, p. 63) y entre dirigir la atención al funcionamiento de la imagen y del lenguaje con propuestas como elaborar ilustraciones alternativas, examinar técnicas artísticas y usos del lenguaje, el estilo de un/a autor/a en varios títulos o comparar estilos de dos o más autores (Lockwood, 2010).

Respecto a su ensamblaje dentro de la programación y del currículo escolar, se menciona combinar actividades de lectura individual, actividades de socialización y actividades para adquirir saberes (Munita, 2021), y de integrar la expresión oral y escrita en un contexto significativo para el sujeto lector que ponga de manifiesto su funcionalidad

(Sarto, 1998; Montes, 2007; Larrañaga, 2007; Díaz Barriga Arceo y Hernández Roja, 2010; Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas, 2016). Para ello, se pueden aprovechar las relaciones del lenguaje con otras formas alternativas de expresión en la construcción de significados como la música, la danza, la dramatización o el dibujo artístico (Cairney, 1999; Lockwood, 2011).

La expansión de la lectura se puede ampliar, finalmente, con actividades donde se comparen las obras literarias con lecturas previas o con su correspondiente adaptación cinematográfica, situaciones de aprendizaje interesantes y significativas que ponen al descubierto los recursos metaficcionales, estilísticos o intertextuales (Carratalá Teruel, 2015).

Conviene, por otra parte, que se estructuren en secuencias didácticas (Camps, 1993) en torno a un producto textual final y una situación comunicativa real para cuya elaboración se precise el aprendizaje de determinados conocimientos literarios (Munita, 2017). Y que estas unidades didácticas, siempre que sea posible, se ensamblen dentro de proyectos en torno a experiencias reales que consideren la complejidad de la lectura en contextos significativos con modalidades de aprendizaje sucesivo, acumulativo y asimilativo (Lerner, 1996).

Tabla 4

Estrategias de mediación de lectura IV

Estrategias de enseñanza. Mediación docente de lectura	
Procedimientos y guías de acción docente	Actividades
Contextual:	Descripción:
<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechamiento de variedad de obras de LI. - Accesibilidad de las obras a los/as lectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades abiertas y auténticas. - Actividades sencillas y cotidianas & actividades permanentes y periódicas & actividades puntuales. - Actividades que superen la inapetencia lectora (motivadoras). - Actividades gratificadoras.

	- Actividades equilibradas (aspecto lúdico & eficacia didáctica).
Procedimientos y actuación docente:	Estructuración y ensamblaje curricular:
Fuera del aula (previo):	Estructura didáctica:
<ul style="list-style-type: none"> - Secuenciación de las lecturas (textos completos) de las más próximas a las más exigentes. - Diseño de variedad de prácticas y de objetivos de lectura. - Reserva de un espacio de tiempo para la lectura en voz alta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencias didácticas. - Proyectos de lectura.
Dentro del aula:	Metodología:
<ul style="list-style-type: none"> - Activar la curiosidad y el interés por la práctica. - Contextualizar la obra y exponer los objetivos. - Activación de conocimientos previos. - Promover la observación, la atención y la concentración. - Ofrecer enseñanza explícita de estrategias, modelado y andamiaje para la construcción de sentido (intervención docente) a partir de las claves del texto/imagen. - Ofrecer <i>feedback</i> - Animar a comunicar el proceso y la experiencia de lectura. - Releer álbumes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo cooperativo. - Implicación de diferentes agentes educativos. - Funcionalidad de las prácticas escritas. - Significatividad. - Variedad de aprendizajes.
	Ensamblaje curricular:
	<ul style="list-style-type: none"> - Interrelacionar la práctica de la lectura con la expresión oral y escrita. - Interrelacionar la lectura otras formas de expresión (danza, música, dramatización, dibujo, etc.). - Contrastar con otras obras, lecturas u otras formas de expresión.

Nota. Adaptado de Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; Camps (1993); Baddeley y Eddershaw (1994); Lerner (1996); Smith (1997); Solé (1992); Sarto, (1998); Cairney (1999); Montes (1999, 2002, 2007); Moreno (2000); Equipo Peonza 2001; Larrosa (2003); Rosenblatt (2002); Colomer (2005); Caballud Albiac y Carramiñana La Vega, (2006); Tabernero Sala 2006; Cañameres Torrijos y Cerrillo 2007; Chambers (2007, 2008); Larrañaga (2007); Devetach (2008); Duke y Pearson (2009); Pernas Lázaro (2009); Díaz Barriga Arceo y Hernández Roja (2010); González Fernández (2010); Parodi (2010); Lockwood (2011); Munita y Manresa (2012); Llamares Prieto, Ríos García y Buisán Serradell (2013); Sanjuan (2013); Ripoll y Aguado (2014); Dias-Chiaruttini (2015); Carratalá Teruel (2015); Gutiérrez del Valle et al, (2015); Méndez del Río (2015); Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas (2016); Llamazares Prieto et al (2016); Munita (2017, 2021); Colomer et al (2018); Díaz Mediavilla (2020); Mora (2020); Paglieta (2020); Aranda (2021).

Podemos observar, así pues, que, aunque no exista una definición consensuada y única de estrategia, sí existen ciertas invariantes a tenor de las definiciones expuestas. Se puede afirmar que cuando mencionamos el término estrategias nos estamos refiriendo a medios, recursos, actividades y procedimientos o guías de actuación docente cuyo fin es hacer de puente entre el texto y el lector para el fomento del desarrollo del hábito lector y de la mejora de la competencia de lectura, con objeto de promover, por lo tanto, un aprendizaje significativo.

Entroncan con una teoría constructivista del conocimiento científico, de planteamientos mediacionales de la enseñanza, que ponen en valor la labor y la pericia del mediador para desarrollar un enfoque interactivo de la lectura. Buscan, así pues, promover un encuentro gratificante y significativo con el texto mediado un sujeto docente a partir de la transacción entre texto y un/a lector/a. Son modos de actuar sujetos a una planificación didáctica, pero flexibles, pues se adaptan al contexto y a las necesidades lectoras identificadas en el aula, y se ensamblan firmemente en el currículo escolar con metodologías colaborativas.

A pesar de que los enfoques sean diferentes, se observa gran unanimidad sobre aquellas estrategias que son más eficaces para el fomento del hábito lector y la mejora de la capacidad interpretativa. Algunas responden a guías y principios de mediación docente, diferentes según el momento en que se aplican y el objetivo que persigan, y otras son modos y procedimientos para llevarlos a cabo. Entre las primeras, está el condicionamiento de espacios y tiempos de lectura con gran variedad y diversidad de títulos, que generen un ambiente propicio y favorable para la lectura y donde puedan participar diferentes agentes educativos. Le siguen la secuenciación de lecturas; la lectura en voz alta; el diseño de prácticas de lectura secuenciadas y proyectos didácticos y su ensamblaje curricular (interrelación con la expresión escrita y otras formas de expresión); el modelado de lectura; el andamiaje adecuado para promover la comprensión; y la animación a comunicar las experiencias de lectura. Durante la rutina de lectura, los procedimientos más destacados activar la motivación; establecer objetivos de lectura; actualizar los conocimientos previos; la explicar y aclarar vocabulario desconocido; promover la realización de interrogantes de lectura, la elaboración de predicciones, su verificación y la corrección de errores; recapitular y sintetizar la información; y construir una interpretación personal y valoración crítica del texto. Y finalmente, las actividades

que se consideran apropiadas se describen como abiertas, auténticas, gratificadoras, sencillas, cotidianas, periódicas o puntuales, pero, en todos los casos, han de superar la inapetencia lectura y mantener un equilibrio entre su aspecto lúdico y su eficacia didáctica. Respecto a los recursos para llevarlas a cabo, se considera apropiado partir de aquellas propuestas más próximas a los gustos e intereses infantiles para ofrecer, posteriormente y de manera pautada, lecturas más “resistentes” que ayuden en la mejora de saberes y habilidades implicadas en la lectura bajo la atenta mirada del sujeto docente.

1.2.4 Perfil del docente mediador de lectura

En este apartado se describen las funciones de docente mediador. Se parte de una definición y caracterización del rol, para posteriormente desarrollar el perfil profesional, formativo y personal del sujeto docente, según los expertos y el propio colectivo docente.

El sujeto mediador de lectura es “la persona que facilita la lectura a otro” (Paglieta, 2020, p. 16), un tercero que “asesora” en la práctica de la actividad de lectura en situaciones significativas (Smith, 1997) a un/a lector/a que “necesita ser educado para poder leer” (Sarto, 1998, p. 15). Es una labor que conlleva por parte de un sujeto docente un seguimiento, hasta que la persona lectora desarrolle el hábito y complete un itinerario lector (Cerrillo et al, 2007; Cerrillo, 2016; Martin, 2017). Cerrillo et al (2007, p. 277) y Sarto (1998, p. 24) subrayan su labor de “puente o enlace” entre el libro y el/la lector/a por propiciar y facilitar el dialogo entre ambos (Texeidor, 2005). Al sujeto mediador de lectura compete, asimismo, “garantizar el derecho al saber y al conocimiento” (Paglieta, 2020, p. 16), “un derecho universal” (Cerrillo, 2016, p. 189), que resulta especialmente relevante cuando el ambiente familiar no es propicio para iniciarse en la práctica regular de la lectura (Sarto, 1998; Cerrillo, 2016; Montes, 2017). Por ello la mediación de lectura

puede calificarse incluso como “un acto de justicia”, una práctica esencial para que el individuo pueda participar e integrarse en la sociedad (Cerrillo et al, 2007; Montes, 2017).

La mediación es, por otra parte, una tarea de gran complejidad (Fernández Tijero, 2016), dificultosa, “que demanda un gran esfuerzo pedagógico” (Paglieta, 2020, p. 16), extensa en el tiempo y necesitada de motivación y muchas dosis de paciencia, porque “enseñar a leer y escribir es relativamente fácil, pero no lo es tanto crear y consolidar hábitos lectores” (Cerrillo et al, 2007, p. 280). De hecho, puede no alcanzarse (Paglieta, 2020) y no conseguirse los objetivos previstos. No es casual, por ello, que se utilice metáforas o terminología propia del ámbito de la guerra como “prender una llama” (Lockwood, 2011, p. 173), lo que no hace más que evidenciar la dificultad inherente que encuentra el personal docente para llevar a cabo de manera eficaz su función.

Los/as expertos/as exponen diferentes perspectivas para caracterizar la labor del sujeto mediador, en las que se reiteran dos funciones: por un lado, la labor de organizar el medio social, planificar y regular la actividad que allí se realiza; y, por otro, la función de favorecer la accesibilidad del libro y de promover el encuentro significativo con la práctica de la lectura (Vygotski, 2009; Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010; Paglieta, 2020).

Esta tarea se realiza mediante una orientación y una actividad de formación explícita (Rosenblatt, 2002; Mendoza, 2007), para ayudar al alumnado a conectar su interioridad con la visión de mundo del lector (Chambers, 2008; Siro, 2005) y a superar las dificultades de interpretación (Carratalá Teruel, 2015; Véliz, 2022), mientras se fomenta el empleo de estrategias de lectura y la reflexión sobre aquellos aspectos relevantes de la obra en la construcción de sentido (Siro, 2005; Munita y Manresa, 2012; Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas, 2016; Colomer et al, 2018; Alonso-Cortés

Fradejas, 2022). El objetivo final es que la persona lectora sea capaz de leer obras progresivamente más complejas y, además, encuentre disfrute con ello, sin que haya que prescindir de la obligatoriedad de la lectura (Munita, 2021).

Munita (2021) detalla diferentes acciones que permiten lograr el objetivo señalado, entre las que destacan, la intencionalidad, la adecuación de condiciones favorables para la apropiación cultural, el andamiaje, la construcción de dispositivos didácticos que promuevan situaciones de aprendizaje centradas en la actividad del alumnado y en la interacción –entre lectores, entre los textos, y entre el lector y el texto– desde el respeto a las propias formas que los libros atesoran para “enseñan a leer”. Incorpora, por otra parte, la necesidad de establecer itinerarios educativos en torno a las prácticas escritas (lectura y escritura) para que los/as lectores participen en nuevas experiencias con lo escrito, para que progresen en las formas de comprensión y producción de la cultura en que están inmersos, y para que desarrollen procesos de cambio en su vertiente personal y social:

el mediador escolar de lectura literaria es un actor educativo que interviene intencionalmente en la construcción de condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en mundo de lo escrito por parte de sus estudiantes. Orienta sus esfuerzos hacia la formación de lectores literarios que se sientan implicados en la lectura y que, además, puedan poner en juego formas variadas de comprensión y fruición sobre los textos. Para lograrlo, desarrolla situaciones de aprendizaje centradas en la actividad del alumno (regulada *por* y *en* el ambiente) y caracterizadas por las diversas formas de andamiaje que provee en los procesos de apropiación de los saberes y prácticas relacionadas con la cultura escrita. Estas situaciones se apoyan en la construcción de dispositivos didácticos que, tomando en cuenta las formas mediante las cuales los libros y otros productos culturales “enseñan a leer”, favorecen tres grandes tipos de interacción: entre lectores, entre los textos, y entre el lector y el texto. A su vez, enmarca esas situaciones en itinerarios educativos que engloban múltiples espacios de lectura y escritura. La finalidad de esos itinerarios es ofrecer a todos los alumnos la *posibilidad real* de participar en nuevas experiencias con lo escrito, y de progresar en las formas de comprensión y producción de la cultura que pueden poner en juego. En definitiva, se espera que la experiencia de aprendizaje mediado favorezca procesos de cambio y de construcción de sentido en el alumno, ampliando así sus formas de diálogo consigo mismo, con los otros y con el mundo (Munita, 2021, pp. 89-90).

Véliz (2022), por su parte, proporciona una clasificación del rol de mediador en función de la relación que establece con el sujeto lector y el libro durante la construcción colectiva de sentido. Con ese fin realiza una revisión bibliográfica sistemática de artículos y estudios empíricos realizados con álbumes radicales, postmodernos o subversivos por su “potencial de desafiar las concepciones tradicionales de lector, la lectura y la mediación para la infancia” (Véliz, 2022, p. 202) y de “expandir las posibilidades epistémicas de los estudiantes y profesores” (Véliz, 2022, p. 209). Parte de la necesaria presencia de los/as adultos en la LI, a través del término que acuñara Nikolajeva (2010) de *aetonormatividad* o la normatividad adulta impuesta en los libros de la LI.

Según esta autora y en función de los estudios revisados, el sujeto mediador mantiene con el libro una relación que, en líneas generales, se reduce, a filtrar, modificar y ofrecer andamiaje sobre aquellos significados que considera difíciles o complejos para la persona lectora en formación o a imponer su propia visión sobre el significado del libro. Los roles de mediación identificados tras la revisión son el observador, la autoridad, el facilitador y el cuestionador. Aunque estos roles no son estables, puesto que se solapan en función del texto, el lector y la práctica concreta, ofrecen una información valiosa sobre la actuación del sujeto mediador con este tipo de literatura. Parece que este rol (el sujeto mediador) es especialmente relevante para el logro de los objetivos, pero, en las investigaciones empíricas, no se reporta la existencia de un rol de cocreador de significado a causa de la relación de “dominancia epistemológica”, asimétrica, por lo tanto, que establece con el lector: “por muy contemplativo que sea el rol del mediador, este no intercambia posición con los lectores” (p. 217). Al respecto, señala:

la relación entre el significado, el mediador y el lector en estas investigaciones se configura como una interacción, asimétrica y compleja. El mediador como observador y el mediador como facilitador tienen un grado de interferencia bajo a moderado en el proceso de construcción de significado de los lectores; por lo tanto, de relativa asimetría. El observador se retrae, muchas veces, con el objetivo de brindar a los lectores espacio

para construir significado, como si la presencia del mediador implicar pérdida automática de libertad y autonomía de los lectores. De este modo, si bien este rol pretende generar instancias de coconstrucción de significado (p. ej. Murriss y Ranchod, 2015; Murriss y Thompson, 2016), los mediadores suelen desaparecer del proceso de significación. Así, los lectores pueden participar “libremente” de la relación con los libros, pero el mediador debe mantenerse al margen de toda participación en la construcción de significado.

Como facilitador, no obstante, el control se ejerce al comienzo de la intervención; pero una vez producida la respuesta, el mediador se debilita, como si el significado y la mediación se acabaran con la respuesta. Por otro lado, el mediador como autoridad y como cuestionador constituye altos grados de intromisión y contacto con los lectores y el significado; no obstante, al mismo tiempo, genera relaciones de naturaleza muy diferente. El mediador como autoridad representa explícitamente la aetonomatividad y las relaciones en el extremo más asimétrico de poder, mientras que el rol del cuestionador configura un nivel de mayor simetría, en el sentido de que, por medio de preguntas críticas, se acercan a la coconstrucción de significado. Por lo tanto, la investigación empírica revisada proporciona escasa evidencia de que la lectura con libros álbum radicales promueve relaciones simétricas entre mediadores y lectores (Véliz, 2022, pp. 217-218).

Los requisitos que debe cumplir la persona mediadora de lectura han sido ampliamente estudiados. Algunos de estos informan sobre el perfil profesional y personal, y otros, conforman un conjunto de procedimientos didácticos y estrategias que orientan la práctica escolar de la mediación de lectura. Aunque sabemos que es una clasificación artificiosa por la interrelación imprescindible entre ambos ámbitos, hemos optado por hacer esta diferencia por considerarla práctica para los objetivos expuestos.

Respecto al perfil personal, actitudinal y motivacional, la academia destaca los siguientes aspectos (**Tabla 5**):

- Contar con habilidades y actitudes personales como la empatía, la cercanía, la flexibilidad, la capacidad de comunicación– el diálogo confiado– (Munita, 2021) y de escucha activa (Munita y Manresa, 2012) para promover la participación (Cerrillo et al, 2007; Munita, 2021) y gestionar un habla exploratoria, que haga emerger la comprensión y que estimule el diálogo cooperativo, la confrontación respetuosa de puntos de vista (intercambio e interacción con otros) y la

construcción de acuerdos en el marco de un razonamiento colectivo (Chambers, 2007; Mercer y Littleton, 2007).

- “Preocuparse” por el niño como niño y no solo como alumno” (Padrón Amaré et al, 2008, p. 8) y “Amar[lo]” (Sarto, 1998, p. 25). Prestar la máxima atención para orientar las necesidades del alumnado y proporcionar de manera creativa y en el momento requerido las oportunidades de aprendizaje (Cerrillo et al, 2007; Dubois, 2015).
- Sentirse motivado hacia la tarea que se proponga en el aula y encontrarse cómodo durante su desarrollo (Larrañaga, 2007). Ser, asimismo, capaz de realizar los ajustes y las modificaciones oportunas en la programación– reconducir la práctica– a tenor de la observación del nivel de actuación que muestre el alumnado (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010) o del interés del sujeto lector (Larrañaga, 2007). E incluso ser capaz de abandonar una sesión cuando no esté saliendo bien (Chambers, 2007). Esta flexibilidad se ha de acompañar con la necesaria paciencia ante los tiempos de desarrollo del proceso lector de los/as niños/as (Sarto, 1998). Y finalmente, ha de ser capaz de “aprender” y enriquecerse personalmente mientras se contribuye a los distintos aprendizajes (Paglieta, 2020).

Respecto al perfil formativo (académico, educativo y didáctico), la academia señala (**Tabla 5**):

- Ser un lector habitual (Cerrillo et al, 2007; Larrañaga, 2007; Paglieta, 2020; Campos Bandrés y Colón Castillo, 2022), crítico y creativo (González Ramírez et al, 2022), que disfrute de la lectura y con amplia experiencia lectora (Colomer, 2005; Mendoza, 2007; Martin-Macho Harrison y Neira-Piñeiro, 2018). Contar con un amplio conocimiento (González Ramírez et al, 2022), de arte e ilustración

y sobre la teoría del álbum ilustrado para poder captar las alusiones que contiene la obra, tanto el texto como la imagen (Zaparain y González, 2010).

- Contar con formación y sensibilidad literaria y con formación psicológica, pedagógica y didáctica (Épin, 1985; Colomer, 2005; Cerrillo et al, 2007; Lockwood, 2011). Esta formación posibilita conocer al alumnado, sus intereses, necesidades y actitudes y estar al día de sus gustos lectores (Paglieta, 2020), respetar sus motivaciones y capacidades lectoras (Chambers, 2007; Texeidor, 2005), pero también las características individuales e itinerarios personales de cada lector (individualización de lectura) (Paglieta, 2020), para así, reforzar las actitudes positivas hacia el libro (Equipo Peonza, 2001; Larrañaga, 2007; Montes, 2007; Lockwood, 2011; Manresa, 2013; Dueñas Llorente et al, 2014; Carratalá Teruel, 2015). Saber, asimismo, “encauzar” las posibilidades el/la niño/a, ayudándole a cultivar su capacidad intelectual y enseñarle a amar el libro con el método que mejor crea (Sarto, 1998, p. 24).
- Compartir, transmitir y contagiar el gusto por la lectura (Martín Garzo, 2000; Petit, 2001; Taberner Sala, 2005; Cerrillo et al, 2007; Devetach, 2008; Padrón Amaré, González Vilorio y Pacheco, 2008; Colomer, 2014; Yubero et al, 2014; Arenas Delgado et al, 2020) y ser un modelo de lectura (Smith, 1997; Texeidor, 2005; Larrañaga, 2007; Lockwood, 2011) y de buena práctica para otros docentes e incluso para los progenitores (Lockwood, 2011).
- Creer firmemente en su rol de mediador (Cerrillo et al, 2007; Sarto, 1998) y confiar plenamente en la idoneidad del encuentro directo con las obras— el álbum ilustrado— por encima de otros procedimientos para ampliar el bagaje formativo de los lectores (Colomer, 2001; Dueñas Lorente y Taberner Sala, 2013; González Ramírez et al, 2022). Ayudar a construir y reforzar la autoimagen lectora del

alumnado, con textos que respeten lecturas previas, necesidades y habilidades de lectura (Lockwood, 2011; Munita, 2017, 2021) y acompañar y guiar, hasta que el alumnado alcance la madurez lectora (Zaparain y González, 2010; Munita, 2021). Este rol conlleva, además, seleccionar, por encima de todo, lecturas de calidad (criterios textuales, paratextuales y extratextuales) (Robledo, 2010; Gómez, 2013) y ser capaz de encontrar y utilizar recursos “fértils”, significativos (Smith, 1997), adecuados al nivel de maduración intelectual del alumnado, a su capacidad e interés lector (Sarto, 1998; Colomer, 2005; Yubero, 2007; Sanjuán, 2013; Carratalá Teruel, 2015; Harrison y Piñeiro, 2018), a las necesidades del grupo específico y de su heterogeneidad (Rosenblatt, 2002). Nos referimos a recursos que inviten a leer (Campos Bandrés y Colón Castillo, 2022), que favorezcan procesos de interacción, y que permitan identificar y resolver los problemas en la comprensión (Tauveron, 2002; Munita, 2017), entre los que destaca el álbum ilustrado como una forma excepcionalmente placentera de lectura – “capaz de trascender los límites de edad, lengua, clase social, cultura y raza” –, capaz de motivar a “lectores menos avanzados o reacios que no sean capaces o no quieran abordar otros textos de ficción” (Lockwood, 2011, p. 125). Y, finalmente, contar con experticia en dirigir discusiones que animen a las personas lectoras a participar y responder libremente (Sipe, 2010), sin temor a ser ridiculizadas (Padrón Amaré et al, 2008).

En lo que respecta a procedimientos y guías de acción profesionales, la academia señala (**Tabla 5**):

- Dedicar tiempo, previamente, para leer y analizar detenidamente la obra (Colomer, 2005; Chambers, 2007; Colomer et al, 2018; Castells Gómez y Solé Gallart, 2024), la complejidad del texto (tema, contenido, estructuras

gramaticales, léxico, formato, ilustraciones, etc.) (Larrañaga, 2007) para saber a qué se enfrenta el lector (Garralón, 2013), concretamente, a qué exigencias lingüísticas (Rosenblatt, 2002) para pensar intervenciones didácticas que se adecúen tanto al alumnado como a la especificidad de la obra (Munita, 2021; Solé, 1992). Preparar y ensayar, asimismo, la lectura de la obra en voz alta, en especial, las inflexiones de tono, la voz y los gestos – e incluso la “coreografía”, si fuera el caso– para atrapar, mantener la atención y sumergir al oyente en el relato (Aranda, 2021). “Legalizar”, por otra parte, los tiempos de encuentro con los libros, sin conciencia “de perder el tiempo” (Cerrillo et al, 2007, p. 279), ni “de robar el tiempo” a otras tareas escolares (Rosales et al, 2007, p. 59).

- Programar, de manera individual o en colaboración con otros/as docentes del mismo curso, las prácticas de lectura, a ser posible dentro de un proyecto de centro que implique a todos y cada uno de los/as docentes para lograr mayor efectividad en el progreso lector (Sarto, 1998). Generar espacios de lectura– “rincón de lectura” (Carratalá Teruel, 2015) – y un clima acogedor, sin ruido o estímulos externos y respetuoso y comprensivo con el niño (Equipo Peonza, 2001) con protocolos y hábitos– señales, fórmulas de inicio, preámbulos– que capten su atención (Aranda, 2021), inciten la lectura y sugiera una forma madura de leer (Equipo Peonza, 2001).
- Acercar y presentar con sensibilidad y sin espectacularidad los libros con prácticas que vayan de lo formal y emotivo hasta la diversión, que conviertan la lectura en una experiencia significativa, gratificadora y útil (Smith, 1997) a la vez que accesible y exitosa (Sanjuán, 2013). Ofrecer un andamiaje para el desarrollo paulatino del aprendizaje autónomo y estratégico del alumnado (Cairney, 1999; Alonso-Cortés Fradejas, 2022), estimulándolo, pero, al mismo tiempo,

- requiriéndole el esfuerzo para hacer frente a la tarea (Larrañaga, 2007). Respetar los silencios y ensimismamiento después de leer o tras escuchar un cuento (Devetach, 2008), dando tiempo al sujeto lector para pensar (Colomer et al, 2018; Sarto, 1998) actuando bajo el lema “todo es honorablemente comunicable” (Chambers, 2007, p. 61). Recurrir, cuando sea posible, a procedimientos e instrumentos “evaluativos” menos mecanicistas, pero más acordes con los intereses de los lectores– participación en coloquios, debates, la entrevista personal, etc.– (Carratalá Teruel, 2015) y respetuosos con el proceso de construcción de sentido (Dubois, 2015). Y no renegar de la riqueza que aporta la re-lectura de muchos textos (Chambers, 2007; Devetach, 2008).
- Organizar y gestionar la biblioteca de aula con diversidad de obras (Carratalá Teruel, 2015), que se exponga de una manera “astutamente tentadora” en lugares cómodos para sentarse a leer y escribir y se acompañen de artefactos didácticos (fichas de lectura, catálogos, recomendaciones, etc.) a la vista (Chambers, 2008, p. 183) y de sistemas de préstamo. Contribuir, por otra parte, a la creación de una biblioteca familiar con los libros de lectura escolar y personal (Carratalá Teruel, 2015) e implicar a otros agentes educativos, especialmente, a los progenitores en el apoyo a la lectura (Lockwood, 2011).

Tabla 5

Perfil del/de la docente mediador/a

Perfil personal	Perfil académico	Perfil profesional
<p>Habilidades y actitudes personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Cercanía. - Flexibilidad. - Creatividad. - Imaginación. 	<p>Formación lectora y literaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación y experiencia lectora. - Sensibilidad literaria (estética). - Formación sobre obras de la LI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechamiento y organización de las obras (biblioteca de aula). - Generar espacios y clima apropiado para la lectura. - Programar la práctica de la lectura (leer, analizar y ensayar la lectura oral de la obra).

<ul style="list-style-type: none"> - Actitud respetuosa, comprensiva y paciente. - Habilidades comunicativas (escucha activa y dialogo confiado). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación sobre el álbum ilustrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar a otros agentes educativos en la defensa de la lectura (progenitores). - Presentación estética de la obra (no espectacular). - Establecer protocolos y rutinas de lectura. - Promover experiencias significativas, gratificadoras y útiles de la lectura. - Andamiaje planificado y respetuoso con las necesidades del alumnado. - Respeto por los tiempos y las respuestas lectoras. - Prácticas evaluativas respetuosas con un enfoque interactivo/transaccional de la lectura.
Formación psico-pedagógica:		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del proceso evolutivo del alumnado. - Conocimiento del proceso lector. - Conocimiento de los gustos y preferencias lectoras del alumnado de acuerdo con sus necesidades vitales. 		

Habilidades docentes:

- Motivación por la docencia.
- Actitud flexible y resolutive ante los imprevistos de aula.
- Apertura y receptividad a las necesidades de aprendizaje del alumnado y del contexto de aula.
- Honestidad con la docencia (comodidad).
- Curiosidad y apertura hacia el aprendizaje.

Formación didáctica:

- Formación didáctica (selección de recursos de calidad, fértiles y significativos) para promover el aprendizaje.
- Formación didáctica sobre el álbum ilustrado.
- Formación de mediador/a de lectura (selección de lecturas adecuadas, experticia en habla exploratoria, modelado de lectura, contagio del gusto lector, andamiaje, etc.).

Nota. Adaptado de Épin (1985); Cairney (1992); Solé (1992); Smith (1997); Sarto (1998); Martín Garzo (2000); Coloerm (2001); Equipo Peonza (2001); Petit (2001); Rosenblatt (2002); Tauveron (2002); Colomer (2005); Tabernero Sala (2005); Texeidor (2005); Chambers (2007, 2008); Cerrillo et al (2007); Larrañaga (2007); Mendoza (2007); Mercer y Littleton (2007); Rosales et al (2007); Montes (2007); Yubero (2007); Devetach (2008); Padrón Amaré, González Vilorio y Pacheco (2008); Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010); Robledo (2010); Sipe (2010); Zampirain y González (2010); Lockwood (2011); Munita y Manresa (2012); Garralón (2013); Gómez (2013); Manresa (2013); Sanjuán (2013); Colomer (2014); Dueñas Llorente, Tabernero Sala, Calvo y Consejo (2014); Yubero et al (2014); Dubois (2015); Carratalá Teruel (2015); Munita (2017, 2021); Colomer et al (2018); Harrison y Piñeiro (2018); Martín-Macho Harrison y Neira-Piñeiro (2018); Arenas Delgado et al (2020); Paglieta (2020); Aranda (2021); Alonso-Cortés Fradejas (2022); Campo Bandrés y Colón Castillo (2022); González Ramírez et al, 2022; Castells Gómez y Solé Gallart (2024).

A modo de resumen, podemos decir que los expertos describen un perfil del docente mediador donde destacan la motivación por la docencia, la creatividad y el respeto por el sujeto lector, en especial, por sus necesidades, preferencias, procesos e

itinerarios personales. Se incide en la relevancia de habilidades psico-emocionales como la flexibilidad, la empatía, la cercanía, la paciencia y las habilidades de comunicación que hagan emerger la comprensión y fomenten el diálogo y el contraste de interpretaciones. Parece que se describe un profesional paciente, motivado/a, comunicativo/a, respetuoso/a, flexible, muy implicado con la docencia y por ejercer “honesta” y “dignamente” su rol, donde prevalece, por encima de todo, el alumnado y su aprendizaje en un contexto rico en recursos, acogedor (espacio y tiempo), gratificante y favorable con la lectura. Se subraya su dedicación y atención extrema a las necesidades que aparezcan en el aula y durante el devenir de la tarea para fomentar experiencias significativas, gratificadoras y útiles de lectura. Resultan asimismo destacables cualidades como la curiosidad y la actitud favorable hacia el aprendizaje y el deseo de implica a otros agentes educativos, concretamente, a los progenitores.

Respecto a su formación académica, se incide en una formación lectora, literaria, psicopedagógica y didáctica que posibilite la selección y la explotación didáctica de los recursos de calidad, en especial, del álbum ilustrado, y el diseño e implementación de contextos significativos de aprendizaje lector. Se subraya la relevancia de ser y de ejercer de lector y de contagiar el gusto por la lectura mediante actuaciones docentes como la planificación y el análisis previo de la obra, especialmente, de las posibles dificultades lectoras de la obra, y el consiguiente y oportuno modelado y andamiaje con prácticas respetuosas con los recursos y las necesidades del alumnado.

En su labor de mediador de lectura el docente puede encontrar ciertos escollos educativos, metodológicos, didácticos e incluso contextuales (**Tabla 6**). A continuación, se expondrán algunos de los más relevantes.

Entre los escollos metodológicos y didácticos destacan, en primer lugar, la excesiva mecanización de los procesos lecto-escritores y la excesiva instrumentalización de la lectura, supeditada al aprendizaje de otros conocimientos (Cerrillo et al, 2007) o a la formación útil para el futuro (Carratalá Teruel, 2015), lo que conlleva la prevalencia de criterios “pragmáticos”, por encima del esfuerzo de aprender cosas que, aunque le ayudarían a entender mejor el mundo, se asocian a cuestiones menores (Cerrillo et al, 2007). En la misma línea, tampoco ayuda separar de manera artificiosa la lectura escolar (lectura que se hace desde la razón) y la lectura por placer (lectura que se hace desde la curiosidad) (Padrón Amará et al, 2008), identificar la comprensión con la extracción del sentido contenido en el texto (Dubois, 2015) o promover un uso utilitario o pragmático de la lectura, por ejemplo, para la solución de conflictos personales (Carratalá Teruel, 2015). A todo ello se añade la falta de un objetivo claro que guíe la práctica de la lectura (Paglieta, 2020), lo que hace de la lectura compartida de textos –desde una mirada eferente (Rosenblatt, 2002)– un espacio ambiguo difícilmente objetivable, extendiéndose entre el colectivo docente dudas sobre su utilidad y beneficio curricular (Fittipaldi, 2009). La cuestión se complica debido a la “desnaturalización” que sufre la lectura (Gil Calvo, 2001, p. 19) convertida en un mero juego, que soslaya el esfuerzo cognitivo y emocional de la comprensión e interpretación de lecturas más complejas (Cerrillo, 2016) o el arrinconando de recursos multimodales como el álbum ilustrado para sustituirlos por páginas desnudas con densos párrafos de textos sin apenas imágenes (Lockwood, 2011).

Otras veces estos escollos provienen de una inadecuada selección de lecturas (Cerrillo et al, 2007), con propuestas que ni interesan ni motivan (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016), ni conecten con el alumnado (Cañamares Torrijos y Cerrillo, 2007), bien porque se aleja de sus capacidades lectoras, bien porque no les aporta satisfacción (Carratalá Teruel, 2015). A veces, el problema no está tanto en la selección de la obra

como en su uso inadecuado, porque previamente se ha utilizado con otro fin o porque está excesivamente fragmentada y, por lo tanto, desprovista de sentido (Cañamares Torrijos y Cerrillo, 2007; Sarto, 1998; Texeidor, 2005). También se puede deber a un abuso de cánones acomodaticios, y no siempre los textos más próximos –el lenguaje o la temática –promueven una respuesta más profunda (Sanjuán, 2013). Tampoco favorece el hecho de confundir las estrategias de lectura con “recetas” (Sarto, 1998) que funcionan al margen de la obra o de los condicionantes de los/as lectores infantiles o el asignar premios o castigos a la tarea de promoción o animación de la lectura (Cañamares Torrijos y Cerrillo, 2007).

El sujeto docente encuentra asimismo dificultades en el contexto sociocultural en que está inmerso y donde ejerce su práctica educativa. Muchos de estos escollos derivan de creencias socialmente extendidas como la identificación de las tareas escolares con el trabajo escolar (Devetach, 2008), la tendencia a asociar “el libro” con el “libro de texto” (Cerrillo et al, 2007, p. 278) y la asociación de la lectura del álbum ilustrado con el aprendizaje lector y con la infancia (Lockwood, 2011) o de la lectura como una actividad seria y, por lo tanto, aburrida (Cerrillo et al, 2007). El docente, de hecho, ha de fomentar una práctica cultural que cuenta con una amplia valoración social, pero escasa presencia en la vida social (Cerrillo, 2016; Colomer, 2014; Munita, 2021; Munita y Manresa, 2012), lo que se traduce en una reducida presencia de “estímulos lectores” en el ámbito familiar (Dueñas Llorente et al, 2024), porque no existe una tradición lectora ni una biblioteca, ni un espacio lector “idóneo” para la lectura – ruido ambiental– (Carratalá Teruel, 2015).

A ello se añaden escasas dotaciones de las bibliotecas escolares, la falta de profesionales bibliotecarios que las atiendan (Cerrillo et al, 2007) o el aprovechamiento limitado de sus potencialidades (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016). Conviven asimismo con otras actividades como el uso del ordenador, las videoconsolas o la práctica de

actividades deportivas, socialmente más privilegiadas (Carratalá Teruel, 2015). El uso frecuente de imágenes audiovisuales y el uso de texto en pantallas retroalimenta, por otra parte, una lectura rápida, superficial, instrumental (búsqueda de información), sin demasiadas exigencias (a nivel de concentración o de destrezas) o sencillamente lúdica (entretenimiento) (Cerrillo, 2016). Esta prevalencia promueve una falsa contraposición entre las formas audiovisuales de ficción y la literatura culta, a pesar de que la investigación muestra que, ante productos de calidad semejante, el espectador no interpreta con mayor profundidad la ficción audiovisual, aunque sea capaz de consumirla (Colomer, 2014).

Entre los escollos educativos destaca la ruptura que tradicionalmente se ha producido entre la teoría educativa frente a la acción educativa, entre la formación universitaria y el saber en el ejercicio de las funciones educativas del colectivo docente (Álvarez Álvarez, 2015), entre la inercia que caracteriza a la enseñanza sistematizada de las entidades de formación (Smith, 1997) y las culturas profesionales en las que se insertan los/as docente cuando comienzan a ejercer la docencia y, finalmente, la difícil comunicación que se establece entre estos dos grupos, los teóricos y los prácticos, debido, en gran parte, a los diferentes conocimientos generados (abstracto, descontextualizado y escrito frente a concreto, contextualizado y oral) y a la forma de expresarlos (Gravani, 2008; Álvarez Álvarez, 2015). La academia, consecuentemente, tiende más que a comunicar a prescribir, lo que provoca cierto hartazgo entre el colectivo docente:

no se trata de prescribir cuestiones a los maestros (...) se trata de un compartir conocimientos (...) [los maestros] están hartos de que se les diga lo que hay que hacer. No haríamos esto con otros profesionales. Los ajenos al aula pensamos que tenemos el derecho de prescribir la forma en que el maestro debe actuar. Creo, sí, que podemos sugerir. El discurso debe ser: lo que yo haría y no lo que tú tienes que hacer. Es más, no lo que yo haría sino lo que yo hice. De tal manera que el docente se sienta libre de hacer lo que él piensa que debe hacer. Al maestro se le irrespeta todo el tiempo (Padrón Amaré, González Vilorio y Pacheco, 2008, p.10-12).

Además, hay que añadir que el sujeto docente, según muestran las investigaciones, parece no saber cómo enseñar la comprensión de lectura (Klapwijk, 2011; Pretorius y Lephalala, 2011) con propuestas sencillas o que no incluyen aspectos relacionados específicamente con la comprensión lectora (Collin y Cheek, 1999). Por otra parte, se siente “desorientado[a]”, porque además de la docencia, se le asignan cada vez más y variadas tareas que la sobrepasan como “la dinamización cultural” o “la cohesión social” (Colomer, 2014, p. 149). Quizás por esa razón carecen de tiempo para preparar las clases (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016). La cuestión se complica, si se tiene en cuenta el insuficiente vínculo de la institución educativa con la familia y la comunidad para fomentar la lectura (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016; Sarto, 1998). Y, finalmente, cabe señalar la desconexión entre los niveles de primaria y los niveles superiores respecto al enfoque de la lectura, la falta del trabajo colectivo para potenciar la lectura o la todavía habitual asociación de la lectura con la asignatura de castellano y de literatura (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016) al margen del resto de asignaturas y docentes.

A estas dificultades, hay que sumar ciertas cuestiones formativas que citan estudios realizados con colectivos docentes en formación y en activo, que parecen alimentar la teoría del déficit (Munita, 2021). Gran parte de estas destacan que algunos docentes no son buen ejemplo de lectura para sus estudiantes, por no tener formación lectora (Padrón Amaré et al, 2008; Sarto, 1998) o sencillamente no tener un interés real por la lectura (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016; Chambers, 1969).

Asimismo, se evidencia la falta de formación en torno al ámbito de la literatura infantil y juvenil y de los saberes literarios (Chambers, 1969), y el escaso manejo de criterios de selección y valoración de obras (Munita, 2021), lo que dificulta la selección de libros para el aula o para ayudar a los/as lectores a elegirlos (Lockwood, 2011) o sencillamente para encontrar textos motivadores (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016).

Parecen desconocer los procesos cognitivos y sociales implicados en la lectura (Dubois, 2015) o aquellas variables que influyen en la presentación y contextualización de las obras (Paglieta, 2020) y presentan dificultades para construir un itinerario o camino lector (Devetach, 2008), que fomente de manera adecuada los contenidos formativos asociados a la lectura dentro de la clase (Bernardo y Zayas-Quesada, 2016; Munita, 2021) o guíe la discusión con los estudiantes (Padrón Amaré et al, 2008). Dan muestras asimismo de lagunas respecto a los álbumes ilustrado (Lockwood, 2011; Ward, 2007) y sobre cómo dinamizar una biblioteca (Munita, 2021). Y lo que es peor, una percepción negativa sobre su capacidad ejercer de mediador entre el lector y la cultura escrita (Munita, 2021).

En resumen, el colectivo docente encuentra ciertos escollos que dificultan la tarea de mediación. La mayoría son creencias enraizadas en la sociedad o prácticas educativas que se han mantenido en el tiempo. Destaca la separación artificiosa que tradicionalmente se ha hecho entre la lectura por placer y la lectura escolar. Esta división puede explicar, en gran parte, la mecanización de la enseñanza del proceso lecto-escritor, la instrumentalización de la lectura e incluso su ludificación y, consiguientemente, su difícil encaje curricular. En el contexto escolar sigue prevaleciendo la idea de que la lectura escolar ha de ser fundamentalmente textual, a semejanza de la que se hace con el libro de texto, y sujeta a tareas escolares. De ahí que la lectura del álbum ilustrado se limite a la infancia y al aprendizaje lector o que los/as docentes tengan dificultades para seleccionar o usar de manera apropiada las lecturas. Tampoco parece que ayude el hecho de que la lectura se considere una actividad aburrida y seria y que a nivel social se promueva implícitamente otro tipo de actividades de ocio como la práctica deportiva o los juegos mediáticos. El uso excesivo de las pantallas ha tenido, de hecho, consecuencias, ya que ha inducido una lectura más superficial, rápida e instrumental. El colectivo docente se encuentra saturado de tareas, con pocos recursos y dudosa formación específica, en un

contexto poco amigable con la lectura e inmerso en un sistema educativo con escasa conexión entre los diferentes niveles, sin iniciativas colectivas que impulsen la lectura, y donde, además, se mantiene la habitual ruptura entre el mundo académico y el escolar.

Tabla 6

Dificultades para la mediación de la lectura

Dificultades didáctico- metodológicas	Dificultades contextuales (socioculturales)	Dificultades educativas
<ul style="list-style-type: none"> - Mecanización de los procesos lecto-escritores y de su enseñanza. - Instrumentalización de la lectura. - Separación entre lectura por placer y lectura escolar. - Justificación curricular floja de la práctica de la lectura. - “Ludificación” de la lectura. - Selección o uso inapropiado de las obras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrevaloración social de las tareas escolares clásicas. - Identificación del libro con el libro de texto. - Lectura rápida, superficial e instrumental (lectura de pantallas). - El álbum ilustrado recurso para el aprendizaje lector y la infancia. - Ambiente familiar y social “no lector”. - Bibliotecas escolares “pobres”. - Competencia desleal de otras actividades de ocio (videoconsolas, actividades deportivas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ruptura entre la teoría y la práctica educativa (universidad & escuela). - Docentes “desorientados”, hartos y saturados. - Formación académica escasa. - Desconexión entre los niveles educativos. - Falta de trabajo colectivo para potenciar la lectura.

Nota. Adaptado de Chambers (1969); Rosenblatt (1978); Smith (1997); Sarto (1998); Gil Calvo (2001); Texeido (2005); Cañamares Torrijos y Cerrillo (2007); Cerrillo et al (2007); Ward (2007); Devetach (2008); Gravani (2008); Padrón Amaré et al (2008); Collin y Cheek (1999); Fittipaldi (2009); Klapwijk (2011); Lockwood (2011); Pretorius y Lephalala (2011); Munita y Manresa (2012); Sanjuán (2013); Colomer (2014); Álvarez Álvarez (2015); Carratalá Teruel (2015); Dubois (2015); Bernado y Zayas-Quesada (2016); Cerrillo (2016); Paglieta (2020); Munita (2021).

1.3 Lectura

Este apartado comienza con la descripción del concepto de lectura y los términos para referirlo, en concreto, la definición de lo que es leer y de las expresiones verbales que habitualmente se utilizan para la lectura o el proceso lector. Posteriormente, se exponen, aunque sea de manera esquemática, los modelos explicativos del proceso de lectura con especial atención en la caracterización que hacen del contexto, del texto, del

lector y, en especial, de la interacción texto-lector. El apartado finaliza con la exposición de las operaciones que conlleva la lectura y /que están en la base de la mediación lectora.

1.3.1 Definición del término leer y terminología

Mientras que el lenguaje oral y el emocional (gestos, miradas, onomatopeyas; cuerpo y sonido como vehículo de expresión) son consustanciales a la especie humana, la lectura y la escritura son procesos relativamente recientes (hace unos 6.000 años), nacidos de la necesidad humana de comunicar e intercambiar información cuando median largas distancias espaciales o temporales (Mora, 2020). Estas formas de comunicación son el resultado de la capacidad simbólica humana de asignar valor a un signo y de su capacidad para reconocerlo, evocarlo y emplearlo con intención de trascender la experiencia concreta del aquí y el ahora. Son, por eso, “inventos” culturales, en concreto, prácticas socioculturales situadas (Cassany, 2006; Cerrillo, 2016; Parodi, 2010) que aprovechan los circuitos neuronales que codifican la percepción (vista y tacto) y el lenguaje y la plasticidad del cerebro.

Leer consiste en” comprender” (Larrañaga, 2007, p. 298; Mata, 2008a, p. 129; Cassany, 2006, p. 21), llevar a cabo “un acto de elaboración de sentido” (Mata, 2008a, p. 183) y más concretamente, “percibir, sentir y conocer el mundo a través del descifrado de símbolos” (Mora, 2020, p. 104). Es un acto significativo que aporta saberes “útiles” para la vida (Paglieta, 2020). La comprensión de un texto es, así pues, la consecuencia y la lectura es el medio por el cual se logra (Mata, 2008a), de ahí que no exista lectura propiamente dicha si no hay comprensión. Es una operación cognitiva superior, ardua (Sarto, 1998) y, en absoluto innata, surgida de la interacción entre el lector y el texto en un contexto determinado (Montaño, 2010), donde ocupan un lugar prioritario la atención, la memoria y la emoción (Mora, 2020) con repercusiones a nivel cognitivo y emocional (Solé, 1992). Es el resultado de un laborioso y complejo proceso de aprendizaje (Cerrillo,

2016; Dueñas Lorente y Taberero Sala, 2013), que incluso puede alargarse durante toda la vida, si se pretende leer de manera eficiente (Mora, 2020). Requiere atención mantenida (Dueñas Lorente y Taberero Sala, 2013), tiempo, esfuerzo y constancia (Aranda, 2021), soledad, rigor, disciplina y paciencia (Cerrillo et al, 2007), abstracción, reflexión, voluntad o imaginación (Cañamares Torrijos y Cerrillo, 2007) y, por consiguientemente, enseñanza explícita y consciente durante años (Mora, 2020; Parodi, 2010; Méndez del Río, 2015). De ahí que la actitud, implicación y voluntariedad del individuo sean decisivas – “leer es querer leer” (Cerrillo, 2016, p.175) –, para lograr resultados positivos, más allá de una primera e inmediata estimulación sensorial (Dueñas Lorente y Taberero Sala, 2013). Requieren, así pues, de un “agente activo y constructivo” que “efectúe actividades sofisticadas” y que emplee recurso “cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales previamente aprendidos” (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010, p. 225). De ahí que se caracterice la lectura como una actividad motivada (Alonso, 2005), una actividad que persigue un propósito (Albero, 2013). Aunque según el lector, el género textual, los objetivos de lectura fijados y la actividad humana implicada existen múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender (Cassany, 2006), las operaciones cognitivas movilizadas, en mayor o menor grado, son las mismas.

La RAE describe la lectura mediante diferentes expresiones verbales, que Parodi (2010) retoma y analiza – comprender, entender, interpretar, decir, descubrir y adivinar– en torno a dos variables, por un lado, el tipo y grado de interacción que surge entre el texto y el sujeto, y, por otro lado, el nivel de elaboración y construcción del sentido a lo percibido u leído por parte del sujeto (**Tabla 7**). Mendoza (2010a) lo reduce a dos términos, comprender e interpretar. Los dos informan sobre la obtención de un significado profundo, pero el término interpretar añade otro matiz, la implicación personal en la reformulación interiorizada de lo comprendido (Mendoza, 2010a). Al margen de esta

matización, consideramos relevante esta diferenciación, puesto que, con toda probabilidad, serán los términos que utilicen los/las docentes para referirse a la lectura y al proceso lector.

Tabla 7

Formas y expresiones léxicas asociadas al proceso lector

Entender Comprender	Interpretar	Descubrir	Decir	Adivinar
Expresiones de la vida cotidiana para indicar que alguien capta el sentido de algo previamente visto u oído.	Proceso complejo y personal (subjetivo) que resulta de aplicar perspectivas, intereses y supuestos a lo que se percibe,	Proceso complejo y objetivo, que resulta de percibir, a partir de ciertos indicios, algo de lo que no se tenía constancia y de deducir información al respecto.	“Leer en voz alta”, proceso mecánico de producción de sonido resultado de la lectura de un texto escrito.	Proceso imaginativo y, por lo tanto, no objetivo, que se basa en conjeturas e ideas preconcebidas que no tienen apoyo en la realidad.
Significado más profundo de algo. Asumir lo que el texto muestra como evidente.	pudiendo incluir elementos no explicitados en el contexto.			

Nota. Adaptado de Parodi (2010, pp. 22-25) y Mendoza (2010a, p. 56).

1.3.2 Modelos explicativos del proceso lector

Aunque el análisis del proceso lector excede a esta tesis, sí vamos a repasar los tres grandes modelos del proceso de lectura y las cuestiones más destacadas en cada uno de ellos (representación del texto, del lector y de las interacciones que entre estos se producen), por su relevancia para la mediación de lectura. La razón radica en la representación que sobre el proceso de lectura construya el sujeto docente, ya que según cual sea, empleará unas u otras estrategias didácticas con consecuencias directas en la interacción texto-lector que se promueva en el aula.

Los tres grandes modelos no son formas diferentes de leer, sino que reflejan visiones diferentes de representarse la lectura (Cassany, 2006). Dubois (2015) los denomina lectura como un conjunto de habilidades, lectura como proceso interactivo y lectura como proceso transaccional (**Tabla 8**). Cassany (2006) se refiere a ellos como la

concepción lingüística de la comprensión, la concepción psicolingüística y, finalmente, la concepción sociocultural, donde se subraya la impronta social del conocimiento que aporta el lector y de los significados que se da a los textos.

Hasta los años sesenta del siglo XX, la lectura es considerada como un conjunto de fases y habilidades dosificadas según grado de dificultad, que deben adquirirse progresivamente para dominar el proceso lector en su totalidad. Tras este planteamiento prevalece la idea de que el dominio de la lectura es el resultado del dominio de las habilidades básicas de decodificación. La comprensión de un texto consiste, según esta perspectiva, en el proceso de extracción de significado, lo que implica reconocer que el significado está en el texto, y que el lector ha de descubrirlo durante la lectura; texto y el lector son, por lo tanto, entidades ajenas, separadas y diferenciadas. De ello, se concluye que el significado es estable, único, objetivo e independiente del lector y de las condiciones de lectura (Cassany, 2006). Esta perspectiva promueve una división artificial de la lectura, entre la escolar, obligatoria, formal, “importante”, hecha para aprender, en torno a actividades lectoras centradas en la resolución de preguntas de comprensión literal; y la lectura informal, “sin importancia”, que no necesita ser ni “bien leída”, ni recordada, hecha para disfrutar (Dubois, 2015, p. 24). A su favor se puede subrayar un manifiesto interés por resolver los problemas derivados del aprendizaje lector (Dubois, 2015), lo que explica su permanencia en el tiempo en muchos sistemas escolares.

A finales de los sesenta del siglo XX con el avance de la psicolingüística, la psicología cognoscitiva y el constructivismo, esta perspectiva mecanicista empieza a ser cuestionada, dando paso al enfoque interactivo de la lectura con varios modelos explicativos, entre los que destacan el modelo psicolingüístico de la lectura, la teoría del esquema y la teoría literaria (recepción lectora).

La lectura, según este nuevo enfoque, es el resultado de un proceso global, indivisible e interactivo entre las experiencias y conocimientos del sujeto lector y las claves que aporta el texto. El enfoque psicolingüístico defiende que “el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él” (Dubois, 2015, p. 11). El sujeto lector aporta, así pues, significado al texto, en lugar de extraerlo de él como en el modelo anterior, apoyándose en el texto (información visual) y en sus experiencias y conocimientos previos (información no visual) (Smith, 1997). Con tal fin emplea sus esquemas de conocimiento –modelo de mundo– para la identificación, selección y utilización de aquella información relevante, según dos procedimientos o dos vías de activación de los esquemas, abajo-arriba (*botton-up*) y arriba-abajo (*top-down*) o, según otra terminología, impulsada por los datos (*data-driven*) y por los conceptos (*conceptually-driven*) (Bobrow y Norman, 1975). Estos procesos ascendentes y descendentes se coordinan e interrelacionan de manera simultánea para generar, a partir de las claves del texto y con el apoyo que ofrecen los conocimientos previos, la memoria y ciertas operaciones cognitivas (predicciones), pseudo-respuestas provisionales que el/la lector/a prevé y que guían la lectura hasta alcanzar la coherencia y dar sentido a lo leído (Solé, 1987; Smith, 1997; Mendoza, 1998).

Con un fin claramente didáctico, se presupone un proceso lector no lineal con cuatro fases en referencia a las operaciones cognitivas movilizadas en cada una de ellas: una fase pre-receptiva o de anticipación, una fase de descodificación (descifrar, combinar y correlacionar los distintos niveles del sistema), una fase de pre-comprensión (generación de expectativas, elaboración de inferencias y explicitación o verificación) y una fase final de comprensión e interpretación lectora (atribución organizada, coherente, creativa y significativa de significados) (Mendoza, 1998, 2007). Se introduce, asimismo,

el concepto de estrategia como las acciones espontáneas o aprendidas que buscan simplificar la recepción, mejorar la metacognición y la eficacia de los procesos cognitivos, y, además, establecer las bases del hábito lector (Mendoza, 1998). Adquiere relevancia, por otra parte, la actitud de la persona lectora, en especial, el grado de implicación y el nivel de esfuerzo que esté dispuesta a realizar para aproximarse al modelo de lector previsto por el autor (Mendoza, 1998). Y, finalmente, se desarrolla el constructo de intertexto lector como un “espacio de confluencia de los distintos saberes que se activan en la conciencia del lector por el requerimiento del texto” (Mendoza, 1998, p. 63). Esta forma de representar la lectura, focalizada en la actividad intelectual del sujeto lector, permitiría explicar que varios/as lectores/as entendieran de modo diferente el texto, en función de los conocimientos previos que aportan y de las experiencias que la lectura concita, sin poder considerar a priori una interpretación más correcta, coherente o plausible que otra (Cassany, 2006).

La citada cuestión se solventa cuando se introduce la variable comunicación a la representación de la lectura y a un lector como usuario de lengua. El proceso lector pasa a caracterizarse como un proceso interactivo, cooperativo y dinámico entre texto y lector. La concepción de la lectura como un proceso transaccional “trasciende” la visión interactiva (Dubois, 2015, p. 17), al considerar que, durante el acto lector, lector (mundo personal del lector) y texto (mundo representado en el texto) se confunden, “se moldean” y se modifican el uno al otro (Arizpe y Styles, 2004, p. 58; Fittipaldi, 2012), mediante un proceso dinámico que Rosenblatt denomina “transacción”, del cual surge el sentido de la lectura. Se basa en la concepción de Dewey (1958) donde tanto el sujeto que conoce como lo conocido cambian durante el proceso de conocimiento (Goodman, 1996).

En esta concepción, el texto conforma un sistema abierto con un significado “en potencia”, que solo “se actualiza” por medio del sujeto lector durante el acto de lectura:

“[los libros] ciertamente, constan de ideas que otro ha pensado, pero en la lectura el lector se convierte en sujeto de esas ideas” (Iser, 1987a, p. 244).

El texto posee, así, la capacidad de evocar significados, pero no tiene significado en sí mismo, el significado se construye en la mente del/de la escritor/a y lo reconstruye el/la lector/a durante la lectura (Goodman, 1996). Es fruto de distintas transacciones del sujeto lector con el texto escrito, proceso durante el cual se transforman sus esquemas a través del proceso de asimilación y acomodación que describe Piaget (1991). La comprensión dependerá, así pues, del grado de capacidad que tenga el/la escritor/a para construir el texto y el/la lector/a para reconstruirlo y construir el significado, pero no pasa directamente del escritor al lector (Goodman, 1996).

El resultado va a ser un texto relacionado, que no idéntico al que tenía el/la autor/a en su mente durante su proceso creador por las memorias, vivencias personales y las emociones que el texto convoque en la persona del lector; ningún texto, así pues, está tan bien construido que no necesite que medie la participación del sujeto lector. Y ello es posible gracias a los indicios y/o particularidades (convenciones) que contiene el texto, referentes formales y de contenido que, por vivir en sociedad, comparten el escritor y un “lector implícito” (Iser, 1987a, 1987b) o “lector modelo” (Eco, 1987) capaz de reconocerlos, satisfacerlos y actualizarlos a medida que avanza el texto. El proceso llega a su fin cuando confluyen de manera equilibrada los referentes del texto con las aportaciones del sujeto lector, cuando estos dos horizontes se fusionan y se transforman.

Es un proceso supeditado a diversas variables: los objetivos de lectura; los conocimientos previos (bagaje) de la persona lectora— saberes estructurados y organizados de origen lingüístico, léxico, textual, discursivo, pragmático, intertextual, sociocultural y de conocimiento de mundo—; su capacidad para reconocer convenciones,

elaborar inferencias, sacar conclusiones y supervisar la propia comprensión; su grado de implicación durante la lectura (motivación); y las características del texto y el contexto social en que tenga lugar (Shanahan y Shanahan, 2008; Solé, 1992, 2019). De ahí que la lectura de un mismo texto que hace un/a lector/a respecto a otro/a sea diferente, e incluso la que haga un mismo sujeto lector en diferentes momentos (relecturas).

Se reconoce, por lo tanto, que tanto el texto como el/la lector/a aportan claves de interpretación (Mendoza, 1998), y se establecen, de esta manera, los derechos del texto y del interprete (Eco, 1992). Según esta teoría, al sujeto lector compete desear leer (Rodríguez-Miñambres, 2022) y asumir que leer es un proceso activo de construcción de significados, un proceso recurrente y dialéctico que conlleva establecer objetivos de lectura, cooperar con el texto, seguir sus indicaciones, aportando los saberes, las experiencias y las estrategias requeridas por este hasta lograr la comprensión e interpretación (Mendoza, 2007, 2010a). La comprensión conlleva la modificación y el enriquecimiento de las estructuras de conocimiento para asimilar los nuevos conocimientos (Colomer y Camps, 1990). Atribuir significado al texto, por lo tanto, se aproxima a lo que Ausubel (1983) describió como aprendizaje significativo, ya que la comprensión se alcanza cuando se logra establecer relaciones significativas entre lo que ya se sabe y lo que el texto aporta, cuando se integra la información nueva en los esquemas previos y se amplían, así, los conocimientos. La lectura se convierte, así pues, en una herramienta epistémica, vinculada a la “transformación del conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987), asociándose, de esta manera, leer, escribir, comprender y aprender (Solé, 1992, 2019).

Al texto, por su parte, corresponde dejarse comprender (Solé, 1993). Le compete, por lo tanto, mostrar indicios que reclamen la atención de la persona lectora, estimulen su colaboración y le faciliten el proceso lector (Mendoza, 1998). Suya es la responsabilidad

de aportar la información suficiente y pertinente, sugerir actitudes y estrategias de recepción o interpretación y guiar el avance lector a través de correlaciones lógicas (formales y/o semánticas), de las normas de coherencia textual y de adecuación de género (Mendoza, 1998, 2007, 2010a, 2010b). El texto admite, así pues, diferentes realizaciones (Iser, 1987b; Eco, 1992), pero a la vez las restringe y las legitima- “el texto tiene su propio test de comprensión” (Smith, 1997, p. 98). Ello es debido, en gran medida, a los supuestos sociales y culturales que actúan como marco común de permisividad semiótica cuyo resultado es una interpretación “compartida” por los individuos de un grupo, que, en reglas generales, se corresponde con el núcleo común de la síntesis receptiva y valorativa de los componentes discursivo-textuales, temáticos y socioculturales del texto (Mendoza, 1998). El contexto supera, así, el ámbito físico donde se producen los encuentros entre texto y lector para dar paso a un contexto cultural (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010).

Admitimos, por otra parte, que la persona lectora pueda adoptar, de manera más o menos consciente, incluso ante un mismo texto formas diferentes de lectura con distintos grados de comprensión e interpretación: nivel superficial (limitado a la decodificación con un procesamiento inexistente o mínimo del significado); nivel del texto-base (procesamiento de la información explícita, pero con mínimo nivel inferencial); y un nivel modelo de situación (integración entre el contenido y el conocimiento previo del lector-fusión de horizontes) (Kintsch, 1988; Solé, 2019). Cassany (2006) los denomina *lectura centrada en las líneas* o lectura más receptiva, que se ciñe a lo que el/la lector/a considera que fue expresado por el/la autor/a; *lectura entre líneas* o lectura constructiva donde el sujeto lector identifica ciertas ideas sugeridas, descubriéndolas (inferencias basadas en el texto) o construyéndolas (inferencias basadas en el lector); y finalmente, *lectura tras las líneas* donde el texto se convierte en un objeto

crítico de reflexión ante el que se asume una postura personal y social ante lo que este comunica. Estos niveles, sea cual sea la terminología adoptada, se relacionan, por lo menos, a nivel teórico con tres tipos de personas lectoras con bagaje y habilidades diferentes: un sujeto lector “básico” que se limita a descodificar y a construir los significados básico o evidentes del texto; un sujeto lector competente, capaz de formular anticipaciones, de construir/prever expectativas sobre el texto, su significado e intencionalidad, y de establecer las relaciones que mantiene con otros textos u obras; y finalmente, un sujeto lector como referente del texto, capaz de interpretar el texto a la luz de sus conocimientos y referencias, constituyéndose en el propio sistema de referencia del texto (Iser, 1987a, 1987b), el lector “implícito” (Iser, 1987a, 1987b) o lector “modelo” (Eco, 1987) o “ideal” (Nodelman, 1988).

Además de estas modalidades de lectores aparece también la figura del lector explícito o el lector real (Iser, 1987a, 1987b), que incluye sus circunstancias personales, culturales y sociales. Cada sujeto lector, así pues, hace su propia lectura, toma del texto “alguna cosa que le es propia”, aquello que el texto le suscita y evoca (Padrón Amaré, González Vilorio y Pacheco, 2008, p. 10). En este marco, un “buen” sujeto lector se asocia a un/a lector/a comprometido/a e implicado/a actitudinal, procedimental y afectivamente con la lectura, que desea comprender y que utiliza sus conocimientos y estrategias de manera consciente para cumplir con los objetivos que hace suyos, aunque no hayan sido establecidos por él (Solé, 2019). En esta línea, Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010), inciden en que se adquiere con la asistencia de otros que saben más y que se aprende y se desarrolla cuando se participa en prácticas letradas.

Las dificultades en torno a la lectura, por el contrario, pueden deberse a una organización demasiado compleja del texto o a una carencia de indicios de lectura, a la falta de conocimientos previos para abordar el texto o a un uso ineficaz de estos, a un

desajuste insalvable de nivel entre el contenido del texto y la capacidad lectora (Solé, 1992). Puede deberse también a un cálculo equivocado que el/la autor/a respecto a la audiencia en lo que se refiere al conocimiento previo o a los mecanismos de textualización y estructuración del texto (Parodi, 2010; Zaparain y González, 2010). Y, consecuentemente, lo que el sujeto lector considera esencial puede no serlo relevante desde el punto de vista adulto y promover una interpretación que se aleja de la que pretendía el/la autor/a (Baker y Brown, 1984; Winograd, 1985). Esto puede deberse, según Cerrillo (2016), a que el intertexto del lector actual es más reducido, producto de experiencias lectoras asociadas a lecturas escolares y al lenguaje mediático, alejadas, en todo caso, de otras prácticas como la memorización de poemas, el recitado o la narración oral.

Finalmente, cabe señalar que esta perspectiva tiene consecuencias directas para la enseñanza escolar de la lectura. En primer lugar, la descodificación deja de identificarse con la capacidad lectora, para conformar una de las habilidades necesarias, aunque no suficientes, para entender un texto y, en segundo lugar, la enseñanza de la lectura se centra en ofrecer ayudas a la persona lectora para adquirir las habilidades ligadas a la interpretación de la lengua escrita (Colomer y Camps, 1990) y de las imágenes (Bosch, 2022) y para superar las dificultades lectoras.

Tabla 8

Modelos explicativos del proceso lector

Ámbitos	Lectura como conjunto de habilidades	Lectura como proceso interactivo	Lectura como proceso transaccional
Comprensión	Decodificar los signos escritos. Visión reduccionista de la comprensión.	Proceso global de construcción del significado. Es producto de la actividad mental del lector.	Es un evento único que surge de la compenetración de lector y texto en circunstancias particulares (contexto).

Lectura	<p>Conjunto de habilidades, dosificadas según grado de dificultad y enseñables.</p> <p>“Leer es <u>extraer</u> información de un texto” (Gibson y Levin, 1975); “<u>obtener significado</u> de un mensaje escrito” (Carroll, 1976).</p> <p>Separación entre lectura y comprensión.</p> <p>Diferencia entre la lectura escolar y la lectura de placer.</p>	<p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> -fase pre-receptiva (Mendoza, 1998) o de anticipación. -fase de descodificación. -fase de pre-comprensión. -fase de comprensión. -fase de interpretación. <p>Movilización de habilidades cognitivas y emocionales.</p> <p>Práctica intencionada.</p> <p>Automatización de los procesos.</p>	<p>Proceso recíproco y transaccional entre el lector y el texto.</p> <p>Niveles (grados) de lectura.</p> <p>Práctica sociocultural situada.</p> <p>Lectura, comprensión y aprendizaje (aprendizaje significativo).</p>
Rol del lector	<p>Lector receptivo.</p> <p>Externo y ajeno al texto (dualismo).</p>	<p>Lector activo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aporta saberes, experiencias previas, “esquemas” durante la lectura. -Utiliza estrategias de lectura. -Presenta objetivos de lectura. -Se implica con la lectura (actitud favorable hacia la lectura). <p>El significado se construye (mente del lector).</p>	<p>Lector activo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aporta su experiencia previa, vivencias, conocimientos y estrategias. -Presenta objetivos de lectura; -Se implica con la lectura (motivación e interés). -Se transforma durante la lectura. <p>Tipología de lector.</p> <p>El significado surge de la transacción entre texto y lector (no hay dualismos, texto y lector se confunden).</p>
Texto	<p>Un ente completo con derechos inalienables.</p> <p>El sentido de la lectura está en el texto.</p> <p>El sentido es único, con independencia del sujeto lector.</p>	<p>El sentido del texto está en la mente de sujeto lector cuando reconstruye significativamente el texto.</p> <p>El texto contiene indicios que activan los saberes del lector y sugieren estrategias de lectura.</p> <p>Múltiplicidad de interpretaciones (subjetividad).</p>	<p>El texto es un sistema abierto, que se actualiza por medio del sujeto lector durante el proceso de lectura.</p> <p>El significado potencial del texto y el construido por el sujeto lector son aproximados, nunca idénticos.</p> <p>El texto legitima la interpretación del sujeto lector.</p>
Autor		<p>“Uso efectivo de formas y estructuras de lengua escrita para expresar ideas bien formuladas, comprensibles y adecuadas a la audiencia</p>	<p>Transacciones texto-autor a medida que se desarrolla el proceso de escritura.</p>

	propuesta” (Goodman, 1996, p. 28).	
	Propósito comunicativo (trasmitir un significado/visión del mundo particular).	

Contexto	Prácticas letradas. Contexto de la práctica de la lectura.	Cuerpo común de conocimiento sociales, discursivos y culturales– convenciones– que determinan el marco común de permisividad semiótica del texto.
-----------------	---	---

Nota. Tomado de Gibson y Levin (1975); Carroll (1976); Mendoza (1998, 2007); Goodman (1996) y Dubois (2015).

1.3.3 Proceso de lectura

A continuación, se van a detallar los procesos neuronales, cognitivos y emocionales más significativos en la lectura de ambos códigos, del textual y del visual, especialmente los conocimientos previos, la atención, la emoción, la curiosidad y la memoria.

Aunque quizás pueda considerarse una exposición artificiosa para dar cuenta de un proceso no lineal, constante, recursivo, dinámico y complejo, pensamos que puede clarificar y contextualizar la perspectiva didáctica posterior, que es la que compete a este estudio. Nuestro interés reposa en aquellos procesos cognitivos y emocionales que se activan con las actividades y las estrategias desarrolladas en las prácticas mediadas de lectura.

Gracias a las aportaciones de la Psicología Cognitiva y la Sociopsicolingüística sabemos que en la raíz de la lectura hay seis estrategias cognitivas –tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencia, predicción, confirmación y corrección (Goodman, 1996) –, y cuatro procesos cognitivos que varían en función del desarrollo evolutivo y la formación explícita recibida. Parodi (2010) señala la capacidad de atención

selectiva, la capacidad de abstraer y establecer comparaciones, y la necesidad innata del ser humano de dar coherencia y sentido a las cosas. Otros autores como Smolkin y Donovan (2002) los amplía a ocho: activación de conocimientos previos, monitorización de la comprensión, generación de preguntas y respuestas, realización de inferencias, creación de una imagen mental del texto, la estructura del texto y la creación de resúmenes. Todas estas estrategias son las que los sujetos docentes mediadores han de describir, modelar y retroalimentar durante su ejecución (Rizo Pimentel, 2004) mediante las prácticas de lectura y metodologías apropiadas.

Al margen de esta cuestión terminológica, unánimemente es aceptado que toda actividad mental constructiva requiere de un sujeto lector que disponga de conocimientos previos recuperables durante la lectura del texto (Barboza y Peña, 2014; Bosch, 2022). Previamente, sin embargo, es necesario que el citado sujeto lector haya generado categorías que sustituyan a los objetos materiales y a las situaciones concretas del mundo real o imaginado, las cuales conforman un conocimiento estructurado y organizado que se evoca ante la mera identificación de elementos significativos (indicios y pistas textuales y/o visuales) y relevantes tanto en el texto como en las ilustraciones.

La activación y evocación de las representaciones abstractas almacenadas en la mente y motivadas por el texto (textual e icónico) posibilitan establecer relaciones (analogías), rellenar vacíos (inferencias) y suplir las incoherencias detectadas en la lectura. De hecho, cuanto más compleja y firme sea la estructura cognitiva, es decir, las conexiones neuronales que se construyen y se activan entre la información nueva y el conocimiento previo, más fácil será su evocación.

Este condicionante es tan importante que solo se podrá asignar un significado a lo leído o visto, si se pueden recuperar conceptos que permitan establecer similitudes o

realizar inferencias en torno a lo leído (Duran, 2010; Bosch, 2022). Cuantos más conocimientos aporte el/la lector/a, cuanto mayor sea su bagaje personal textual e icónico, más fácil le será, de hecho, comprender el texto/imagen y si no se cuenta o no se ha experimentado con nada semejante, por el contrario, no se podrá construir una representación mental confiable de lo leído/visto que ayude a comprender el texto/imagen (Parodi, 2010; Zapparain y González, 2010; Bosch, 2022), ni una explicación verosímil. Smith (1997) se refiere a este conocimiento como información no visual, por eso apunta que “vemos con el cerebro y no con los ojos” y llega a afirmar que cuanto mayor sea esta información no visual, menor será la información visual que se necesite, lo que permitirá maximizar el aprovechamiento de la ya conocido y almacenado en la memoria y con ello minimizar el desbordamiento cognitivo que la excesiva dependencia de la información visual puede provocar, disminuir la ansiedad (visión encapsulada) y comprender mejor los estímulos (p. 80).

Dicho de otra manera, cuanto mayor atención requiera al sujeto lector procesos ligados a la decodificación, más difícil será que pueda acceder a procesos cognitivos superiores como la comprensión global o la identificación de la intención comunicativa (Alonso, 2005). Por todo ello se insiste en que “leer es haber leído” (Moreno, 2000, p. 14), en que “no es posible recordar algo que no se sabe” (Parodi, 2010, p. 46) o que “sin haber visto antes no se puede ver” (Bosch, 2022, p. 1) y se incide en la importancia de la observación (mirar con detenimiento), la atención (Bosch, 2022), en el esfuerzo, la constancia, la repetición (Aranda, 2021), y en la práctica frecuente de la lectura propiamente dicha (Smith, 1997) para ampliarlos y desarrollarlos. Aunque la cantidad del conocimiento previo es relevante, lo es más el uso de este conocimiento o la manera en que se relaciona con la información que proporciona un texto (Alonso-Cortés Fradejas, 2022). A esa conclusión parece que llegaron Cain et al (2001) al comprobar que, aun

cuando se había facilitado la misma información sobre un país imaginario a un grupo entero de niños/as de Educación Primaria, no todos hacían uso con igual eficacia de esa información.

La existencia y la activación del conocimiento previo, así pues, tienen consecuencias didácticas, ya que puede ocurrir que un texto sea del todo predecible para el lector y, por lo tanto, carecer de interés (Colomer y Camps, 1990), porque no le explica nada nuevo (Bettelheim y Zelan, 1983) o, en el otro extremo, puede ser irrealizable, por no contar con ningún conocimiento sobre determinado tema y, consiguientemente, no poder relacionar la información del texto con ningún esquema conceptual previo (Colomer y Camps, 1990). Por ello es importante proporcionar materiales con sentido para que se pueda utilizar el conocimiento previo y, si no, “brindar” conocimientos previos suficientes y, sobre todo, no olvidar que lo “que resulta comprensible para un niño en particular puede ser por completo impredecible para otro” (Smith, 1997, p. 53). Moreno (2000) subraya que, gran parte de la labor de la institución educativa consiste en eso, en ofrecer la ocasión de aprender las habilidades y saberes implicados en la lectura:

muchos alumnos no desean leer porque no pueden hacerlo. No es que no quieran –bueno, también los hay que no quieren, aunque por otras razones que aquí no señalo– es que no pueden. Y no pueden porque no poseen los suficientes y adecuados saberes declarativos y procedimentales que les permitan acceder a los textos (...) La escuela no es responsable de los alumnos que no quieren leer. Al fin y al cabo, leer no es una obligación, ¿verdad? Pero la institución escolar sí es responsable de los alumnos que no leen porque no pueden. ¿Por qué? Porque no saben hacerlo. ¿Por qué? Porque no se les ha enseñado (p. 9).

De ahí que el/la docente ha de enseñar las estrategias de lectura y ofrecer el andamiaje para que el alumnado aprenda a utilizar autónomamente las estrategias de comprensión (Alonso-Cortés Fradejas, 2022).

La Neurociencia Educativa completa lo desarrollado hasta ahora con procesos neuronales como la emoción, la curiosidad y la atención, relevantes todos ellos porque están en la base de cualquier aprendizaje, incluida la lectura, además de la memoria. El

primer paso se inicia con la captación de determinados estímulos a través de los sentidos en respuesta a la intención del lector (Colomer y Camps, 1990). En este momento entra en acción la emoción, un proceso neuronal que surge como reacción a estímulos provenientes del mundo perceptivo y sensorial, aunque también forma parte de la razón y del pensamiento, a los que “viste de color”. La emoción estimula la curiosidad e incita a coger un libro y a abrirlo y, posteriormente, facilita que se establezca un foco atencional y la práctica sostenida de lectura. Gracias a la emoción y la curiosidad, el lector toma la iniciativa (Dueñas Lorente y Taberero Sala, 2013), se implica con el texto y siente cierta “necesidad de respuesta” (Rouxel, 1996). Su trascendencia, sin embargo, va más allá. Resulta necesario para que se produzca la memorización (estructura organizada y coherente del conocimiento) y el aprendizaje. La emoción permite que el lector focalice la atención en algo que despierta su curiosidad y le interesa, a la vez que “desatiende” o se abstrae de otros aspectos “llamativos” (Rojas Estapé, 2024, p. 17) y accesorios, que puedan distraer su atención. Este proceder es vital para cualquier proceso de obtención y elaboración de información (Colomer y Camps, 1990), de hecho, es tan importante aprender a qué cosas hay que prestar atención como aprender a cuáles no hay que prestársela (Goodman, 1996).

Leer en sí conlleva necesariamente escoger, hallar una información, si no se da dicha condición, la lectura carece de sentido (Foucambert, 1989). Si no hay foco atencional, de hecho, puede producirse una saturación informativa que desbordará el cerebro del lector, le generará ansiedad y lo alejará de la lectura, de ahí la importancia de acercarse al texto con unos objetivos claros. La sobreexposición a las pantallas y la hiperestimulación mediática parece, sin embargo, que han incidido negativamente en el foco atencional, disminuyendo la capacidad de atención sostenida y, consiguientemente, de establecer analogías y de sacar conclusiones (Wolf, 2020). Se llega a hablar incluso de

una “atención flotante” (Aranda, 2021) y, por la exigua duración de esta— en torno a nueve segundos— y de una civilización de “memoria de pez” (Patiño, 2020). De ahí que L’Ecuyer (2012) apostille que más que de crisis educativa se ha de hablar de crisis de atención. Y en todo ello tienen un gran papel la tecnología y los medios audiovisuales. Estos subyugan y apelan a sentimientos que la razón no puede controlar y dejan al lector/espectador a merced de estímulos emocionales que llegan “desde fuera”, siendo incapaces de distanciarse críticamente de ellos y favoreciendo la pasividad (Carratalá Teruel, 2015) y deteriorando la lectura profunda (González-Guerrero et al, 2025).

La curiosidad y la significatividad prevista en el texto— por el interés del tema, por el atractivo de los personajes, del relato o de las imágenes— incita, por el contrario, al lector a leer, y esto no hace más que subrayar la relevancia que adquieren la significatividad de la práctica de la lectura y la necesidad de usar recursos atractivos y accesibles a la capacidad lectora infantil. A partir de ese momento, una vez que el lector focaliza la atención, establece unos motivos de lectura, empieza el muestreo y la selección de aquella información que le resulta productiva y útil, en función de la legibilidad del texto y de la imagen, sus conocimientos previos y el bagaje personal textual e icónico y, lógicamente, los objetivos establecidos. Este muestreo pone en marcha el propio proceso de comprensión, al posibilitar realizar predicciones (anticipaciones) e inferencias y, a medida que avanza la lectura, confirmarlas (verificarlas) y, si fuera necesario, corregirlas.

La predicción, como el propio nombre indica, predice y anticipa lo que viene; es una suposición sobre cierta información no disponible, que aparecerá cuando se avance en la lectura del texto. Es “el descarte por anticipado de alternativas improbables (...) hasta que nuestra incertidumbre queda reducida a cero” (Smith, 1997, p. 108) con objeto de otorgar una explicación verosímil a lo leído y lo visto. Para ello se formulan preguntas y se plantean hipótesis (suposiciones más o menos explícitas en respuesta a las preguntas)

a todos los niveles del texto y de la ilustración a las que se espera encontrar una respuesta (confirmación) si se continúa leyendo y viendo (Colomer y Camps, 1990). La predicción lleva a hacer preguntas, y la comprensión, a responderlas, un proceso que “fluye” a medida que se construye el significado (Goodman, 1996, p. 56) y acaba cuando no queda pregunta sin respuesta (Smith, 1997).

La predecibilidad del texto – estructura, personajes y desarrollo temático – y de la imagen, en verdad, facilita la anticipación más incluso que el grado de legibilidad de un texto: “para que un lector dado comprenda un texto dado, la predecibilidad es probablemente un concepto más útil y teóricamente más sólido que el hecho de que ese texto sea legible para tal lector” (Goodman, 1996, p. 56). De ahí la importancia de contar con experiencias previas, directas o indirectas, que aporten al lector conocimiento sobre convenciones lingüístico-discursivas (gramática textual) y visuales (gramática visual) sobre los que puedan hacer predicciones que guíen el avance lector y den sentido a lo leído/visto. Por eso, si se han de responder a ciertas preguntas, como es frecuente en la lectura escolar, han de anunciarse antes de comenzar la lectura del texto para que el lector pueda hacer predicciones e indagar las posibles respuestas (Smith, 1997) mientras avanza la lectura.

La inferencia, por el contrario, permite “adivinar” información desconocida a partir de información conocida o explícita; esta información puede no aparecer a posteriori en el texto a diferencia de la predicción. El autor, de hecho, construye el texto dejando huecos que ha de rellenar el lector (inferir información) para construir una representación de este. Se producen en todos los niveles del texto (escrito y/o visual) y pueden exigir que se aporte información externa al texto (rellenar vacíos de información) o se conecten elementos en su interior (Colomer y Camps, 1990). Para llevar a cabo estas operaciones se utilizan los esquemas y estructuras de conocimiento, que permiten hacer

tentativas a diferentes niveles (fónico, sintáctico, semántico e icónico) a partir de informaciones parciales leídas o vistas, establecer analogías, presuponer o inferir la información faltante hasta dar coherencia a la perspectiva de mundo expuesta. Normalmente es resultado de establecer relaciones lógicas (causas físicas, psicológicas, motivacionales, competenciales), relaciones informativas (relaciones pronominales y léxicas, de contexto espaciotemporal) y evaluativas (juicios morales y sociales) (Warren et al, 1979).

Si la información deducida se hace explícita, el lector confirma la deducción, lo que aumenta su nivel de confianza (Goodman, 1996), su autoeficacia lectora y el grado de motivación para seguir leyendo. Si no consigue verificar las deducciones y si, además, es incapaz de subsanarlas, se desmotivará y abandonará la lectura, a sabiendas de la carga cognitiva que le supone y del escaso éxito conseguido en la tarea. De ahí, la necesidad de que el lector sea capaz de monitorizar el proceso de lectura y, además, se sienta capaz de superar el reto que plantea la lectura sobre la base del binomio motivación y éxito: “nadie emprende actividades en las que existe un evidente riesgo de fracaso” (Tébar, 2003, p. 78).

Estas estrategias cognitivas no se suceden en el tiempo, sino que operan juntas, interactúan y se solapan constantemente durante la lectura en la búsqueda del sentido del texto: “los lectores hacen un muestreo en base a sus predicciones e inferencias a la vez que predicen e infieren en base al muestreo que están efectuando” (Goodman, 1996, p. 56). El avance de la lectura permite confirmar, corroborar las inferencias y las predicciones, cuando el texto y/o la imagen no contradice la información presupuesta o inferida y, a partir de estas formular nuevas predicciones e inferencias. Si el texto o la imagen lo desdice, se ha de evaluar y corregir la información procesada, bien haciendo inferencias alternativas, bien regresando al texto o a las imágenes para recopilar más

información en un proceso recursivo de “ensayo y error” (Chambers, 2007, p. 63). Entender el significado del texto supone que el lector pueda elaborar un resumen mental del texto, de su tema y de sus ideas principales, una descripción abstracta del contenido, empleando estrategias de síntesis y realizando operaciones de supresión o de omisión (cuando la idea nueva es redundante o secundaria), de generalización (cuando un concepto es capaz de englobar varias informaciones) y de construcción (cuando se ha de construir la proposición resumen por no contar con un concepto que agrupe el mismo tipo de información) (Van Dijk y Kintsch, 1983; Colomer y Camps, 1990). En sí, consiste en “ordenar” los elementos del todo haciéndolo coincidir en la forma, aunque no en los detalles con el “proceso de ordenación que experimentó conscientemente el creador” (Dewey, 1958, p. 54). El proceso se termina cuando el lector da por finalizada la lectura y la tarea establecida o cuando, de manera deliberada, decide acabarla por diferentes razones, falta de interés, de comprensión, por aburrimiento, falta de tiempo o cambio de circunstancias (Goodman, 1996).

Así pues, la Psicolingüística y Psicología Cognitiva, así como los avances de la Neurociencia, aportan informan relevante en torno al proceso de lectura y a las estrategias y procesos cognitivos implicados. Gracias a estas áreas sabemos que procesos como la atención, la emoción y la curiosidad son determinantes para establecer un foco atencional, rastrear, hallar y elaborar información relevante. A ello se añade la importancia de generar categorías, conformar un conocimiento estructurado y elaborado, que se evoca a la mera identificación de elementos significativos tanto en el texto como en las ilustraciones. Gran parte del éxito en el proceso lector deviene, de hecho, de la activación y evocación de representaciones abstractas almacenadas en la mente, lo que permite relacionar información, establecer relaciones (analogías), rellenar vacíos de información

(inferencias) y suplir incoherencias durante la lectura en respuesta a la necesidad humana de dar coherencia y sentido a las cosas.

Ello nos lleva a destacar que un texto ha de ser predecible para así facilitar la anticipación, la realización de inferencias, su verificación e incluso su corrección. Y debe, además, adecuarse a las características, intereses y necesidades de los lectores para que la práctica lectora despierte su curiosidad y les pueda resultar gratificante y significativa, sin sobrecargarlos cognitivamente. Esta cuestión será asimismo determinante en la imagen de autoeficacia lectora y en la motivación del sujeto lector para hacer avanzar la lectura. Las estrategias lectoras citadas van a operar al unísono y a solaparse constantemente en la búsqueda de sentido hasta lograr un resumen coherente del tema y de sus ideas principales que, coincidirá en la forma, aunque no en los detalles, con el proceso que llevó a cabo el escritor durante la creación del texto.

1.4 El álbum ilustrado

En este apartado abordaremos el estudio del álbum ilustrado. Se procederá con una introducción general sobre el producto comercial con objeto de contextualizar su prevalencia editorial y su presencia habitual en las aulas de Primaria. A continuación, se ofrecerán varias definiciones del álbum ilustrado, para, desde un planteamiento holístico e integrador, y con base en aquellos rasgos más relevantes del álbum ilustrado, destacar los condicionantes determinantes en el proceso de expresión y recepción, y perfilar, según la academia y la literatura especializada, sus usos y beneficios didácticos.

1.4.1 Introducción

El desarrollo de la competencia de lectura está íntimamente ligada al modelo de enseñanza de la lengua y la literatura (Moreno, 2000) e inevitablemente a los recursos que se utilizan y a los modos cómo se utilizan dentro del aula. Uno de estos recursos más

destacado en la franja de primaria es el álbum ilustrado. El álbum ilustrado es un producto estético y artístico relevante de la comunicación visual en la *Era de la Imagen* (Durán, 2012), y con una presencia editorial tan destacada que incluso se habla de una época de oro del álbum ilustrado (Arizpe y Styles, 2004). Es el exponente por excelencia de una “literatura creada específicamente para un público infantil” (Nodelman 2010, p.18) y, quizás por ello, “el género más producido y leído entre niños y jóvenes”, aquel que ofrece “las primeras experiencias de lectura autónomas” (Nodelman, 2010, p. 19).

En la trasmisión del álbum ilustrado, como en la mayor parte de la denominada Literatura Infantil, participan, además de la persona del autor y del editor, unos mediadores institucionales educativos y un doble receptor, un primer receptor educativo (docente, padres, bibliotecarios) y el receptor final, el lector infantil (Taberero Sala, 2005). Y ello se refleja, de manera más o menos explícita, en las opiniones sobre la infancia y sobre aquellos aspectos ético-morales y estéticos (formativos) que han de transmitirse al lector/a de la generación futura para que los adopten y hagan suyos (Nodelman, 1996). Son, por otra parte, obras seleccionadas por adultos, según aquello que creen saber les gustará a los/as lectores/as infantiles o de lo que intuyen necesitan leer (Nodelman, 2020), especialmente en los niveles inferiores y en el contexto educativo.

La historia del álbum ilustrado está íntimamente ligada a la historia de la ilustración, y ésta última, aunque sea indirectamente, al didactismo y al entretenimiento. No parece haber una “historia oficial” de la ilustración en los libros infantiles (Hanán Díaz, 2007, p. 18), aunque sí cierto consenso respecto a las circunstancias que facilitaron su aparición. Destacan condicionantes técnicos como la aparición de la imprenta, el arte tipográfico, pero especialmente los cambios sociales que surgen de la mano del pensamiento pedagógico y de una nueva concepción de la infancia. Este marco social trajo consigo un interés por la educación del infante y la necesidad de crear materiales

singulares para su formación, especialmente entre clases burguesas con una holgada posición económica que permitía adquirir libros. Históricamente, se considera el primer libro ilustrado *Orbis Pictus*, una especie de manual para el aprendizaje del latín escrito por el monje checo Jan Amos Komenski (Comenius) en 1658, con una característica llamativa, la utilización de rudimentarios dibujos que ilustraban cada lección.

El siglo XIX, por su parte, trae consigo innovaciones técnicas que posibilitan la impresión en color y la reproducción en masa y con ello, adquieren notoriedad el impresor y editor Edmund Evans e ilustradores como Randolph Caldecott. Este ilustrador suele ser considerado el padre del álbum ilustrado como concepto, ya que establece las bases del diálogo entre el código visual y textual con la presencia de una imagen que, más allá de decorar, amplía y extiende el contenido narrativo que trasmite la palabra escrita.

Otro hito importante, ya entrado el siglo XX, viene de la mano Jean de Brunhoff con su serie de *Babar*, libros de formato grande y colorido en torno a la doble página como unidad central y global de expresión, estableciendo así las bases de un producto semiótico complejo resultante de la articulación entre texto, imagen y soporte. A partir de este momento, aparecen autores como Leo Lionni, Tomi Ungerer, Maurice Sendack, Arnold Lobel, Anthony Browne, Quentin Blake o Roberto Innocenti, que han adquirido la categoría de clásicos de la literatura infantil y cuya presencia resulta incuestionable en cualquier biblioteca escolar.

Ya entrados en el siglo XXI, podemos afirmar que el álbum ilustrado cuenta con una producción amplia y diversa (temáticas, autores, ilustradores, formatos, estéticas, sagas, etc.), con historias atrayentes y, en apariencia, no excesivamente complejas, que contienen referencias múltiples y variadas (personajes, estética visual, perspectivas, etc.) a la ficción audiovisual y a la tradición oral. Y, además, se presenta en un formato

sugere y atractivo de cuidada edición y calidad estética, que facilita la convivencia de elementos visuales y textuales e incluso táctiles, e incita a vivir una completa experiencia de lectura. Por todo ello resulta atractivo para a un público con reducidas habilidades lectoras, pero acostumbrado más que ninguno otro a la lectura audiovisual (Hanán Díez, 2007; Taberner Sala, 2005), a interpretar los símbolos visuales y a leer el lenguaje corporal (Salisbury y Styles, 2012). Conviven, por otra parte, con otro tipo de libros que se incluyen dentro la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), a veces, en una amalgama de difícil clasificación. Así junto a los álbumes ilustrados, tenemos los cuentos, los libros de imágenes para no lectores, los libros interactivos, los libros informativos o documentales, las historias sin palabras y las historias multimedia y videojuegos (Colomer, 2010a)

El auge del álbum ilustrado ha dejado atrás, sin embargo, el ámbito de la Literatura Infantil y ha ampliado sus horizontes. Ha pasado a considerarse una forma artística con un gran potencial para las modernas formas de ficción por la asociación de distintos lenguajes que promueve y acoge (Colomer, Kümmerling, Silva Díaz, 2010). En el álbum hasta “las cosas aparentemente sencillas adquieren significados complejos” (Nodelman, 2020, p. 31), todo elemento adquiere, así pues, la categoría de signo (Hanán Díaz, 2007), lo que da forma a un texto en la sombra, que exige un lector implícito capaz de darle un sentido y de un mediador que facilite su lectura.

1.4.2 Definición y características del álbum ilustrado

Cuando nos referimos al álbum, el primer problema aparece en la terminología y en el empleo en español, a veces, indistinto, de libro álbum, álbum y álbum ilustrado para el término anglosajón *picture book*. No parece haber consenso sobre el término, ni sobre cómo caracterizar “estos desafiantes moldes narrativos” (Hanán Díaz, 2020, p. 14). Puede deberse, en parte, a que los intereses en los estudios sobre el álbum ilustrado estaban

repartidos entre destacar y/o clasificar algún aspecto compositivo concreto o en comentar corpus concretos (Bosch, 2007).

Tampoco ayuda a la clarificación del concepto el hecho de que no exista un vocabulario común para referirse a la interacción entre texto e ilustraciones (Silva-Díaz, 2005a, 2005b), el rasgo, por otra parte, esencial en el álbum. Bajo la denominación de álbum, además, suelen incluirse libros con formatos y diseños tan diversos como narraciones visuales, cuentos populares ilustrados, libros de listas y catálogos, libros de imágenes, pop-ups y libros de no ficción (Silva-Díaz, 2006) e incluso libros con formato libro ilustrado, pero sin la hibridación de lenguajes tan característica del álbum (Hanán Díaz, 2020). A todo ello se añade la diversidad de técnicas y tendencias artísticas que acoge o la variedad de temas y contenidos que desarrolla, algunos de ellos, hasta hace no mucho tiempo, tabú en la LIJ (dictadura, muerte, sátira, igualdad y diferencias, emigración, problemas de familia, amor) (Cerrillo, 2016). Es, así pues, un género de difícil caracterización (Hanán Díaz, 2007, 2020; Vouillamoz-Pájaro, 2024), sin demasiadas reglas fijas, ni a nivel temático, ni estético, ni formal (Sáez-Castán, 2016).

A continuación, sin pretender ser exhaustivos, vamos a exponer una docena de definiciones del álbum ilustrado, ordenadas temporalmente, clásicas, algunas, y otras de académicos hispanos de diferentes ámbitos, que nos van a permitir entrever las diferentes perspectivas y enfoques en torno a la singularidad de este producto artístico. Estas definiciones van a poner al descubierto los componentes del álbum ilustrado más destacados, permitiéndonos identificar descriptores y, a partir de ahí, realizar un desarrollo temático del concepto álbum ilustrado desde diferentes perspectivas, pero sin perder de vista sus beneficios didácticos.

Definición 1

Texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural e 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 (Bader, 1976, p.1).

Definición 2

Los álbumes ilustrados son medios importantes a través de los cuales integramos a los niños y niñas pequeños a la ideología de nuestra cultura. Como la mayor parte de las narraciones, las historias en estos libros empujan a los lectores hacia ideas culturalmente aceptables sobre quienes son, al privilegiar el punto de vista desde el cual refieren los acontecimientos que se describen (...) en otras palabras nos permiten ver y comprender los sucesos y a las personas de la manera en que el narrador nos invita a verlos (Nodelman, en Hunt, 1996, pp. 116-118).

Definición 3

Un material didáctico idóneo que pone al niño en contacto con la cultura literaria y estimula, siempre desde una perspectiva lúdico-creativa, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la formación de la sensibilidad estética y el dominio de habilidades lingüístico-comunicativas (De Amo Sánchez-Fortún, 2003, p. 132).

Definición 4

Un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte (Van der Linden, 2013, pp. 28-29).

Definición 5

Un género del arte que reúne dos voces que discurren al unísono: la de la imagen y la de la palabra (Lartitegui, 2006, p. 151).

Definición 6

Desde el punto de vista editorial, el álbum se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico (...) Se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página; ellas dominan el espacio visual. También se reconoce porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, o lo que puede llamarse una interconexión de códigos (...) Debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa (...) El lector se encarga de llenar esos intervalos de sentido mediante el tejido que ambos códigos construyen (...) Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de descodificación (Hanán Díaz, 2007, pp. 92-95).

Definición 7

Trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología visual y textual concuerdan afinadísimamente (Durán, 2010, p. 37).

El álbum es una modalidad de libro. La inmensa mayoría de los álbumes se venden en las librerías, porque la inmensa mayoría de ellos tienen forma de libro y son lanzados al mercado por una editorial. Un álbum merece este nombre cuando aquello que se narra en él reposa sustancialmente sobre las imágenes que contiene y, ante todo, sobre el modo de presentarlas y concatenarlas. Es decir: las imágenes son responsables de transmitir el mensaje literario que contiene, no sólo respecto a su contenido argumental, sino también en cuanto a su secuenciación temporal, al registro tonal de género- sátira, lírica, farsa, drama-, a la cadencia lectora que imponen, etc. (Durán, 2012, p. 55).

Definición 8

Es un libro ilustrado donde el significado se construye a partir de la colaboración de dos códigos: el escrito y el visual. En él el texto no puede sostenerse autónomamente, sino que se requiere una interpretación conjunta de lo dicho por el texto, lo mostrado por la imagen y la relación de ambos con el espacio del libro (Colomer, 2010a, p. 177).

Definición 9

Forma de arte secuencial (Bosch, 2007, p. 41).

Una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente (Bosch, 2012, p. 75).

Definición 10

Una combinación de texto con imágenes secuenciadas en un libro (Zaparrain y González, 2010, p. 23).

Definición 11

El álbum ilustrado es un producto estético, artístico y, a menudo, didáctico: narra historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas (Hoster Cabo y Gómez Camacho, 2013, p. 66).

Definición 12

Es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (...), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad (Lewis, 2005; Hanán Díaz, 2007; Durán, 2009) (Fajardo, 2014, p. 57).

A continuación, presentamos las categorías identificadas en las diferentes definiciones (**Tabla 9**) que posteriormente utilizaremos para describir y desarrollar el álbum ilustrado.

Tabla 9

Descriptor y categorías de las definiciones del álbum ilustrado

	Descriptor principal	Componentes y diseño	Rasgos estético-literarios	Recepción de lectura	Aspectos formativos	Aspectos didácticos
D1	Obra de manufactura. Producto comercial. Manifestación artística. Documento social, cultural e histórico.	Texto, ilustraciones y diseño. Interdependencia entre los códigos. Doble página.	Multimodalidad. Secuencialidad (paso de la página).	Experiencia (de lectura) infantil.		
D2	Medios de integración (recurso sociabilizador).	Narración (historias).	Narratividad. Voz narrativa.	Comprensión de la realidad.	Sociabilización.	Puerta de entrada a la ideología de la cultura (¿currículum oculto?).
D3	Material didáctico.				Desarrollo de la competencia lecto-literaria. Formación de la sensibilidad estética. Desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas (competencia comunicativa).	Recurso didáctico (puerta de entrada a la cultura literaria). Recurso lúdico (entretiene y estimula).
D4	Soporte de expresión.	Interacción de textos e imágenes en la doble página. Organización libre de texto, imagen y soporte (diseño gráfico).	Multimodalidad. Secuencialidad. Diversidad.			

D5	Género del arte (producto artístico).	Hibridad de lenguajes (imagen y palabra).	Relevo narrativo (dialogismo).			
D6	Libro compuesto de imágenes, textos y pautas de diseño (producto editorial).	Texto, ilustración y diseño gráfico. Interconexión e interdependencia de los códigos (diálogo).	Multimodalidad. Relevo narrativo (dialogismo).	Participación activa en la construcción de sentido.	Desarrollo de la competencia de lectura.	Recurso didáctico para aprender a leer (lector activo).
D7	Forma y unidad de expresión (unidad narratológica). Libro (producto editorial).	Diseño gráfico. Interconexión e interdependencia de los códigos (diálogo). Ilustración (imagen narrativa).	Narratividad. Multimodalidad. Relevo narrativo.	Cadencia de lectura.	Desarrollo de la competencia lecto-literaria.	
D8	Libro ilustrado (unidad de expresión).	Interdependencia y yuxtaposición de los códigos visual y textual. Relación imagen+ texto +soporte.	Multimodalidad. Relevo narrativo.	Construcción de sentido.		
D9	Producto artístico. Forma y unidad de expresión.	Concatenación de imágenes. Diseño gráfico.	Narratividad. Secuencialidad.			
D10	Libro (objeto material).	Combinación de código visual y textual. Concatenación de secuencias.	Narratividad. Secuencialidad.			
D11	Producto estético, artístico y didáctico.	Narra historias y transmite emociones.	Narratividad. Emotividad.	Construcción de sentido. Emoción.	Desarrollo de la competencia de lectura.	Recurso didáctico para formar lectores competentes.
D12	Objeto artístico. Forma y unidad de expresión.	Diseño gráfico. Hibridad de lenguajes (imagen y texto).	Multimodalidad. Narratividad. Metaficción. Intertextualidad.	Construcción de significados narrativos y emocionales. Participación activa del lector.	Desarrollo de la competencia de lecto-literaria.	Recurso didáctico para la posmodernidad.

Los focos empleados en las definiciones nos permiten observar los elementos centrales del álbum ilustrado y sus variables inmanentes, y a partir de estos descriptores describir, aunque no sea el objetivo de este estudio, el género (**Tabla 9**). Según las definiciones, el álbum ilustrado surge de la interacción de aspectos materiales (formato, papel, tamaño) y diferentes códigos – el código textual y el visual– que confluyen (Lartitegui, 2006; Silvia-Díaz, 2006; Hanán Díaz, 2007) en la doble página y entre los que se establece algún grado de estructura retórica, que genera una parcela de significado deducible o subtexto (Lartitegui, 2009), que implica activamente al lector en la construcción de significados (Hanán Díaz, 2007). El resultado parece ser un producto artístico, un “texto visual” (Salisbury y Styles, 2012, p. 89) o una “forma de arte secuencial” (Bosch, 2007, p. 41), que nace de un diseño gráfico en la doble página y que busca generar un efecto de percepción global y completa en el lector (Díaz Armas, 2008b).

Aunque estos rasgos y elementos son comunes en las definiciones, sí hay, sin embargo, como se ha podido comprobar, diferentes perspectivas para analizarlos (**Tabla 9**). Por un lado, están las definiciones centradas en valor artístico del producto, según las cuales, el álbum ilustrado resulta de una planificación y diseño cuidado de los componentes (texto, imagen y paratextos) dentro de un soporte, el libro. Pero el álbum más allá de su materialidad (objeto) puede ser analizado como un concepto, algo que hacen otras definiciones³. Este segundo grupo focaliza en el producto semiótico, que resulta de la hibridad de lenguajes para generar un discurso narrativo y para “recrearlo”

³ Para esta clasificación nos hemos basado en la diferenciación que hace Giardinelli (2007) en el marco de la pedagogía de la lectura, entre el libro como objeto y como concepto, elemento que refleja la sociedad y al mismo tiempo el lector implícito en la lectura.

durante la lectura. Considerar la comunicatividad y expresividad del álbum conlleva fijarse en características estético-literarias del texto y de la imagen, que inciden en cómo se gestan las tramas y en cómo se presentan las historias. Nos referimos a aspectos como la multimodalidad, la secuencialidad, la narratividad, la metaficción, la intertextualidad e incluso la posmodernidad. Se pone el foco, para ello, en la interdependencia de las imágenes y las palabras dentro de la doble página, y en la secuencialidad que deviene de la concatenación y de los consiguientes pasos de páginas. Por otra parte, se incide en el rol activo del lector, un lector capaz de aportar los conocimientos precisos que el texto estimula para rellenar los vacíos de información y, así, poder construir significados. En un tercer grupo, están las definiciones centradas en el álbum como “gatillante” (Padrón Amaré et al, 2008, p. 218) u objeto mediador en ciertas situaciones de lectura (Munita, 2021). Este uso surge de la inevitable función socializadora de la literatura, como puerta de entrada a la cultura y, por su carácter situado (documento social, cultural e histórico), a la ideología dominante, concretamente, a aquellos valores, actitudes y comportamientos que la sociedad en un momento determinado considera relevantes para formar a las posteriores generaciones.

A continuación, basándonos en las variables citadas y en las diferentes definiciones referidas, desarrollaremos los enfoques del álbum, aunque somos conscientes de la artificiosidad de la clasificación, puesto que todos los elementos componen un mecanismo capaz de contar algo y de conmover al lector (Hanán Díaz, 2007; Lartitegui, 2009; Colomer et al, 2018) y de condicionar la interpretación y comprensión (Littau, 2008), dotándole de la identidad característica al mencionado género. De ahí, la relevancia de todos y cada uno de los elementos y condicionantes que a continuación se expondrán para el desarrollo de habilidades de lectura e indirectamente para el proceso de mediación docente.

1.4.3 El libro como objeto. La materialidad del álbum ilustrado

El libro es en sí un espacio físico donde tiene lugar el encuentro entre autor y lector (Petit, 2015). Pero la materialidad física –formato, tamaño, aspecto, tacto e incluso olor– y los condicionantes lectores que establece, suele olvidarse tras su función, la lectura (Lartitegui, 2006), considerada a todas luces prioritaria.

La materialidad del álbum ilustrado conforma, de hecho, una estrategia discursiva más (Lartitegui, 2014; Taberero Sala, 2018). Esta es fruto de un conjunto de decisiones en las que están implicados autores y editores e incluso las modas sociales con objeto de seducir al lector, pero también de estructurar la significación. Estos objetivos se desarrollan por medio de los paratextos y de las posibilidades composicionales y estéticas en torno a las cuales se estructuran dentro del soporte libro.

Paratextos. En líneas generales podemos afirmar que los paratextos son todo aquello que queda una vez eliminado el texto principal (Alvarado, 2009; Paglieta, 2020), lo que “convierte al texto en libro y lo proponen como tal al público, antes que al lector” (Lluch, 2007, p. 264). Son elementos auxiliares que ocupan un lugar privilegiado, sobre todo “textos escritos” (Lluch, 2003, p. 37) y que, aunque no formen parte de las historias, las promocionan e introducen con objeto de promover una buena acogida y una lectura más pertinente según el autor (Lluch, 2009), influyendo, así pues, de manera significativa en la recepción (Díaz Armas, 2006; Colomer et al, 2018). Esta circunstancia plantea dudas en torno a la pertinencia de incluir la ilustración en este grupo. Genette (1987a), por ejemplo, se muestra favorable a introducir las manifestaciones icónicas en esta categoría por ofrecer, junto con otros componentes más, como el número de páginas o la tipografía, las primeras instrucciones de lectura (Lluch, 2003; Lluch, 2007). Otros autores, como Taberero Sala (2006), la extraen de este grupo en base a su marcada especificidad dentro del discurso narrativo infantil literario. En tal caso el criterio prioritario son las relevantes

relaciones semánticas que establece con el texto durante el proceso interpretativo y su determinante papel en la constitución del lector modelo.

En la misma dirección apunta Consejo Pano (2011, 2014), cuando subraya la estrecha relación estética y semántica e incluso mimética que establece con el conjunto de la obra. Lluch (2003, 2007), por su parte, a pesar de destacar su relevancia, se mantiene al margen de esta cuestión, recurriendo al criterio del emplazamiento para clasificar los paratextos en tres grandes grupos: los paratextos que se sitúan fuera del libro (catálogo, crítica literaria, publicidad, propuestas de lectura, etc.); los paratextos más visibles, comunes al conjunto de libros de la misma colección (portada, lomo, formato, anagrama, tipografía, etc.); y, finalmente, los paratextos dentro del libro, donde ocupa un lugar especial la ilustración, por su trascendencia, para la generación y construcción de sentido.

Rodríguez de Agüero Delgado (2024) cuestiona esta clasificación, por considerar parte de la obra literaria a componentes que no son “en modo alguno” literarios como el catálogo, la propuesta didáctica o la crítica, elementos todos ellos externos a la obra literaria, y por la omnipresencia del texto frente a la imagen como elemento configurador de la obra literaria. Cuestiona asimismo la integración de elementos como la cubierta o el lomo, aduce que son elementos “específicamente editoriales”, pero que “no conforman el libro como obra literaria” con una excepción el título: “podrían cambiarse sin que las imágenes y las palabras que las plasman, y que dan lugar a la obra literaria, se vean afectadas y, por lo tanto, sin que ésta resulte alterada” (p. 81).

Colomer et al (2018) prefieren clasificarlos según un criterio pragmático-comunicativo, diferenciando una doble tipología: por un lado, aquellos que tienen una función eminentemente comercial, especialmente, atraer a sus lectores y llamar su

atención; y, por otro lado, aquellos que tienen una función informativa, ayudar al lector a adentrarse con mayor seguridad en la historia que va a leer.

En nuestro estudio hemos decidido seguir la clasificación de Lluch (2003, 2007), con base en la lectura paratextual que el colectivo docente realiza dentro del aula como apoyo a la comprensión (paratextos más visibles y paratextos dentro del libro), aún a sabiendas de que puede resultar cuestionable (**Tabla 10**).

Tabla 10

Paratextos

Paratextos	Tipología	Función
Elementos escritos e icónicos con diferente emplazamiento respecto al texto central que tienen doble función, por un lado, atraer al lector, y por otro, predisponen la lectura, influyendo de manera significativa durante el proceso lector.	-Paratextos que se sitúan fuera del libro (catálogo, crítica literaria, publicidad, propuestas de lectura, etc.).	Función comercial: atraer al lector y llamar su atención. (Colomer et al, 2018).
	-Paratextos más visibles, comunes al conjunto de libros de la misma colección (portada, título, contraportada, anteportada, guardas, formato, tipografía, etc.).	Función mediadora y reguladora de la lectura mediante indicios y “guiños de lectura” (Fittipaldi, 2013), que predisponen al lector hacia la lectura y lo invitan a generar expectativas, anticiparse, ofreciendo apoyos para adentrarse con seguridad en la historia.
	-Paratextos dentro del libro (imagen) (Lluch, 2007, 2005).	(Colomer et al, 2018).

Nota. Tomado de Lluch (2007, 2005), Fittipaldi (2013) y Colomer et al (2018).

A continuación, al margen de la controversia citada, que, como se ha señalado, excede los límites de este estudio, se hará una pequeña exposición sobre los paratextos, especialmente acerca de aquellos que consideramos más relevantes para nuestro enfoque eminentemente didáctico, los paratextos más visibles y los paratextos dentro del libro (la imagen).

Los paratextos que se sitúan fuera del libro o los que tienen una función eminentemente comercial pretenden dar a conocer el volumen al que lo lee, recomendar su lectura u orientarla mínimamente. Suelen contener información complementaria sobre

la edad de lectura recomendada, el género, la temática, el tipo de protagonista, los valores que desarrolla la obra e incluso propuestas didácticas con objeto de incitar la compra y ofrecer orientaciones de lectura útiles para al lector y/o los mediadores de lectura (familia, bibliotecarios o docentes). Entre ellos destacan los lomos, con información detallada sobre la colección, la serie, etc., e incluso las fajas, con datos sobre las ventas del libro, premios conseguidos o valoraciones de escritores o críticos que certifiquen su interés (Colomer et al, 2018).

A continuación, se enumerarán, aunque no de manera exhaustiva, aquellos paratextos que comparten espacio con el texto y le otorgan identidad de libro. Algunos de ellos son comunes al conjunto de libros que se publican en la colección con un objetivo comercial claro, la búsqueda de la complicidad del lector (Mendoza, 1998), su fidelización y la repetición del acto de compra (Lluch, 2003). Otras veces recurren a la connivencia de códigos con objeto de ofrecer información relevante para la recepción sobre aspectos variados: el narrador (narrador-protagonista; narrador-testigo), el tema, el tono, el género literario, los referentes intertextuales e incluso la relación que establece con el hipotexto (parodia, cita, etc.) (Díaz Armas, 2006). Funcionan a modo de puerta de entrada en la propuesta ficcional (Colomer et al, 2018). En nuestra opinión los más relevantes, por su incidencia en la recepción y, consiguientemente, en la mediación, son la portada, el título, las cubiertas y contracubiertas, las guardas, el formato y la tipografía y disposición de las letras.

La portada adquiere especial relevancia por la cantidad de indicios que contiene con una función clara, seducir al lector y generar una atmosfera inicial de lectura cuya lectura podrá corroborar o contradecir (Zaparain y González, 2010). En ella aparecen el nombre del autor y del ilustrador, la editorial, la serie, si forma parte de alguna, y las primeras pistas de lectura gracias al título y a la ilustración introductoria. La mayoría de

los títulos de la LIJ son temáticos, con lo que avanzan el contenido del libro, el protagonista y/o algunos avatares que le suceden (Colomer, 2002). Zaparain y González (2010) ofrecen una clasificación según su función respecto al contenido de la obra, diferenciando cinco tipos, tipo sinopsis, tipo avance, tipo inicio, tipo personaje o de tipo paralelo cuando actúan de contrapunto al contenido interior o al título.

El cierre natural del álbum es la contraportada o contracubierta. Este espacio se reserva para incluir contenidos extra a modo de los títulos de créditos de las películas como las reseñas de la obra, la biografía del autor, un catálogo de expresiones, objetos y personajes o ayudas de lectura. En otras ocasiones, sin embargo, se incluye una ilustración que funciona de cierre narrativo, de segundo final o sencillamente como complemento del motivo principal de la portada (Zaparain y González, 2010).

Estos paratextos se acompañan de las guardas primeras y segundas con una función prioritariamente decorativa a la par que protectora del libro. Como cualquier otro paratexto pueden, sin embargo, acoger juegos semánticos. Las guardas, así, pueden informar sobre el tono del relato, crear atmósfera, anticipar la historia o establecer pistas que se resolverán más adelante (Hanán Díaz, 2007). También pueden sintetizar motivos, acciones o hechos importantes de la ficción narrativa mediante el uso del color, de motivos pictóricos o de dibujos (Colomer, 2010a) e incluso pueden llegar a convertirse en escenario narrativo, de ahí que Sipe (2001) las compare con el telón de un escenario teatral y Consejo Pano (2014) con el proscenio. Se clasifican en cuatro categorías según su función respecto a la historia que representan: categoría estética, en referencia al color y la ilustración o el patrón que se utiliza; categoría funcional, en función de la información que presentan y su relación o no con la historia ficcional; y categoría formal, en relación con el soporte (Consejo Pano, 2011).

La portadilla o anteportada, por su parte, se utiliza para recuperar la información previa de la portada –título e ilustración–, pero otras veces sirve para dar comienzo, como ocurre en las guardas, a la narración o para continuar lo comenzado en la portada o la guarda. Todo ello da pie a un juego expresivo que incluso puede llegar hasta las páginas reservadas a los créditos (las guardas traseras), ampliando, complicando, concluyendo o recomponiendo el sentido del texto (Díaz Armas, 2006), generando, en última instancia, una interacción semántica con el resto del libro (Ramos, 2020).

Otro paratexto relevante es el formato. El formato resulta un recurso expresivo que busca resaltar la potencialidad del mensaje, condicionar el tiempo y el ritmo e incluso la bidimensionalidad de la lectura. Aunque existe una gran variedad de formas y tamaños– redondos, semicirculares, con figuras geométricas regulares que siguen formas de animales y objetos comunes, octogonales, etc.–, hay tres formatos, más o menos estandarizadas, el formato rectangular en vertical, el formato rectangular horizontal o italiano y el formato cuadrado, y dos categorías según el tamaño, el libro de bolsillo y el de mayor tamaño (Colomer et al, 2018). Taberero Sala (2018), por su parte, establece una diferencia entre, por un lado, álbumes que rompen la bidimensionalidad con propuestas lúdicas como los álbumes envueltos (caja, carta, etc.), los reversibles y los despleables; y, por otro lado, álbumes que juegan con la metaficción y la hipertextualidad como los álbumes con solapas, lengüetas, juego de espacios, los álbumes teatrales y los álbumes hipertextuales que surgen a partir de un hipotexto conocido por el lector que actúa a modo de guía de lectura.

El tamaño es, asimismo, un recurso creativo y expresivo más, que posibilita la adaptación física al lector preestablecido (tamaño de las manos), a las variadas propuestas de lectura (lectura individual, lectura compartida con mediador, etc.) e incluso al espacio de representación que la historia demanda. Los de tamaño pequeño, parecen, así pues, ser

más apropiados para desarrollar historias en primera persona, mundos de ficción evocados o para promover lecturas íntimas y privadas (Colomer, 2010a; Sipe, 2001); los de mayor tamaño, por el contrario, parecen más apropiados para representar historias bulliciosas y enérgicas (Nodelman, 1988), que, por la distancia física que recrean entre el lector y el libro, funcionan a modo de las pantallas cinematográficas (Colomer, 2010a).

Por lo que respecta a los materiales y texturas, el álbum ilustrado está encuadernado en cartón y realizado con trabajados y cuidados materiales, que aportan sensaciones plurisensoriales a la lectura, transformándola en una experiencia sensual (Sipe, 2001) que enriquece la experiencia lectora, pero que también busca estimular el consumo. Se convierte, de hecho, en un objeto casi “de lujo”, una obra de arte que invita a coleccionarla, algo que resulta más evidente en las ediciones en miniatura, cuya presentación cuidada en estuches o cajas decorativas busca fortalecer el sentimiento de pertenencia “como si de un objeto precioso se tratase” (Colomer et al, 2008, p. 44).

Otro paratexto que resulta relevante es la tipografía (el tipo de letra, el color, su textura y su tamaño) y la disposición de las letras. Por lo general cumple, además de una función meramente estética, funciones discursivas y expresivas. Así puede ser un recurso apropiado para reflejar el habla viva— matices, inflexiones y tonalidades (Vásquez Rodríguez, 2014) —, para transmitir sentimientos o el estado de la persona que los articula (Styles, 2010) o para provocar efectos expresivos o afectivos. Otras veces responde a decisiones editoriales para facilitar la lectura, como cuando se coloca toda la unidad de sentido oracional dentro del campo visual (Lluch, 2003, 2007).

La imagen. La imagen y las referencias visuales son consustanciales a la percepción humana. Esta percepción surge de la transcripción con artificios gráficos y convenciones iconográficas de las propiedades culturales que se atribuyen a un objeto en

un contexto determinado, tras destacar ciertos rasgos (pertinentes) e ignorar otros con una función claramente comunicativa. De ahí que Lartitegui (2014) defina la imagen como una “construcción mental” (p. 17), “una representación artificiosa, más o menos compleja, sujeta a convenciones” (p. 12), que resulta de un proceso complejo de aprendizaje y de diversas experiencias, no todas visuales, asumidas e interiorizadas por el conjunto social.

Los elementos básicos de la imagen son, según Aparici y García-Matilla (1998), el punto, la línea, la luz y el color (**Tabla 11**). Son, junto a los signos figurativos o icónicos, las herramientas plásticas que conforman el mensaje visual que percibimos, comprendemos e interpretamos. Referencian a una realidad, informan al respecto, y provocan significados personales, valores añadidos, ya desde sus componentes más básicos.

Tabla 11

Elementos básicos de la imagen

Punto	Línea	Trazo	Luz	Color
La señal más sencilla en la comunicación visual.	Es una proyección mental: un punto en movimiento (Aparici y García-Matilla, 1998).	Es una acción gestual e intencional.	Permite resaltar colores, destacar volúmenes, acercar y alejar objetos, crear sombras, poner en evidencia algunas cosas y esconder otras.	El aspecto “más aparente de una imagen. Aporta” la dimensión emotiva de la cognición” (Durán, 2009, p. 62)
Simula la visión natural del ojo humano.	Los objetos se sitúan en torno a líneas de composición determinadas por estructuras matemáticas, basadas en la percepción humana y en su necesidad de equilibrio. (Dondis, 2017).	Establece el contorno, la apariencia externa de los objetos.	Pueden expresar sentimientos y emociones, crear una atmosfera poética, diferenciar aspectos de una representación, resaltar la profundidad de los ambientes (Aparici y García-Matilla, 1998).	Los colores se relacionan con sentimientos: -El <i>rojo</i> a la acción, la agresividad, el peligro, el sacrificio, el triunfo. -El <i>verde</i> con la naturaleza, el descanso, la juventud, etc. -El <i>azul</i> con la armonía, fidelidad, la confianza, etc.
	La línea establece los límites físicos	Valores subjetivos en el imaginario cultural: -las líneas curvas y las formas redondeadas se asocian a la suavidad, la afectividad; -las formas agudas, las líneas rectas, al		

del contorno de las figuras y determina su tamaño relativo. Organiza la imagen (Nodelman, 1988).	dinamismo y la virilidad.	(Aparici y García-Matilla, 1998). -El amarillo expresa la alegría, riqueza (oro) y sabiduría, y está ligado a la divinidad, lo sagrado, pero también el egoísmo, los celos y la envidia. -El blanco es el color de la pureza y la bondad, asociado a la esfera de las virtudes humanas (Hanán Díez, p. 130).
Cuando coincide con la dimensión del soporte, provoca la construcción imaginaria del fuera de campo, y con ello efectos subjetivos de carácter temporal y espacial (Zaparain, 2014).		
Dos tipos de marcos: perceptivos (lo que queda dentro & lo que queda fuera); estructural (orden y construcción de los elementos dentro del marco) (Scott, 2010).		Los juegos tonales y cromáticos inducen sensación de dimensionalidad, acercándose más fidedignamente a la realidad. Es frecuente el uso de colores saturados, vivos e intensos, en especial, los tres colores básicos (azul, rojo y amarillo) y el complementario, el verde. Socialmente se consideran colores infantiles, pueriles o simples.

Nota: Tomado de Aparici y García-Matilla (1998), Durán (2009), Hanán Díez (2007), Scott (2010), Zaparain (2010), Dondis (2017) y Vásquez-Rodríguez (2014).

A todos estos recursos básicos se han de añadir recursos visuales que provienen de otros ámbitos como la pintura, la fotografía, el cine, el teatro y el comic, que conforman a modo de una gramática visual con importantes niveles de significación. A continuación, repasaremos los más utilizados, el movimiento, la perspectiva, los encuadres, los planos y la angulación (**Tabla 12**).

La ilusión de movimiento en álbum ilustrado bebe del cómic. Por ello, es habitual la presencia de técnicas como la multiplicación de un mismo personaje en la escena, la descomposición de la acción en varias escenas, la colocación de un personaje pronunciadamente hacia la izquierda – la entrada (lo que ralentiza la acción) – o hacia la derecha– la salida (lo que acelera el movimiento) (Colomer, 2010a) – o centrándolo– (lo que da sensación de estabilidad) (Gutiérrez Sebastián, 2016) –. También es habitual la repetición de formas, motivos, posturas, tiempos, etc. para provocar la sensación de seriación, facilitar la comprensión del paso del tiempo o generar tensión narrativa, especialmente cuando se pausa o dosifica el ritmo para reanudarlo a continuación.

La perspectiva ofrece, simulando la visión del ojo humano, la ilusión de profundidad. A nivel perceptivo, se diferencian tres planos que funcionan a modo de planos deícticos, “el frente o *foreground*, donde se sitúa lo más próximo al espectador; el nivel medio o *middleground*, donde están las figuras en un segundo plano; y el fondo o *background*” (Hanán Díez, 2007, p. 133). Puede acompañarse de la *perspectiva aérea* que crea la ilusión de distancia, reduciendo la intensidad cromática y la precisión en los contornos a medida que se alejan los objetos en la distancia (Hanán Díez, 2007). Por lo general, en el mundo de la ilustración infantil, se prioriza de manera expresa la bidimensionalidad, por su similitud con la forma infantil de dibujar, pero también porque se busca de manera expresa su carácter ingenuo e incluso poético.

Otros recursos habituales son el encuadre y el plano, en este caso, propios del lenguaje cinematográfico. El encuadre permite priorizar un ángulo o perspectiva para informar sobre una porción de espacio y la organización de los objetos en la imagen, a veces con recortes que estimulan una lectura del fuera de campo. El encuadre puede introducir diferentes puntos de vista en la escena jugando, entre otros, con las nociones de cercanía-lejanía, protagonista-personaje secundario, acción-protagonista (Hanán Díez,

2007). El plano, por su parte, conjuga las dimensiones espacio y tiempo, dándoles continuidad, según el tamaño o la función que cumple en la cadena ilustrativa, como se hace en el cine. Pueden utilizarse, así, el gran plano, el plano general, el plano medio, el primer plano hasta el plano detalle.

En los libros infantiles, tradicionalmente, se han utilizado los planos generales y los planos medios, aunque hoy en día, se combinan con primeros planos, planos detalles y con el *zoom*, lo que permite acercar el sujeto, detener la acción o mostrar algún rasgo psicológico. De esta manera se logra que el/la lector-espectador/a asuma la mirada de uno de los personajes de ficción. Esta visión subjetiva se evidencia, cuando se adapta el punto de vista a la estatura del personaje, por lo general, niño o animal; o cuando se utilizan efectos tan visuales como el “ojo de gusano” –narrador a ras del suelo–, el “ojo de pájaro” –narrador ubicado en un sitio más elevado–, o el “travelling”, con desplazamiento horizontal para cubrir una escena de gran formato o una secuencia. Se puede completar con la angulación, que determina el lugar donde se encuentra el sujeto observador, en picado, desde un eje fijo hacia abajo, y en contrapicado, hacia arriba.

Estos recursos visuales se han estudiado también en el marco de la metafunción interpersonal del modelo sistémico funcional de Halliday y Matthiessen (2004) con base en los presupuestos de la gramática visual de Kress y Van Leeuwen (2006) y el modelo de semiótica social multimodal de Painter et al (2013). La relevancia de estos estudios multimodales radica en los grados de significación que asigna a aspectos compositivos visuales –las miradas, ángulos, perspectivas y planos– de los personajes entre sí, entre estos y el/la lector/receptor/a, y del/de la lector/receptor/a respecto al objeto representado (Moya Guijarro y Pinar Sanz, 2007; Moya Guijarro, 2014; Cañamares Torrijos y Moya

Guijarro, 2019; Moya Guijarro y Cañamares Torrijos, 2020; Santamaría García, 2020)⁴. Estos juegos visuales pretenden implicar al sujeto lector en los hechos representados y promover la identificación con los personajes (Santamaría García, 2020). Conjugan composición y significación en diferentes niveles, de ahí que sean relevantes para el desarrollo de la historia, para el proceso de recepción y, consiguientemente, para la mediación de lectura.

Tabla 12

Gramática visual

Movimiento	Perspectiva	Encuadre	Planos
-Multiplicación del personaje.	-El frente o <i>foreground</i> .	Puntos de vista y perspectiva:	Gran plano
-Repetición del motivo.	-Nivel medio o <i>middleground</i> .	-Protagonista- secundario (cercanía- lejanía).	Plano general
-Descomposición de la acción.	-Fondo o <i>background</i> .	-Ojo de pájaro- narrador ubicado por encima del personaje.	Pano medio
-Ubicación dentro de un continuum.	-Perspectiva aérea.	-Ojo de gusano- narrador a ras del suelo.	Primer plano
			Plano detalle
			<i>Travelling</i>
			<i>Zoom</i>

Nota. Tomado de Moya Guijarro y Pinar Sanz (2007) y Santamaría García (2020).

⁴ Según el análisis semiótico, la dimensión sistema de contacto analiza si los personajes dirigen la mirada al espectador buscando su contacto visual (demanda) o si se muestran para la mera contemplación cuando intercambian miradas entre ellos o las dirigen hacia algún objeto dentro de la imagen (oferta). Esta dimensión se complementa con el sistema de focalización que diferencia el tipo de mirada del personaje (frontal o invitada) y la perspectiva desde la que se invita a mirar (participación mediada y no mediada). Así, puede que se invite a mirar a través de los ojos del personaje o junto a él (participación mediada inscrita) o como lo haría alguno de los personajes representados (participación mediada inferida) o puede darse una no intervención (participación no mediada). El sistema de actitud muestra, a través de los ángulos de presentación visual utilizados en la composición, el grado de implicación respecto a las entidades representadas en la imagen: al ángulo frontal genera implicación, el oblicuo sugiere distanciamiento y el ángulo vertical establece relaciones de igualdad o desigualdad- superioridad o inferioridad- entre los personajes y/o con el receptor (ángulo alto, bajo o a nivel de la mirada). Y finalmente, el sistema de distancia social viene determinado por el uso de planos (primeros planos, planos cortos, medios o planos largos) y los distintos grados de relación social sugerida (distancia íntima o personal, distancia social, relación impersonal, fría e incluso objetividad y distanciamiento social).

Respecto a la técnica y a la corriente pictórica, por lo general, cabe señalar que se adscribe al arte figurativo, realista o a estilos que simulan la visión inocente, cándida y simple infantil como el arte *Naiif* (Escarpit, 1996; Obiols Suari, 2004), con prevalencia de la ilustración estereotipada– tipo película de Disney–, hiperrealista y colorista (Díaz Armas, 2008). Pueden aparecer estilos que encajan con el arte abstracto, el impresionismo, surrealismo, etc., pero son menos frecuentes por la creencia extendida de que no son ni comprendidos ni estimados por el público infantil (Díaz Armas, 2008a).

Finalmente, resulta importante señalar que cuanto mayor sea el número de los paratextos, más atractivas resultan las obras literarias a los ojos infantiles. Su influencia, sin embargo, como se ha podido ver, va más allá de producir sensaciones placenteras, puesto que ayudan a construir el sentido y, lógicamente, a interpretar y dar un sentido a la lectura (González Colina, 2013).

1.4.4 El álbum como concepto. Expresión

En este apartado se abordará la función comunicativa del álbum ilustrado tanto en su expresión como en su recepción. Aunque ya se ha mencionado que dentro del álbum cualquier componente puede ser vehículo expresivo, existen tres elementos que destacan por encima de todo, la ilustración, el texto y el formato doble página, la unidad en torno a la que se construye el álbum y donde cohabitan espacial y semánticamente el código visual y el textual. En primer lugar, se expondrán las características del texto literario, para desarrollar, con posterioridad, el discurso literario del álbum en torno a tres aspectos, la narratividad, la intertextualidad y la metaficción. En segundo lugar, se abordará la ilustración, su definición y su función comunicativa, dejando el apartado final para mencionar las reservas didácticas en torno a este recurso comunicativo.

Finalmente, se abordará la doble página con objeto de subrayar las distintas combinaciones expresivas que acoge, a partir de la distribución del tándem ilustración y texto y de sus combinaciones semánticas. Se termina el apartado con referencias explícitas al proceso de recepción. Consideramos que, aunque no sea un objetivo de la tesis, sí que resulta el objetivo por excelencia que el docente establece para la enseñanza de la lectura y de la práctica de mediación lectora dentro del aula. Al respecto Díaz Armas (2008b) afirma:

el lector, sea cual sea su edad, ha de activar una serie de competencias y destrezas específicas cuando se enfrenta a la lectura de un texto literario, proceso que no solo debería ser conocido por el profesorado de los distintos niveles educativos (componentes del proceso de lectura de textos literarios, señales presentes en el texto, activación de saberes, etc.), sino que, en consecuencia, habría de ser puesto en práctica en las actividades de mediación: objetivos de la recepción y de la mediación, selección de lecturas, narración oral, desarrollo de habilidades comunicativas (p. 177).

Pensamos que esta caracterización, aunque puede pecar de artificiosidad, resulta práctica para dar cuenta de los entresijos expresivos del álbum ilustrado y para comprender el enfoque didáctico que dirige nuestro estudio.

El texto literario del álbum ilustrado. Narratividad, intertextualidad y metaficción. Aunque la singularidad del álbum ilustrado deviene del diálogo abierto que mantienen texto e imagen (Hanán Díaz, 2020), el texto es, por encima de todo, literario con un lenguaje que explota todas sus posibilidades expresivas y con espacios de indeterminación que la persona lectora ha de reconstruir siguiendo las señales apelativas del texto. La finalidad poética, según Sánchez Corral (2012), deviene de las “estructuras retóricas y expresiones figuradas, impregnadas de significación connotativas y polisémicas” (p. 333) que rompen con los procesos cognitivos que el sujeto realiza con el lenguaje verbal cotidiano (Ruíz Campos, 2008).

Hoy en día, tales textos, sin embargo, suelen considerarse incomprensibles para los lectores infantiles, por lo que se sustituyen frecuentemente por “textos anodinos, poco

interesantes y de baja calidad literaria” (Hanán Díaz, 2020, p. 17), acompañados de ilustraciones “atractivas”. Tras esta opinión se esconde la creencia de que los textos con descripciones precisas y detalladas y con valores implícitos no son apropiados para los/as niños/as, algo que parece no ocurrir con la imagen, más apropiada cuanto más realista y pormenorizada sea (Nodelman, 1988).

Esta tendencia a simplificar los textos se va acentuado por influencia del mundo audiovisual con guiones que buscan la brevedad y economía de recursos (Colomer, 2000). Tampoco parece ayudar la incursión en el mundo de la literatura infantil de escritores no profesionales, ni el creciente interés de las editoriales por obtener ganancias inmediatas en un mercado, donde prevalece una imagen del lector infantil no cualificado y poco exigente al que hay que conquistar (Sánchez Corral, 1995), y donde se privilegia la ilustración por encima de la calidad literaria (Hanán Díaz, 2020). Otras veces, este empobrecimiento de los textos esconde un intento de adaptarse a un lector infantil mediante contextos y personajes, que reflejen sus mundos de vida, sus problemas y su vocabulario, en aras de lograr un proceso de proyección efectivo e inmediato (Colomer, 2000).

Sea cual sea la causa, el resultado suelen ser textos desnaturalizados artística y creativamente con moraleja explícita (Díaz Armas, 2008b), que solo promueven una “lectura univoca, simplista y puramente denotativa” (Sánchez Corral, 1991 p. 533; 1995, p. 114:), con mínima participación del lector (Mendoza, 1998). Al respecto, Sánchez Corral (1991) afirma:

al final del proceso nos encontramos con unos textos pragmáticamente edificantes, con unos libros fabricados para niños, editados bajo los atractivos de mil disfraces; libros que, en el mejor de los casos puede que entretengan, informen y hasta enseñen a leer mecánicamente; libros, tal vez útiles para aprender las lecciones del colegio o las virtudes más acomodaticias. Pero el resultado final no puede ser literatura, ni arte, ni poesía, ni estética, porque, obviamente, falta lo principal, aquello que transforma el lenguaje

estándar en lenguaje poético: la preocupación o cuidado de las formas expresivas y la voluntad de estilo literario. Tales productos, desprovistos de lo esencial, no deben denominarse literatura, ni sus fabricantes han de ser considerados autores literarios. Alegorías, metáforas, símbolos, comparaciones y otros procedimientos retóricos connotativos, en un mecanismo de "infantilización" reduccionista, son clichés repetitivos y unívocos, fórmulas de sentido cerrado que nada tienen que ver con la plurisignificación inherente a la verdadera obra de arte (p. 532).

Los textos, así, ganan en previsibilidad en perjuicio de la activación de mecanismos cognitivos como la atención o de operaciones como la generación de expectativas. El economizar recursos, a pesar de que el objetivo inicial es simplificar, puede, sin embargo, provocar un resultado contrario al buscado, la aparición de textos breves, pero de gran densidad informativa (Colomer, 2002; Nodelman, 1988), que incluso carecen de la figura discursiva de un narrador (Colomer, 2010a), todo lo cual dificulta la lectura, a pesar de la comprensibilidad que puede aportar el carácter icónico de la imagen.

Las características más destacadas del álbum ilustrado como producto estético de la posmodernidad son, aunque no exclusivamente, la narratividad, la intertextualidad y la metaficción. A continuación, desarrollaremos en ese mismo orden y de manera genérica cada una de ellas.

El álbum ilustrado se considera un género prioritariamente narrativo, a pesar de haber álbumes que cuentan con un desarrollo descriptivo no narrativo. Esta caracterización es consecuencia de su estructura seriada: cuenta una ficción desarrollada en el tiempo, con elementos prototípicos de una narración y de un discurso narrativo, aun cuando algunos de ellos se hagan a través de la imagen (Díaz Armas, 2008b).

Siguiendo a los estudios de narratología, se va a encontrar a alguien que explica a "otro" alguien una historia de un personaje en un escenario, donde ocurre un conflicto, que se desarrolla según relaciones de causa y efecto, y que se resuelve al final (Colomer, 2010a) en torno a una estructura narrativa con una situación inicial, un nudo argumental, una acción transformadora, el desenlace y una situación final (Zaparrain y González,

2010). Esta secuencia narrativa puede responder a diseños lineales de tramas repetitivas (enumeración, acumulación, secuencias pregunta-respuesta o historias de estructura circular) o multilineales con desdoblamiento narrativo, aunque también puede suspenderse la linealidad narrativa (acelerando, desacelerando la acción o anticipando hechos futuros) o transgredirse mediante el desdibujado de la frontera narrativa, la ausencia de argumento claro o mediante un uso disruptivo de la imagen (Vouillamoz-Pájaro, 2024).

El discurso icónico-textual narrativo del álbum suele comenzar en los paratextos más visibles, donde se informa del mundo ficcional, los personajes y los escenarios. El cuerpo narrativo surge del encadenamiento de hechos ordenados siguiendo una lógica temporal y/o causal, de la dosificación de la información (indicios) y de la seriación que origina la fragmentación en páginas; la combinación eficaz de estos elementos hace que el interés y la intriga se conjuguen para hacer avanzar la lectura hasta el desenlace (Lartitegui, 2014).

Aunque los finales del álbum ilustrado son principalmente felices con la desaparición o reparación del conflicto inicial, cada vez es más habitual que aparezcan finales relativamente felices (aceptación del conflicto), finales abiertos, finales negativos o finales a distintos niveles (Colomer, 2010a). Esta disparidad, más allá de ser reflejo de tendencias artísticas, surge del interés de las sociedades postindustriales o tecnológicas por la gestión de conflictos internos, especialmente en lo que respecta a temas sociales o situaciones injustas que, muchas veces, no se pueden cambiar sino asumir y aceptar como, por ejemplo, la discapacidad y la muerte. Estos finales alternativos, sin embargo, son cuestionados a nivel educativo. Las dudas surgen del grado de comprensión de estas historias disgregadas sin tensión creciente por parte de los lectores infantiles y de su

cuestionada eficacia para el aprendizaje de las convenciones de la narración (Colomer, 2010a, 2010b).

A nivel discursivo, desarrollan historias escritas en primera persona o con narradores que adoptan perspectivas externas, aunque también pueden, en mayor o menor grado, introducir complejidades narrativas, como la perspectiva de un personaje secundario, historias entremezcladas (Colomer, 2010a) o una voz doble, que se dirige tanto a los/as lectores/as infantiles como a los adultos mediadores a través de recursos expresivos como la ironía (Colomer, 1998). Suelen estar acompañados de ilustraciones detalladas y elaboradas, donde se refleja un punto de vista exterior a los personajes, una visión adulta que busca ser adoptada por los/as niños/as lectores (Nodelman, 2010). A nivel temático, no se alejan excesivamente de “lo políticamente correcto” en un mercado editorial que busca satisfacer a su lector prototípico y lograr su fidelización, lo que ha dado paso a “un uniformismo alarmante” (Taberero Sala, 2005, p. 26) con temas que se repiten (Épin, 1985). Aun así, quedan resquicios para temáticas que en épocas anteriores se evitaban por considerarse inapropiadas en la literatura infantil, como la interiorización de conflictos, el dolor y la muerte (Taberero Sala, 2005, p. 16), la tristeza o la depresión (Colomer, 2010b), la discapacidad, la pobreza, la crueldad (Babbitt, 1973), la violencia y la malignidad (Colomer, 2010b), el sexo y las relaciones o las guerras (Salisbury y Styles, 2012).

Esto no exime que haya también otro tipo de literatura que opta por presentar una infancia idealizada y por proteger al sujeto lector infantil de todo lo desagradable y peligroso (Sánchez-Corral, 2001; Salisbury y Styles, 2012). En la actualidad conviven obras que han probado su eficacia en el pasado (cuentos populares, versiones actualizadas de cuentos tradicionales) con otras obras rompedoras que pretenden armar sentimental y

emocionalmente a los infantes, preparándolos para las formas de vida actual (Colomer, 2010b).

Los personajes de ficción de los álbumes ilustrados tienen, por lo general, aspecto humano o antropomórfico, y representan formas de ser y estar de los humanos, lo que les permite crear la ilusión de realidad a la vez que dotar de coherencia y verosimilitud al relato. Abundan los personajes planos y estáticos (con pocos atributos y constantes durante la trama) de imaginarios conocidos –los animales, los personajes tradicionales, seres fantásticos y objetos animados–, que corresponden a arquetipos universales de gran carga simbólica y bajo perfil descriptivo. Por lo general, siguen patrones constantes y de fácil identificación y actúan siguiendo intereses y móviles actanciales comprensibles para poder predecir sin demasiada dificultad los acontecimientos (Aranda, 2021). Con ello se posibilita la “experimentación” virtual, la identificación y la proyección desde la consabida distancia de seguridad, así como la entrada en el ideario social compartido y transmitido de generación en generación (Colomer, 2002). Se representan, por otra parte, en escenarios ficcionales (cuentos maravillosos, cuentos de animales) o marcos realistas (cuentos realistas), con presencia de elementos fantásticos, de aventura o de situaciones cotidianas, que informan y justifican el estado de ánimo y la conducta de los personajes.

El protagonista por excelencia del álbum ilustrado y el sujeto lector hacia el que se dirige es un niño urbano de clase media, que vive en una sociedad multicultural y multirracial en familias divorciadas y/o en nuevas familias, que viaja y tiene acceso a formas culturales y artísticas prestigiosas, y que está al tanto de problemáticas sociales actuales (guerra, pobreza, etc.) y (Colomer, 2004; Colomer, 2010b). En consonancia con los valores que imperan en la sociedad actual, se representan “independiente, liberado” y “consciente de sí mismo” (Bortolussi, 1985, p. 36), dotados de derechos, con capacidad económica y, gracias a la influencia de las nuevas tecnologías de la información, con voz

propia en la esfera pública (Colomer, 2010b). El libro adopta el punto de vista del/de la niño/a, a través del cual se ve y se siente todo, un recurso que favorece la relación autor-lector, pero también actúa como un "solvente" que proporciona un acercamiento literario a la lectura, convirtiendo al sujeto lector, casi sin darse cuenta, en el tipo de lector que el libro demanda (Chambers, 2008).

En los géneros del mundo infantil, al igual que en la literatura adulta, desde que Kristeva anunciara el fenómeno intertextual, se asume que, el texto se construye y se reconstruye sobre un "ensamblaje" de referencias que vinculan cada nueva producción con otras creaciones culturales anteriores (Mendoza y Romea, 2010, p. 7), a modo de un texto-red con múltiples conexiones.

Puede ser que el texto fuente o hipotexto sea identificable (intertextualidad material), pero también puede no ser tan evidente, como cuando se emplean ciertas técnicas (intertextualidad estructural) (Ivanic, 2004; Vouillamoz-Pájaro, 2024). En tales casos se lleva a cabo una reelaboración deliberada de elementos reconocibles a nivel formal (peculiaridades formales, de tipología textual, género, estructura o convenciones discursivas) o de contenido (temas, tópicos, personajes, recursos semánticos, alusiones, referencias, citas) (Mendoza, 2001). Puede consistir en una reescritura simple o modificar alguna parte de la obra, reinterpretar la obra alterando su sentido original o adaptar varias obras a modo de collage (Díaz-Plaja, 2002). Vouillamoz-Pájaro (2024), por su parte, diferencia entre una intertextualidad integral si se hibridan géneros o si se reescriben; una intertextualidad narrativa, si afecta a algún componente estético-narrativo (estructura, focalización, tematización, cronotopos, uso retórico de componentes materiales); y una intertextualidad temática, cuando se hace sobre el desarrollo temático (personajes, temas, referencias intertextuales). La intertextualidad puede afectar también, como es lógico, a

la imagen. Entonces se habla de intericonicidad (Bosch, 2022) para referirse a la relación que establece una imagen con otros productos artísticos o culturales (hipoimagen).

Las referencias explícitas conocidas– cine, la publicidad, los videojuegos, literatura o el cómic– se intercalan por un mero afán comercial, por el mero disfrute estético o para rebajar el reto cognitivo y ponérselo, así, más accesible al/a la neolector/a, aunque también puede cumplir otros fines como aproximar el texto a las nuevas generaciones, modernizar valores que se consideran caducos, ampliar conocimientos culturales (familiarización cultural) o explorar las posibilidades artísticas del diálogo intertextual (Colomer, 2002; Colomer et al, 2018). Cuando los nexos intertextuales exceden la comprensión infantil, sin embargo, hay un claro interés didáctico de actuar a varios niveles como una “escalera o andamiaje por medio del cual el lector/espectador será capaz de acercarse cada vez a más significados” (Arizpe, 2010, p. 27).

Sea cual sea el fin, los nexos intertextuales e intericónicos movilizan conocimientos literarios y referentes culturales y posibilitan el establecimiento de relaciones que al actualizarse conforman un “potente instrumento de comprensión” (Munita, 2021, p. 59). El problema aparece cuando el sujeto lector/espectador no cuenta con los conocimientos previos suficientes para identificarlos y asociarlos. Orr (2003) caracteriza como arbitraria o subjetiva, sin sentido y Mendoza (2010b) incluso como “inviabile” (p. 154) a esa lectura que no atiende, reconoce o actualiza las referencias intertextuales. Según Mendoza y Romea (2010) la intertextualidad estaría tras la dificultad de lectura de algunos/as lectores/as en formación:

la diversidad y complejidad de componentes insertos en un discurso hipertextual concreto (sea técnico, científico, audiovisual o literario) puede dificultar su lectura y la construcción del significado; la falta de reconocimiento hará que la lectura resulte inviable porque el lector, encontrándose incapaz de comprender, fracasará en su lectura (p. 6).

Otro de los rasgos característicos del álbum ilustrado es la metaficción. La metaficción, en sí, es una “escritura ficcional que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad” (Waugh, 1984, p. 2). En el álbum ilustrado deviene de su naturaleza bicéfala (texto e imagen) y de un receptor en formación (Lewis, 2005), al que se debe instruir en el funcionamiento de la literatura. Para ello recurre a estrategias como el dialogismo (dos discursos con más de una perspectiva), la discontinuidad (dos códigos que se alternan durante la lectura) y la simultaneidad de varios hilos narrativos, lo que busca provocar en el sujeto lector efectos como la indeterminación (ambigüedad, la imprecisión y contradicción en la información), el cortocircuito (resultado de trastocarse los planos de comunicación narrativa), la reverberación (el eco de otras historias o collage de historias) y el juego lúdico (Silva-Díaz, 2005a, 2005b, 2010; Ruíz Domínguez, 2008).

Con todo ello se vulneran las convenciones y se desenmascaran los mecanismos ficcionales y las herramientas con las que el sujeto lector se acerca al texto con objetivo claro, desconcertarlo y frustrar sus expectativas de lectura, en última instancia, “desfamiliarizarlo” (Lairla, 2006). El acto de leer, consiguientemente, deja de ser “seguro, confortable y sin problemas” y exige, más que nunca, de la colaboración activa del lector en la construcción de sentido (Silva-Díaz, 2005b, p. 62) y de una lectura de manera distanciada que posibilite apreciar los recursos ficcionales. Al respecto, Silva-Díaz (2010) afirma:

en los álbumes metaficcionales se rompen las convenciones narrativas y esa ruptura constituye un llamamiento para que los lectores se den cuenta de que ellos habían asumido estas convenciones a partir de su experiencia de leer historias normales. Estos libros raros les enseñan nuevas cosas: por una parte se dan cuenta de que las convenciones existen y por otra que hay narraciones raras en las que estas convenciones se rompen. Leer álbumes metaficcionales nos invita a hacernos conscientes sobre nuestro propio proceso de lectura

y sobre lo que ponemos en juego. En otras palabras, los álbumes metaficcionales compelen a leer distanciadamente (p. 70).

A pesar de los citados beneficios, plantea dudas en torno a su eficacia en edades tempranas. En especial, se cuestiona el grado de comprensión infantil de estas formas artísticas, más cuando, de manera expresa, se abandonan formas narrativamente cohesionadas en edades en las que se forman los esquemas y las formas ficcionales (Simone, 1988; Colomer, 2010a, 2010b), y se empieza a comprender el funcionamiento del sistema cultural. De ahí que la metaficción siga teniendo una presencia minoritaria en la LIJ (Silva-Díaz, 2005a, 2005b). E indirectamente se incide en la importancia de interactuar con otros/as lectores/espectadores y/o de contar con la mediación de un sujeto lector competente para lograr una mejor comprensión de elementos literarios complejos (Arizpe, 2010).

En definitiva, podemos decir que la literatura infantil se mueve en un continuum entre dos polos, uno más conservador, poco proclive a la experimentación y de clara función socializadora (Silva-Díaz, 2005b; Colomer, 2010b), y otro que “metaficciona” (McCallum, 1999) las convenciones de la literatura infantil, para hacer visibles sus entresijos ficcionales, en busca de un lector que participe en la construcción del sentido.

La ilustración. La ilustración y la imagen, aun cuando compartan recursos, no son lo mismo: “aunque toda ilustración es una imagen, no toda imagen es una ilustración” (Durán, 2009, p. 75). La ilustración o imagen visual es la plasmación gráfica de la imagen mental que subyace a las palabras y las recrea, y consiguientemente propia de toda la literatura, sea o no infantil (Rodríguez Agüero Delgado, 2024). Se caracteriza por introducir la temporalidad, integrando de esa manera la dimensión espacial de la composición y la dimensión temporal del ritmo narrativo (Duran, 2005; Silva-Díez,

2006), por ello De Amo Sánchez-Fortún (2003) la describe como la “unidad de comunicación a lo largo de la secuencia narrativa del libro” (p. 142).

Parece que el paso de un recurso meramente ornamental a un recurso narrativo se vio propiciado, en gran medida, por la conversión de los ilustradores en autores (Parmegiani, 1997). El ilustrador Wensell (2003) la describe como:

conjunto de imágenes relacionadas y que configuran escenas que pueden interpretarse y describirse, siendo, a la vez que una síntesis visual de lo que se lee en el texto de una página, parte de una narración visual que se secuencia a lo largo de las páginas hasta el desenlace final, y cuyo sentido como momentos de esa narración se descubre con el paso de las páginas (pp. 100-101).

Lartitegui (2006) acuña incluso la expresión “ilustración literaria” para referirse a la “disciplina de las artes plásticas que ponen los recursos de la imagen estática al servicio de una narración literaria” (p. 137). Por lo general, se clasifican según su relación con el texto (**Tabla 13**). Colomer (2002), al respecto, señala que las imágenes pueden acompañar, “ilustrar”, a un texto que por sí mismo sea comprensible; puede que una parte de la información recaiga en las ilustraciones y otra en el texto, o puede ocurrir que las ilustraciones “vuelen solas” aportando una información extra que puede no ser necesaria para comprender la historia.

Tabla 13

Funciones de la ilustración

García Padrino (1998)	De Amo Sánchez-Fortún (2003)	Díaz Armas (2003, 2008a,2008b)	Obiols Suari (2004)
Secuenciación de los momentos clave de la acción.	Resumir determinadas acciones narrativas.	Función actualizadora para recrear la localización y el momento pasado, presente o futuro.	Redundar el contenido del texto.
Adecuación de los recursos gráficos o plásticos al tono general de los elementos expresivos	Recrear la situación comunicativa o los personajes presentados en el texto.	Función narrativa para subrayar momentos clave de la narración o para amplificarlos introduciendo personajes y acciones	Mostrar lo que no expresan las palabras.
	Completar la información.		

<p>presentes en el texto literario.</p> <p>Caracterización plástica de situaciones, ambientes y personajes relevantes.</p>	<p>Explicitar los contenidos literarios para hacerlos más comprensibles.</p>	<p>paralelas al margen de la historia principal.</p>	<p>Función descriptiva que permite inferir el carácter de los personajes (forma, edad, expresión facial, etc.) espacios y ambientes.</p>
	<p>Orientar al lector en la construcción del significado textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ayudar a interiorizar la secuencia cronológica de la historia narrada. -Reforzar los momentos más relevantes de la historia. -Ayudar a rellenar las lagunas del texto. -Posibilitar la comprobación y verificación de las predicciones y expectativas formuladas con anterioridad. 	<p>Función anticipadora, cuando hace aparecer momentos, escenarios o protagonistas que se explicaran posteriormente.</p>	
<p>Reflejar elementos propios de las corrientes artísticas vigentes en el momento histórico.</p>			<p>Decorar y embellecer el texto.</p> <p>El deleite estético (texto más grato).</p>
	<p>Ampliar, enriquecer y desarrollar la capacidad imaginativa del niño-lector y la sensibilidad estética (placer de la lectura).</p>	<p>Función extrañadora, al recrear el mundo simbólico-ficticio.</p>	<p>Favorece la memorización, el espíritu de observación, educa la sensibilidad estética, estimula la inteligencia y la fantasía, incentiva la creatividad.</p> <p>“Es fuente de alegría, de gratificación interior y quizá de recreación estética” (Nobile, 1992, p. 89).</p>

Sensibilidad social sobre el mundo de la infancia y de la juventud.

Captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea de manera exhaustiva y cuidadosa, adquiriendo tintes de crónica social.

Nota: Tomado de García Padrino (1988), Nobile (1992), De Amo Sánchez-Fortún (2003), Díaz Armas (2003, 2008a, 2008b) y Obiols Suari (2004).

Las clasificaciones permiten observar ciertas invariantes. En primer lugar, se observa la capacidad de la ilustración para, con mayor o menor dependencia con el texto, recrear escenarios, ciertos momentos narrativos, la descripción de personajes y la explicitación de contenidos literarios. Coincidiría con la función actualizadora, narrativa y descriptiva, según la clasificación de Díaz Armas (2003, 2008a, 2008b). En segundo lugar, está la capacidad de la imagen para mostrar indicios y pistas que orienten al lector en la construcción del sentido, facilitándole así la comprensión. Es, según la terminología de Díaz Armas (2003, 2008a, 2008b), la función anticipadora. En tercer lugar, está la función estética de la ilustración que resulta del uso de los recursos visuales, estilísticos y técnicos. En cuarto lugar, está la perspectiva didáctica de la imagen donde se informa de los aprendizajes que promueve su lectura, en especial, el desarrollo del espíritu de observación, la sensibilidad estética, la creatividad y la imaginación, el gusto y la afición por la lectura, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la mejora del proceso lector y de la lectura multimodal (Mendoza, 2001; Díaz-Plaja, 2002; Hanán Díaz, 2007; Colomer, 2010a; Colomer et al, 2018; Fernández Tijero, 2016). Y, finalmente está la función artístico-social resultado de la adaptación (recreación) artística del/a ilustrador/a—representación gráfica de la imagen mental— como respuesta al compromiso adquirido con la sociedad y con las necesidades educativas que se consideran relevantes para la infancia.

A estas funciones de la imagen, se les ha de añadir necesariamente otro recurso de la imagen, la intericonicidad, el equivalente a la intertextualidad (Genette, 1987b), pero referida a las formas icónicas. Este término desarrolla la relación que establecen las imágenes– réplica, copia, variación, versión, reproducción, cita, paráfrasis, parodia, imitación, pastiche, alusión, influencia, plagio, falsificación, homenaje, etc. (Zuschlag, 2006; Bosch, 2015, 2022) – con otras obras de arte u otros productos culturales. Bosch (2015) se refiere a ellas como imágenes intericónicas y las clasifica en función de la naturaleza de la hipoimagen aludida, la relación que se establece entre ambas y su grado de fidelidad (calco/evocación)⁵. Según esta autora, cuanto mayor bagaje personal (conocimiento intericónico) tenga el lector/espectador más fácil le resultará descifrar signos, rellenar vacíos iconotextuales y dar sentido a lo visto (Bosch, 2022).

A pesar de los beneficios de la imagen, su introducción en las obras no está exenta de ciertas críticas. Una parte de las controversias provienen, sin embargo, de la citada naturaleza analógica del signo y de su consabida inmediatez comunicativa, lo que explicaría su prevalencia en los textos infantiles para compensar la dificultad que conlleva la arbitrariedad del lenguaje escrito (Arizpe y Styles, 2004; Nodelman 1988). Se piensa que el lector infantil no puede comprender ciertos textos, especialmente los literarios, si no es gracias a la “lectura” de las imágenes, habilidad que se considera evolutivamente desarrollada (Arizpe y Styles, 2014). De ahí que, habitualmente, el texto sea menor cuanto menor es la edad y la capacidad de la persona lectora (Nodelman, 1988). Se asocia, así

⁵ Bosch (2022, pp.3-4) clasifica las imágenes intericónicas según la manera que tienen de aludir a la hipoimagen. Puede ser que el ilustrador aluda ilustraciones suyas a modo de guiños a sus lectores (intericónicas) o puede referenciar a otro autor (extraicónicas) (criterio de autor). Otras veces la relación se establece según se aluda a un objeto bidimensional/tridimensional (obra de arte, diseño industrial, grafismo, construcciones arquitectónicas, juguetes, electrodomésticos, automóviles, etc.) o un sujeto real o ficcional (criterio de naturaleza). También puede construirse con base en la proporción que establece la ilustración con el referente, pudiendo ser de una obra completa, un fragmento, de algún elemento descontextualizado o aludir a la estructura compositiva (criterio de amplitud). Respecto al grado de fidelidad respecto a la hipoimagen, esta puede ser copiada, calcada o sencillamente evocada (criterio de fidelidad).

pues, al público no lector con el público de imágenes (Rodríguez de Agüero Delgado, 2014) y, por el contrario, se estima que, una vez desarrollado el pensamiento simbólico, es más apropiado que la propia mente del/a niño/a genere la representación, resultando la presencia de las imágenes innecesaria (Aranda, 2021).

La capacidad de la imagen para encarrilar la representación limitaría, por lo tanto, la capacidad del lector para imaginar (De Amo Sánchez-Fortún, 2003; Bettelheim, 2006; Zapparain y González, 2010). De ahí que se aplique el criterio de que la presencia y el apoyo de las imágenes ha de ser inversamente proporcional a la edad del niño (Aranda, 2021). Otras veces la reticencia respecto a la imagen surge de su carácter ornamental, cuya principal función es embellecer el libro (De Amo Sánchez-Fortún, 2003; Parmegiani, 1997). La imagen, en tal caso, distraería, obstaculizaría y desplazaría la atención del código escrito (Goldsmith, 1984), retrasando el aprendizaje lector (Fernández Tijero, 2016) y el desarrollo de habilidades lectoras e incluso el desarrollo intelectual (Protheroe, 1992). Cervera (1991) argumenta que se acepta que la imagen “suscita el gusto por la lectura, especialmente en los malos lectores”, pero que, por otra parte, los lectores con dificultades “descodifican más palabras si el texto no va acompañado de imágenes” (p. 189). En tales casos Yubero (1995) añade que las imágenes pueden interferir en la lectura: “cuando la tarea consiste en descifrar palabras, las imágenes no siempre contribuyen a dicho fin” (p. 69).

La controversia respecto a la imagen se amplía cuando el relevo narrativo entre los dos códigos excede la complementariedad informativa. Díez Armas (2008b) afirma que el hecho de expandir y sobreenformar más allá del texto puede causar un “desbordamiento narrativo” (Díaz Armas, 2003) o una “saturación narrativa” excediendo a la capacidad interpretativa del lector, incapaz de gobernar tanta información (Cañamares Torrijos, 2007). La multifuncionalidad de la ilustración puede provocar,

además, que la historia pase a un segundo plano. El álbum, consecuentemente, se convierte en un “libro para mirar”, donde la potencia de las imágenes más que colaborar prácticamente devora el texto y, con ello, la capacidad de evocación y connotación de este (Colomer, 2000). Cuando se produce divergencia informativa entre los códigos, la situación se agrava. En dichos casos, además de ralentizar la lectura, provoca mayor número de errores, en especial, entre aquellos lectores con menor habilidad lectora y, por lo tanto, más susceptibles y dependientes de los efectos “distractivos” de la imagen (Yubero, 1995).

Parece presentarse, así pues, una disyuntiva autoexcluyente entre texto e imagen (**Tabla 14**). Esta oposición surge de la centralidad y autoridad del texto frente a una imagen ornamental que actúa a modo de “dama de compañía” o “criada” (Parmegiani, 1997, p. 56). Pone, asimismo, al descubierto la desconfianza en la capacidad de la imagen para abrir el camino a la lectura (Wensell, 2003) y a “leer mejor” el texto literario (Rodríguez de Agüero Delgado, 2024, p. 74) y e incluso ignora el poderío visual de la imagen en la llamada “época visual” (Grombrich, 1997, p. 41). El texto literario se considera, así pues, más apropiado cuanto mayor nivel lector y desarrollo simbólico tenga el niño. Consecuentemente, el grado de comprensibilidad que aporta el carácter icónico de la imagen hace que resulte un recurso apropiado en niveles iniciales, pero más allá de estos niveles pasa a ser un elemento decorativo y disruptivo, que distrae, entorpece y que origina errores en la lectura. Estas creencias parecen obviar que las imágenes son construcciones mentales que representan, con más o menos artificio, una idea sujeta a convenciones socialmente aceptadas y culturalmente asumidas, que incluso pueden formar parte del ideario colectivo, y subestiman, por otra parte, la relevancia que tienen los procesos perceptivos e intuitivos en el desarrollo del pensamiento operativo y de la imaginación (Arnheim, 1970; Lartitegui, 2014).

Tabla 14*Texto e ilustración*

	Texto		Ilustración
Texto literario: -Recursos estéticos y polisemia. -Vacíos de información; -Participación del lector.	Textos de baja calidad literaria (lectura unívoca, simplista y denotativa) & textos con gran densidad informativa/textos supeditados a la experimentalidad.	Componente identitario del álbum ilustrado.	Adecuada para un público no lector o con limitadas capacidades lectoras.
Narratividad (finales alternativos).	Adaptado a los intereses, realidades, capacidades y vocabulario infantil.	Integra la dimensión espacial de la composición y la dimensión temporal del ritmo narrativo (Durán, 2005; Silva-Díez, 2006).	Encarrilla la representación, limitando la imaginación del lector.
Intertextualidad.		Intericonicidad (Bosch, 2015, 2022).	Distrae y obstaculiza la atención del código escrito durante la lectura.
Metaficción (dialogismo, discontinuidad y simultaneidad).	Influencia del mundo audiovisual (precisión y concisión del lenguaje). Mínima/excesiva participación del lector en la construcción de significado.	Funciones: -Función actualizadora, narrativa y descriptiva (Díaz Armas, 2003, 2008b). -Función anticipadora (2003, 2008b). -Función estética. -Función didáctica (aprendizajes que promueve). -Función artístico-social.	Decora y embellece (atractivo de la imagen). Provoca errores cuando diverge de la información que aporta el texto. Pueden provocar “saturación narrativa” (Cañamares Torrijos, 2007)
			Más que colaborar con el texto, puede “devorarlo” (Colomer, 2000).

Nota. Tomado de Colomer (2000); Díaz Armas (2003, 2008b); Durán (2005); Silva-Díez (2006); Cañamares Torrijos (2007); Bosch (2015, 2022).

La doble página. Aunque la doble página surge como un formato de publicación, en el álbum ilustrado funciona como la unidad semántica (Bosch, 2007) o unidad básica o primaria en torno a la que se estructura el álbum (Zaparain y González, 2010; Van der Linden, 2013). Da soporte a las imágenes y el texto, posibilita sus variadas combinaciones lógico y semánticas, y, además, con el paso de la página, fragmenta el relato y orienta el tiempo y el ritmo de lectura (Hanán Díaz, 2007). Garantiza, asimismo, la sucesión temporal, la narratividad híbrida del álbum ilustrado, gracias a la ilusión de movimiento que provoca.

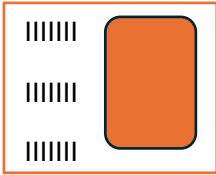
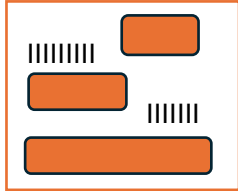
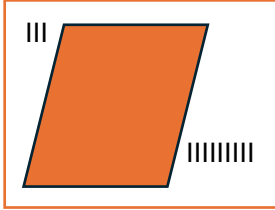
Es, por lo general, una base física de fondo blanco y neutro, donde se inscriben de manera eficaz el texto y la imagen (Colomer et al, 2018). Su utilización responde a criterios estéticos, adaptación a las exigencias de los escenarios (lugares abiertos, grandes espacios, etc.) en que se desarrollan las historias y a la relevancia de una segunda narrativa (Gutiérrez García, 2002). Pueden, sin embargo, colarse dentro de la historia y convertirse en un elemento constructivo más de la narración, como en los álbumes metaficcionales.

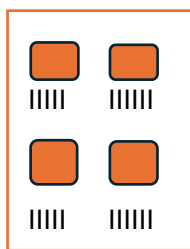
La especificidad y diversidad del álbum deviene de la organización, composición, proporción y maquetación coherente de los mensajes gráfico y textual dentro del formato página en relación con el soporte (Van der Linden, 2013). La propia lógica del libro lleva a colocar la imagen en la derecha impar y el texto en la izquierda par, orientado, según el sentido de lectura occidental, desde la esquina superior izquierda a la inferior derecha (Zaparain y González, 2010). La imagen, por lo general, suele ser de considerable tamaño en relación con el espacio página, y de formas muy variadas, que van desde una única imagen a sangre hasta multitud de viñetas o secuencias (**Tabla 15**).

Van der Linden (2013) identifica seis maneras de organizarse el texto y la imagen dentro de la página, Colomer et al (2018), la reducen a cuatro tras eliminar los álbumes sin palabra y simplificar la distribución texto-imagen. Coinciden, sin embargo, en que estas distribuciones son determinantes para la propuesta de lectura y el grado de participación del lector.

Tabla 15

Distribución del texto y la imagen en la doble página

Distribución	Van der Linden (2013)	Colomer et al (2018)
	<p><i>Texto e imagen compartimentados en el espacio de la doble página</i></p> <p>Máxima separación del texto y la imagen. Imágenes aisladas y de significación autónoma dentro de la narración. Lectura separada y sucesiva del texto y de la imagen. La imagen puede ser superflua e incluso ninguneada, cuando más largo y autónomo sea el texto.</p>	<p><i>Disociación</i></p> <p>Texto e imagen aparecen claramente separados, por lo general, el primero, en el espacio izquierdo y la segunda en el derecho, en el sentido de lectura.</p> <p>Conlleva un ritmo de lectura lento y paudado. Facilita el proceso de lectura compartida, puesto que mientras el adulto lee a la izquierda, el niño/a puede prestar atención a las ilustraciones de la derecha.</p>
	<p><i>Texto e imagen coexistiendo en el espacio de la doble página</i></p> <p>Compuesto por varios bloques de textos y varias viñetas. Las imágenes cohabitan en la doble página separadas por el texto correspondiente con el que mantienen estrecha relación. Es la condición de imagen específica del álbum.</p> <p>Exige que el lector ponga en marcha mecanismos cognitivos de mayor o menor complejidad en función de la brevedad y/o complejidad de la imagen. Cuanto más breve sea el texto y simples las imágenes, más fácil será la lectura.</p>	<p><i>Asociación</i></p> <p>Texto e imagen comparten espacio dentro de cada una de las páginas. Pueden estar diferenciados, con el texto en la parte inferior o en recuadros o con distribuciones variadas que buscan crear efectos concretos de lectura.</p> <p>Los textos pueden estar esparcidos por la doble página para acelerar el ritmo de la narración o pueden repetirse ambos lenguajes simétricamente para reforzar paralelismos.</p>
	<p><i>La imagen ocupa el espacio central de la doble página y el texto, superpuesto o ubicado cerca de ella</i></p> <p>La imagen es lo primero que se ve y reclama la atención. Establece una relación más estrecha con el resto de las imágenes; siguen un hilo narrativo. Es el álbum prototípicamente hablando para leerse en voz alta.</p> <p>El texto e imagen se perciban simultáneamente; el texto generalmente es leído por el mediador (docente) mientras el alumnado fija la atención en la imagen.</p>	

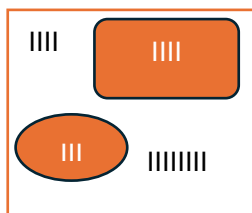


Imágenes y textos organizados siguiendo una sucesión articulada

Las viñetas se suceden y generan significados mediante su concatenación de manera similar al cómic. La lectura conlleva la concatenación de las imágenes asociadas a un texto. Es el resultado de una operación compleja en la que deben vincularse instintivamente los elementos a partir de un orden que tenga significado.

Compartimentación

Las imágenes y el texto pueden distribuirse a modo de viñetas en la página, por lo general, para resaltar secuencialmente la evolución temporal o las consecuencias lógicas de las acciones narradas cuando se desea contarlas con especial detalle.



Imágenes y textos yuxtapuestos o intercalados, sin espacio reservado a priori

Se pierde cualquier unidad narrativa. La doble página se asemeja a un cartel, donde mensajes icónicos y verbales cohabitan sin ninguna cronología o prioridad establecida.

Su lectura en voz alta es imposible. Se explora intuitivamente la página, sus componentes icónicos y verbales, dando lugar a una lectura lúdica o multimedia.

Conjunción

Texto e imagen no se yuxtaponen, sino que se integran formando una construcción visual conjunta. Resulta más complicado establecer las prioridades de lectura entre texto e imagen e incluso apreciar la secuenciación narrativa temporal. Sugiere una lectura multimedia.



Álbumes compuestos exclusivamente de imágenes

Pueden formar una narración- “álbum sin palabras”- o no responder a un patrón narrativo- “imaginario” o “catálogo”-. Conlleva una elaboración/estructuración muy rigurosa de la relación imagen/soporte y una recepción activa del lector.

Nota. Tomado de Van der Linden (2013) y de Colomer et al (2018).

El álbum como concepto, así pues, resulta una estructura armónica (hibridación de lenguajes) que aprovecha las potencialidades y especificidades que aporta cada uno de los dos códigos tanto para el proceso de expresión como para la recepción. Aunque la imagen sea preponderante en el álbum y posea una gran eficacia comunicativa, necesita de un texto (Lartitegui, 2014; Zaparain y González, 2010), previo o creado ex proceso por un autor-ilustrador, que subsane su debilidad semiótica y actúe de “anclaje” (Barthes,

1986, p. 36). Aunque ambos códigos, la imagen y el texto, pueden desarrollar las coordenadas del tiempo y del espacio (Nodelman, 1988), la imagen muestra eficacia en los detalles, pero, según argumentan Zapparain y González (2010) tiene mayor dificultad para expresar la casualidad o para dar a conocer el mundo interior de un personaje. El texto, por su parte, conexiona las imágenes, hace progresar el tiempo, expresa la casualidad y da a conocer el mundo interior de los personajes, con estructuras sintácticas aparentemente simples, pero con elipsis y juegos estético-lingüísticos, que hacen difícil su clasificación si no es en connivencia con la imagen (Durán, 2012).

Hay variados estudios que analizan las interacciones semántico-composicionales que se establecen en el álbum ilustrado entre la imagen y el texto (Nikolajeva y Scout, 2000; De Amo Sánchez-Fortún, 2003; Obiols Suari, 2004; Díaz-Armas, 2008b; Colomer, 2010a; Rosero, 2010; Zapparain y González, 2010; Van der Linden, 2013; Colomer et al, 2018) (**Tabla 16**). Estas clasificaciones ponen a la vista los entresijos composicionales a los que recurren los autores y que, en mayor o menor medida, han de ser reconstruidos por el sujeto lector. Una de las clasificaciones al respecto más citada es la que proponen Nikolajeva y Scout (2000). Estas autoras establecen cuatro tipos de relaciones: la interacción simétrica, donde texto e imagen cuentan la misma historia; la interacción intensificadora, donde la imagen amplía la información del texto y profundiza en detalles de la narración textual o viceversa; la interacción contradictoria, donde imagen y texto proporcionan información opuesta y ofrecen un contrapunto de perspectivas; y, finalmente, la interacción asimétrica, con una imagen y un texto que narran diferentes escenas, pero no necesariamente de manera contrapuesta. Existe una gran coincidencia conceptual entre los autores, aunque no terminológica, y las diferencias más notables se observan en los extremos de esta relación entre códigos. Rosero (2010), por ejemplo, identifica una relación que denomina de vasallaje, donde la imagen cumple un papel

meramente decorativo, sin aportar significación narrativa relevante, próxima, por lo tanto, a la del libro ilustrado.

Zaparain y González (2010) señalan la categoría ingenio descriptivo basándose en la credibilidad, casi documental, que aporta la imagen al texto. En el extremo opuesto, Díaz-Armas (2008b), incorpora la relación de sustitución con historias contadas solo con imágenes. Todas las clasificaciones, aun así, ponen en evidencia, en mayor o menor medida, la necesaria hibridad de los lenguajes visual y textual dentro del espacio que determina la página. Hanán Díaz (2007) prefiere emplear el concepto de “interdependencia de códigos” (p. 93), porque, en su opinión, se adecúa mejor a la necesaria imbricación de los dos códigos para construir el sentido. Sea cual sea la clasificación que sigamos, todas no hacen más que subrayar la inevitable lectura dialógica que ha de hacer sujeto lector para construir el sentido y articular un discurso único, tras un proceso dinámico de ajuste y reajuste, más complejo cuanto mayor sea el distanciamiento entre ambos códigos (Zaparain y González, 2010).

Tabla 16

Interacciones semántico-composicionales del álbum ilustrado

Combinación libre	El texto no necesita de la imagen para construir el sentido de la historia. La imagen embellece y decora (Rosero, 2010). Responde a la estructura de un libro ilustrado.
Relación simétrica y/o redundancia	Los dos códigos cuentan la misma historia. La función de la imagen es enriquecer, redimensionar, clarificar o aportar credibilidad al texto (Nikolajeva y Scout, 2000; De Amo Sánchez-Fortún, 2003; Obiols Suari, 2004; Díaz-Armas, 2008b; Colomer, 2010a; Rosero, 2010; Zaparain y González, 2010; Van der Linden, 2013; Colomer eta al, 2018).
Relación de colaboración, complementariedad e interdependencia	Texto e imagen son necesarios para construir el significado global de la historia. Si uno de los dos se elimina, se derrumba el álbum. Distribución prototípica

	del álbum ilustrado (Nikolajeva y Scout, 2000; De Amo Sánchez-Fortún, 2003; Obiols Suari, 2004; Díaz-Armas, 2008b; Colomer, 2010a; Rosero, 2010; Zaparain y González, 2010; Van der Linden, 2013; Colomer eta al, 2018).
Relación contradictoria, disonante o disyuntiva	Los dos códigos ofrecen discursos autónomos o contrapuestos. En caso de duda, parece que la imagen resulta a ojos del lector más fidedigna para la construcción de la historia (Nikolajeva y Scout, 2000; De Amo Sánchez-Fortún, 2003; Obiols Suari, 2004; Colomer, 2010a; Díaz-Armas, 2008b; Rosero, 2010; Zaparain y González, 2010; Van der Linden, 2013; Colomer eta al, 2018).
Relación asimétrica, indefinida o taxonómica	El texto y la imagen no narran la misma historia, pero no necesariamente contradictoria (Nikolajeva y Scout, 2000; Obiols Suari, 2004; Rosero, 2010).
Relación de sustitución	Historia contada exclusivamente por imágenes (Díaz Armas, 2008b).

Nota: Tomado de Nikolajeva y Scout, 2000; De Amo Sánchez-Fortún, 2003; Obiols Suari, 2004; Díaz-Armas, 2008b; Colomer, 2010a; Rosero, 2010; Zaparain y González, 2010; Van der Linden, 2013; Colomer et al, 2018.

Además de la mayor o menor complicidad entre la imagen y la palabra dentro de la doble página, el álbum se construye en torno a la concatenación dosificada y seriada de dobles páginas. Para ello son relevantes tanto el lugar que ocupa la información nueva, por lo general, en la página recto (Salisbury y Styles, 2012) como el fuera de campo intersticial con sus elipsis y vacíos de información, gracias a la cual avanzan las tramas a los ojos del sujeto lector y se promueve el paso de página (Zaparain, 2010). Por eso, el paso de página en el álbum excede la necesidad mecánica para adquirir la categoría de “instrumental, compositivo e incluso formal” (Zaparain y González, 2010, p. 55). Esta concatenación articulada de las páginas puede nacer de la sucesión con evolución de motivo, espacio o tiempo o de la “sucesividad” con superposición de páginas, según una evolución temporal, un nuevo espacio-tiempo o un nuevo motivo (Van der Linden, 2013). La construcción del sentido será más dificultosa cuanto menos indicios y apoyos tenga el/la lector/a para generar expectativas.

1.4.5 El álbum como concepto. Recepción

A continuación, una vez repasados aquellos aspectos relevantes y característicos del álbum ilustrado, detallaremos, aunque sea de manera genérica, el tipo de lectura que promueven.

La multimodalidad y el carácter mixto (continuo a la vez que discontinuo) del álbum ilustrado entraña necesariamente un “modo de leer” (Durán, 2010, p. 37). Nos referimos a la lectura de un lenguaje híbrido, que se ha desarrollado durante años de cultura visual y que combina con gran maestría los déficits informativos de dos códigos, el visual y el textual (Hanán Díez, 2007; Paglieta, 2020). Se abandona, así pues, el papel nuclear del texto y de una ilustración subsidiaria para imbricar ambos códigos en el marco de lo que se ha denominado “alfabetización visual” al amparo de la psicología del desarrollo y las teorías de aprendizaje de Piaget (Rodríguez de Agüero Delgado, 2024). La lectura se vuelve, así pues, exigente, recursiva, dinámica y dialógica; consiste en identificar y reconocer los elementos del código visual y del código textual, en revisarlos y releerlos, a medida que se avanza en el texto para buscar las relaciones inter-códigos (Hoster Cabo y Gómez Camacho, 2013), construir nuevas conexiones y modificar las interpretaciones previas (Nodelman, 1988), hasta lograr dar un sentido coherente al texto (leído y visto). Parece que son los vacíos, la “asimetría” entre texto y el sujeto lector, y el deseo de llenar un vacío en la experiencia lo que da origen a la comunicación literaria y hace progresar la lectura (Iser, 1987a). El/la lector/a adquiere doble rol de lector/espectador (Nikolajeva y Scott, 2000) para poder conjugar, de manera eficaz, la linealidad y secuencialidad inherente al código escrito con la simultaneidad ilusoria, errática y sugestiva de la imagen. Dos vías perceptivas que actúan a diferente nivel. El texto escrito, lineal y secuenciado que sigue una cadena lógica parece adaptarse bien al pensamiento intelectual y a sus procesos analíticos y operativos; la ilustración, sin

embargo, se asocia a una cognición intuitiva “una forma de pensamiento no racional” (Lartitegui, 2014, p. 18), que apela a la sensibilidad, lo que explicaría las reacciones emocionales inmediatas –de agrado o desagrado– que provoca la imagen y que sobreviven incluso, al margen de cualquier racionalidad, más allá de su significado o función (Nodelman, 2006; Rodríguez de Agüero Delgado, 2024).

Aunque leer y mirar no es lo mismo, sí parecen ser similares, sin embargo, las operaciones mentales– procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos (Colomer y Camps, 1990) – implicadas en ambos procesos (Gutiérrez García, 2002). Arnheim (1970) al respecto señala que las operaciones cognitivas, aquellas que se asocian al pensamiento, son, en realidad, “ingredientes esenciales de la percepción misma” (p. 7). Las fases implicadas en la lectura visual muestran, así pues, cierta coincidencia con las operaciones mentales de la lectura textual (Lartitegui, 2014) y ponen de manifiesto la relevancia de procesos como la observación, la atención y los conocimientos previos. Según la descripción de Clark (1960) comienza con la percepción del estímulo también llamado el efecto o la impresión general de la obra sobre el/la espectador/a, sigue el escrutinio o la mirada cuidadosa y sostenida de la obra que lleva a recordar o establecer conexiones analógicas con la propia experiencia y finalmente, la integración en los conocimientos previos y la observación y el análisis crítico. Algo similar ocurre con los diferentes niveles de comprensión, que se superponen con los niveles identificados para la lectura textual: un primer nivel o nivel básico de comprensión que resulta de la información más obvia; un segundo nivel que surge de la significación más sutil que aportan los elementos compositivos (el color, la postura, etc.); y un tercer nivel que analiza y reflexiona sobre las relaciones implícitas deducibles con significaciones que exceden el discurso narrativo (Lartitegui, 2006). El proceso se dificulta, sin embargo, cuando texto e imagen aportan información contradictoria. En tal caso, el/la lector/a tendrá que establecer un mecanismo

de control que le permita detectar errores e incongruencias y subsanarlas para poder recrear el texto, rehaciendo una y otra vez el proceso hasta lograr una estructura significativa coherente entre lo que dice el texto/imagen y su conocimiento del mundo.

Este proceso cognitivo de recreación no resulta observable, pero sí más accesible gracias a los estudios sobre las respuestas lectoras, los cuales permiten, según señala Fittipaldi (2012), “reconstruir o a imaginar este proceso” (p. 73). Las citadas investigaciones analizan las respuestas infantiles tras lecturas compartidas de álbumes ilustrados mediante entrevistas individuales y/o grupales en contextos, por lo general, de diversidad social, étnica, cultural y/o socioeducativa (alumnado de necesidades especiales).

Su alcance, sin embargo, es limitado por la dificultad para acceder íntegramente al proceso de lectura y por la capacidad variable de los lectores para expresar sus interpretaciones (Arizpe y Styles, 2008). A ello hay que añadir la dificultad de los/as investigadores/as para clasificar y categorizar las respuestas por los solapamientos y superposiciones de las diferentes categorías (Meek, 1988). Asimismo, reconocen dificultades para comprenderlas, a veces por cuestiones lingüísticas (marcas gramaticales-deícticos-), contextuales (promovidas las dinámicas didácticas y/o el mediador), discursivas o por el propio perfil del lector (Colomer, 2012).

Los estudios, aun así, ponen en evidencia que la lectura es un acto complejo donde intervienen saberes intelectuales y afectivos, y muestran una ocasión inmejorable para observar, aunque sea con limitaciones, cómo interacción los lectores con los textos y en torno a qué estrategias (Fittipaldi, 2012).

Los resultados indican que los sujetos lectores perciben el álbum como un todo con prevalencia informativa de la imagen (Arizpe y Styles, 2004) y que, solo en un

segundo momento, se complementa con el texto lingüístico y con la observación de los detalles. Pumarejo (2023) llega prácticamente a la misma conclusión– la lectura visual es más rica informativamente hablando que la lectura textual– en un estudio realizado con dos gemelas homocigóticas y lecturas diferenciadas por código del mismo álbum ilustrado. Sí parece, no obstante, según señalan Arizpe y Styles (2004), que los/as lectores/as mayores (diez años) son capaces de articular la diferencia entre los dos sistemas significativos, sopesar la contribución de cada uno de ellos e incluso expresar cómo operan en el sujeto lector (efecto que provocan).

Nodelman (1988) propone un modelo explicativo donde se describe el posible proceso de lectura. Según este modelo lo primero que se mira son las imágenes, posteriormente el texto que acompaña la imagen, para finalmente volver a la imagen antes de pasar de página y así sucesivamente. Nikolajeva y Scott (2000) inciden en que, ya se comience por uno u otro código, el proceso es el mismo, ambos códigos generan expectativas mutuas que aportan nuevas experiencias y expectativas, lo que hace avanzar la lectura. Según parece, el/la lector/a infantil es consciente de la polivalencia interpretativa de la imagen y, por lo general, parece confiar en el texto para subsanarla y establecer los límites semánticos (Nikolajeva y Scott, 2001; Arizpe y Styles, 2004; Nodelman, 2006; Zaparain y González, 2010; Colomer, 2012). Es, por otro lado, capaz de identificar y analizar usos composicionales como el uso del color, la perspectiva, el movimiento, metáforas, etc. y convenciones visuales (gestos visuales, marcas que denotan velocidad, etc.) e incluso rasgos textuales y discursivos (Arizpe y Styles, 2004; Fittipaldi, 2012). Según Colomer (2012), los/as lectores/as pueden describir denotativamente los elementos de las imágenes e identificar algún tipo de relación, narrar lo que ocurre en la historia y dar voz a los personajes. “Experimentan”, además, los conflictos narrativos que presentan las historias, que actúan como “simuladores” a tiempo

real, por el paralelismo innegable con la vida real, pero también por activar los mismos mecanismos que cuando se trata de realidades vividas (Aranda, 2021, p. 20). Parecen ser escasas, sin embargo, las respuestas que incluyen referencias explícitas a otros textos (Taberero Sala y Tagüeña, 2020) y, cuando las hay, resulta llamativa la existencia de una relativa uniformidad, lo que sugiere cierta homogeneidad en los idearios infantiles actuales con una escasa exposición a determinadas áreas socioculturales e incluso con poca experiencia lectora (Colomer, 2012). Los estudios corroboran, finalmente, que la referencia exclusivamente literal en la lectura de textos es prácticamente inapreciable en favor de un contínuum interpretativo (Colomer, 2012).

A modo de síntesis, podemos decir que el álbum ilustrado es un texto mixto que surge de la hibridad de dos lenguajes, de la secuencialidad del código escrito y de la simultaneidad del código visual (**Tabla 17**). Esa circunstancia hace que la interacción entre texto-lector sea, además de necesaria, inevitable, si se quiere alcanzar la comprensión y, con ello, una interpretación socialmente aceptable. La imagen reclama la atención, resulta a priori más atractiva y sugerente, pero necesita del anclaje del texto para romper su ambivalencia semántica, generando movimientos recursivos de ajuste y reajuste entre los dos códigos, hasta lograr un significado coherente. Con el álbum ilustrado, la curiosidad, la atención y la motivación prácticamente están garantizados por el atractivo inherente de la imagen y del producto en su totalidad, pero se necesita, por el contrario, mayor capacidad y disponibilidad del lector para poder avanzar en la lectura. El sujeto lector ha de contar con los conocimientos, vivencias y experiencias previas y el autocontrol necesario que le permitan identificar claves textuales y visuales, establecer analogías e inferir datos para avanzar en la lectura, amparándose en el diálogo, cooperación y la recursividad que imponen los dos códigos. Por todo ello, la lectura, ya

de por sí un proceso cognitivo superior, lo es más si cabe en el álbum, por la complejidad impuesta por la hibridación de los lenguajes.

Tabla 17

Invariantes en la recepción de lectura

Álbum	<p>Texto mixto (continuo y discontinuo). Lenguaje híbrido que nace de la convivencia y combinación de dos códigos en base a las debilidades propias.</p>
Lector	<p>Sugestionado por la imagen (emotividad de la imagen). Busca respuestas (implicación con el texto). Consciente de la polivalencia de la imagen. Confía en el texto para subsanar y establecer los límites interpretativos (lectura recursiva y recurrente). Identifica, en parte, rasgos textuales y discursivos. Lector de imágenes (cultura visual). Experimenta (comprende) los conflictos narrativos.</p>
Lectura	<p>Lectura recursiva, dinámica y dialógica (imagen-texto, texto-imagen). Linealidad/secuencialidad & simultaneidad y globalidad. Establecimiento de relaciones entre lo leído/visto y lo vivido (experimentado). Lectura “acceptables” & “rechazables” (confluencia de horizontes).</p>
Comprensión	<p>Primer nivel: información obvia. Segundo nivel: significación sutil en base a elementos compositivos (color, perspectiva, metáforas, convenciones visuales, etc.). Tercer nivel: establecimiento de relaciones implícitas deducibles que exceden al discurso narrativo (Lartitegui, 2014).</p>
Proceso lector	<p>Pensamiento intelectual (Procesos analíticos y operativos) (texto) & Pensamiento no racional (cognición intuitiva).</p> <p>Fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Percepción del estímulo (efecto/impresión global). -Escrutinio o la mirada cuidadosa (atención focalizada). -Establecimiento de conexiones con la propia experiencia (analogía). -Renovación (integración en los conocimientos previos) y observación (análisis reflexivo e inferencias) de aspectos con base en conocimientos preexistentes (Clark, 1960).
Contexto	<p>Imaginario sociocultural (valores universales). Contexto comunicativo (práctica social).</p>

Nota: Tomado de Clark, 1960; Nikolajeva y Scott, 2001; Arizpe y Styles, 2004; Nodelman, 2006; Zapparain y González, 2010; Colomer, 2012; Fittipaldi, 2012; Lartitegui, 2014; Taberero Sala y Tagüeña, 2020; Aranda, 2021; Pumarejo, 2023.

1.4.6 El álbum como recurso didáctico

En este apartado se abordará la función socializadora del álbum ilustrado, en especial, su relevancia para el desarrollo y la educación en valores y la identidad personal y social. Comenzamos con la función didáctica de la narración y los beneficios didácticos del recurso álbum ilustrado, evidenciando las tensiones que existen entre un enfoque predominantemente didáctico y otro donde se prioriza el valor educativo intrínseco de la literatura. Se finalizará, aunque sea de manera esquemática, con un repaso a los usos didácticos más habituales según la academia.

El álbum como recurso de socialización. Desde el comienzo de los tiempos, la transmisión de conocimiento está ligada a la construcción de historias sobre sucesos, saberes, valores, etc. considerados relevantes por la comunidad y de los que depende la supervivencia del grupo. El relato (la narración), así pues, de manera paralela a la vida real, presenta en boca de un narrador a un grupo humano o humanizado unido por lazos varios (familia, amistad, interés, etc.), que se moviliza para resolver y solucionar un conflicto planteado en torno a una situación que desestabiliza el orden previsto y a un protagonista. Esta estructura fomenta una actividad realmente valiosa para el devenir social, la capacidad de proyectarse hacia el futuro y de predecir causas y efectos antes de que sean reales (Zavala, 1993; Chambers, 2008) en una situación a priori reconocible, que incluye, por lo general, una valoración de la acción transcurrida (Bruner, 2012).

Las tramas y las vivencias de los personajes exponen a realidades y experiencias ajenas que el sujeto lector, mediante la lectura, “experimenta” como propias (Fernández Tijero, 2016), lo que facilita la identificación con aspectos morales y sociales. De ahí que

se diga que los relatos “crean significados” (Chambers, 2008, p. 96) e incluso yendo más allá, que este uso particular del lenguaje – “narrar” – “nos define como humanos” (Chambers, 2008, p. 15).

Nos referimos a nuestro modo de pensar, de estructurar nuestra conciencia, de percibir y aprehender el mundo e incluso de ser en el mundo (Bruner, 2012), de ahí que resulte imposible desprenderse de su propósito moralizante (Rodríguez de Agüero Delgado, 2024, p. 28): “lo axiológico es inseparable de lo literario”. Entretienen y, al mismo tiempo, enseñan (Rodríguez De Agüero Delgado, 2024). Por eso adquieren con cierta facilidad la naturaleza de vehículo educativo, más cuando se dirigen a un público en formación. La lectura literaria posee incluso una dimensión “reparadora”, que satisface necesidades íntimas del ser humano (Sanjuán, 2013) y le ayuda a comprender que sus deseos o temores han sido experimentados y “verbalizados” con anterioridad por otros, dando claridad a esa vivencia difusa (Bettelheim, 2006) desde una distancia protectora. Contribuye, asimismo, a que el individuo en formación desarrolle “todo su potencial intelectual y afectivo, y aprenda a *ser él mismo*” (Carratalá Teruel, 2015, p. 28) y a que reflexione sobre el mundo (Cerrillo, 2016). Favorece, por otra parte, la creación de un ambiente de tolerancia, que mejora las relaciones sociales y facilita la convivencia (Carratalá Teruel, 2015). Macintyre (2004) va incluso más allá cuando señala las consecuencias de privar al lector infantil de la narración:

prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guion, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras. No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos (p. 267).

Los textos, así pues, cumplen un propósito claro (Stephens, 1992; Bruner, 2012), mostrar, más o menos explícitamente, modelos de mundo de una comunidad cultural, concretamente, aquellas ideas, valores, actitudes y comportamientos consensuados que

imperan en la sociedad (Nodelman, 1996, 2010; Rosenblatt, 2002; Colomer et al, 2018; Salisbury y Styles, 2012) y que se han de transmitir a las generaciones futuras (Lluch, 2003). Conforman verdaderos artefactos de transmisión de la cultura (Zavala, 1993; Colomer, 2001). La crítica proviene, sin embargo, del tipo de cultura que reflejan, la ideología imperante o dominante (Todorov, 2009), a través de lo que se ha denominado “pedagogía invisible” (Bernstein, 1975). Nodelman (1996) al respecto afirma:

como la mayoría de las narrativas, las historias de los libros ilustrados guían a los lectores hacia ideas culturalmente aceptables sobres quiénes son al privilegiar el punto de vista desde el cual informan sobre los eventos que describen. Sabiendo solo lo que se puede saber desde esa perspectiva, los lectores tendemos a asumirlo nosotros mismos: ver y comprender los acontecimientos y las personas tal y como la narración nos invita a verlos (...) Todas las historias implican posiciones temáticas que deben ocupar los lectores (p. 75).

Sánchez Corral (1995) aduce que tras esta actitud se esconde una superioridad, un paternalismo e incluso una actitud proselitista por parte del autor hacia el destinatario, al que se intenta persuadir, motivado por causas “extraestética[s]” (p. 104). Se presupone, añade este autor, un sujeto lector sin demasiada competencia literaria, ni autonomía de pensamiento, un “*ser-objeto-receptáculo*” y una receptividad unidireccional y dirigida (Sánchez-Corral, 1991, p. 532; 2001, p. 112), construida, por encima de todo, en torno a una identificación afectiva. Ello implica que los/as lectores establecerán vínculos emocionales con los modelos propuestos en el texto, se identificarán con ellos y, consiguientemente, sus pensamientos y sentimientos se volverán similares (Norton, 1983). Chesterton (2008) señala, sin embargo, que la intención didáctica de una obra no significa necesariamente que los/as lectores/as asimilen el mensaje o que valoren los aspectos ideológicos de la obra como algo importante.

Mata (2014), de hecho, pone en entredicho en la lectura de ficción la transmisión lineal de valores: “percibir valores en un texto literario no significa que esos valores pasen de inmediato a formar parte de la conciencia del lector (...) Leer no es, pues, una actividad

que transmita valores” (p. 109). Asimismo, Colomer et al (2018) afirman que los/as lectores/as pueden ignorar el mensaje didáctico y focalizar la atención en otros aspectos que les resulten atractivos o sugerentes en torno a los cuales construirán el significado. Eco (1981) incluso precisa las actitudes que los lectores pueden desarrollar: asumir la ideología del texto y subsumirla en su propia lectura; pasar por alto o ignorar la ideología del texto e importar la suya propia, dando lugar a lecturas “aberrantes”, es decir, no previstas por el autor o inaceptables por la comunidad cultural; o pueden cuestionar el texto para revelar la ideología subyacente, dando paso a una crítica ideológica.

Frente a la citada “dosis de didactismo” (Bortolussi, 1985, p. 43), se aduce que la verdadera literatura no es compatible con un didactismo explícito, con un discurso dirigido y cerrado, que ahogue la recepción artística y la cooperación del lector en la construcción del sentido (Sanjuán, 2006), que entorpezca, en última instancia, una auténtica comunicación literaria y el desarrollo de la conciencia crítica (Bortolussi, 1985; Rosenblatt, 2002). Rodríguez de Agüero Delgado (2024) se muestra, en cambio, crítica ante la postura que reniega del didactismo de la literatura dirigida a los niños escudándose en los supuestos de la comunicación literaria: “el autor siempre quiere persuadir de algo al lector, siquiera sea de que no tiene intención de persuadirlo de nada” (p. 29). Recupera a Bettelheim (2006) y su defensa de los cuentos de hadas para introducir a los niños en la realidad y ofrecer las herramientas adecuadas para afrontar los sucesos de la vida: “una educación moral que le transmita, sutilmente, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello, lleno de significados para el niño” (p. 11). Rodríguez de Agüero Delgado (2024) atribuye el “destierro de todo didactismo” a un nuevo concepto de la infancia (Ariés, 1987) y al culto al niño propio de la Edad Contemporánea, e incide en su reemplazamiento por el juego y por un enfoque prioritariamente lúdico: “las obras

literarias para los niños vendrían así a situarse en una “tierra de nadie” entre literatura, enseñanza y juego” (p. 34).

La educación literaria elude, en gran medida, esta controversia. Así contempla, además de la formación lingüística, la formación de la persona y el acercamiento a la diversidad social y cultural. Si existe cierto consenso en que, con cierta frecuencia, se priman por encima de criterios estéticos parámetros psicopedagógicos, aun a riesgo de reducir la literatura infantil a un mero instrumento con fines didácticos más fácilmente “controlables”/“objetivables”. Mata (2014) al respecto llega a afirmar:

hablar prioritariamente de valores con respecto a la literatura infantil es, sin embargo, un modo de rebajarla a la condición de instrumento didáctico o doctrinario. Parecen entenderse los libros para niños como reservorios de valores que los lectores perciben, digieren y asimilan cuando los leen. Es usual escuchar a padres, profesores o bibliotecarios frases como "este libro transmite valores" o "este álbum sirve para trabajar valores" (...) Bastaría, pues, leer ciertos libros para que los valores custodiados en ellos se traspasen a la mente del lector, como las vitaminas o los virus al comer y respirar. Esa concepción simplista de la literatura en general y de la infantil en particular, además de ignorar cómo funciona en realidad el cerebro humano, reduce los libros a una especie de farmacopea moral (p. 108).

La propia institución escolar promueve, de manera más o menos consciente, una instrumentalización de la literatura, preocupada por su función educativa y el dominio, por encima de todo, de la lengua escrita. Esta visión “funcional” y “técnica” de la lectura ha fortalecido entre el colectivo docente la asociación entre lectura y trabajo, de manera que los libros en el contexto escolar más que leer “se trabajan” (Tabernero Sala, 2005, p. 28). Este vínculo pragmático ha sido alimentado por los/as editores/as y los/as escritores/as, preocupados por satisfacer la demanda escolar, pero también por salvaguardar la rentabilidad económica – “si escriben libros *trabajables* venden más” (Boada, 1993, p. 50) –, extendiendo un enfoque predominantemente didáctico con un discurso conformista, apegado al ámbito escolar y en base a un interés comercial. De ahí que muchos/as docentes, formadores/as e investigadores/as educativos/as defiendan una

literatura infantil de calidad donde tengan cabida contenidos éticos interesantes, pero sin renunciar al valor estético (Colomer, 2002; Tejerina y Echevarría, 2007; Sanjuan, 2018): “textos que aborden temas relevantes, que estimulen la reflexión del lector infantil y su esfuerzo interpretativo” (Sanjuan, 2018, p. 53). Justifican, por lo tanto, una literatura que contribuya a la formación social y moral, pero que huya de un didactismo moralizante y simplista y que deje un hueco al sujeto lector para construir su propio texto subjetivo (Iser, 1987a, 1987b). El hecho de priorizar el criterio de valoración estética no significa, sin embargo, que se condenen las obras de intención didáctica, más cuando son de calidad o facilitan el acceso a cierta información relevante a nivel curricular (Colomer et al, 2018).

Características estético-didácticas del álbum ilustrado y usos didácticos. El álbum ilustrado es un recurso “fértil” (Tauveron, 2002), que posibilita un acercamiento lúdico y placentero a la lectura (Fernández Tijero, 2016). Proporciona una lectura pausada, atenta, reflexiva, recurrente y muy exigente (Fernández Tijero, 2016), que mejora la atención sostenida y la concentración y, además, resulta apropiado para aprender a leer, entrenarse en el proceso lector (Montes, 2007) y para formar sujetos lectores (Cerrillo, 2016). Desarrolla la competencia lingüística y comunicativa, activa procesos cognitivos y afectivos y proporciona conocimientos (bagaje cultural) imprescindibles para mejorar la capacidad interpretativa y disfrutar con la lectura. Sin estos conocimientos, como señala Parodi (2010), es imposible construir de manera adecuada el sentido de la historia:

el niño (...) comprende lo que percibe cuando reconoce aquello que ve y puede evocar esas imágenes o conceptos que ha guardado en su memoria, también puede hacerlos si únicamente encuentra similitudes con algo que conoce, aunque no sea idéntico. (...) Si en sus vivencias no ha conocido nada de algún modo semejante a lo que se expresa en el texto, no lo podrá entender puesto que no podrá construir una representación mental de lo que lee que le ayude para así comprender ese texto y darle sentido (pp. 33-34).

Estimula y potencia, asimismo, la sensibilidad, lo que despierta el interés por la dimensión artística que está en la base del goce estético (Carratalá Teruel, 2015). El álbum ilustrado se asocia, sin embargo, como ya se ha señalado, con el aprendizaje lector, lo que:

malinterpreta y devalúa por completo el arte del álbum ilustrado y la reduce a una herramienta para enseñar a leer, en vez de considerarlo una forma excepcionalmente placentera de lectura, abierta incluso a los lectores más pequeños y capaz de trascender los límites de edad, lengua, clase social, cultura y raza (Lockwood, 2010, p. 125).

Según Lockwood (2010), un buen álbum es un texto abierto que, al margen de la edad lectora prevista, estimula la participación del sujeto lector, lo invita a combinar los dos códigos, proporciona diferentes niveles de lectura y conjuga humor, sátira e ironía, más apreciable cuanto más capacitada sea la persona lectora. Por todo ello lo considera un recurso eficaz para “motivar a lectores menos avanzados o reacios que no sean capaces o no quieran abordar otros tipos de ficción” (p. 125). Se apoya, para ello, en los datos de estudios previos sobre el efecto que produce el descubrimiento o redescubrimiento entre los no lectores mayores (Martin, 1989; Smith y Alcock, 1990). Puede, aun así, utilizarse con lectores más avanzados con objeto de que encuentren y aprecien matices emocionales, metaficcionales o recursos estilísticos y estéticos del texto y de la imagen, lo que nos hace pensar en que los álbumes “no son tan simples” como pudiera parecer a primera vista (Baddley y Eddershaw, 1994).

Todas estas potencialidades educativas del álbum ilustrado van a encarrilar sus usos didácticos en Educación Primaria. Suele ser habitual, sin embargo, que la función educativa y el espíritu pragmático prevalezca e induzca su empleo didáctico en el aula. Sobre esta cuestión Colomer (2000) afirma que:

destacar el argumento, describir a los personajes y valorar sus conductas son ejercicios atrayentes para los educadores. Son sencillos de corregir, ya que el argumento, por ejemplo, puede objetivarse y los temas y valores favorecen el debate moral, lo cual ofrece una ocasión muy propicia para la educación de los niños y niñas. No por casualidad ésa

es una de las grandes ventajas que los maestros ven en la presencia de la literatura infantil y juvenil en la escuela, (...) (p. 13).

Sin ánimo de ser exhaustivos, según los/as investigadores⁶, los usos didácticos más habituales son:

- El desarrollo de la competencia literaria y visual (Lobato Suero y Hoster, 2011; Hoster y Gómez Camacho, 2013); la formación artística y literaria (Martínez Marqués, 2014; Lacave y Parrado Collantes, 2022); el desarrollo de la competencia literaria (Santibáñez González, 2015; Andrés, 2021).
- El desarrollo de la competencia comunicativa (Rodríguez Carvajal y Carmona Celemin, 2019).
- El gusto por la lectura y el desarrollo del hábito lector (Diezhandino Beltrán, 2021).
- La mejora de la comprensión lectora (Pereda Bartol, 2016); la mejora de la lectura en voz alta (García García, 2017); fomento de la lectura (Forment González, 2021).

A modo de síntesis, podemos decir que el álbum ilustrado por la multimodalidad que le es inherente resulta un recurso sugestivo, muy apropiado para un colectivo de lectores habituados a la lectura de imágenes. Pero, además sirve para mejorar la competencia de lectura, gracias la lectura recursiva, recurrente y dialógica que conlleva la connivencia del código visual y textual y la secuencialidad en la construcción del sentido. Tradicionalmente se ha considerado un recurso apropiado para aprender a leer, por la presencia de un texto relativamente corto y por el apoyo que ofrece la imagen a la

⁶ Para identificar los usos se ha utilizado la base de datos Google Académico y las palabras clave álbum ilustrado (en) Educación Primaria. Pensamos que, aunque no sea un medio de búsqueda exhaustivo, sí puede ofrecer una imagen aproximada de los usos didácticos del álbum ilustrado, los temas de interés de la investigación educativa y la investigación aplicada en el contexto educativo (propuestas didácticas comunicadas en Trabajos de Fin de Grado y Máster, principalmente).

comprensión, pero el hecho de que se haya de recurrir a los dos códigos e incluso al formato para construir el sentido del texto estimula la curiosidad, exige concentración y atención, y anima, casi involuntariamente con el paso de página, a realizar inferencias y a verificarlas a medida que avanza la lectura, lo que mejora las habilidades inferenciales y hace más reflexivo y autónomo el proceso de lectura. El álbum ilustrado, además, cuenta con un texto completo que funciona como modelo de lengua, fomenta el desarrollo de la competencia lingüística y literaria y mejora el vocabulario. Desarrolla historias con estructuras narrativas aparentemente sencillas por su límite de páginas, aunque de temáticas de gran interés educativo que abren vías para el diálogo y el contraste de interpretaciones mientras amplía las habilidades comunicativas. Enriquece, además, los referentes culturales y hace al sujeto lector participe de la cultura en que está inmerso. Y todo ello con la necesaria la presencia de un/a lector/a experto que actúe de mediador, cuya función es hacer de puente entre el sujeto lector y la práctica de la lectura con objeto de mejorar las habilidades interpretativas, la competencia lingüístico-literaria y desarrollar el gusto lector.

Capítulo 2. Método

2.1 Aspectos epistemológicos y ontológicos

El presente estudio empírico se sitúa en el marco de la investigación social y, más concretamente, de la investigación educativa. Adopta los presupuestos epistemológicos y ontológicos defendidos en el paradigma interpretativo. Según este paradigma, no existe una verdad objetiva al margen del sujeto. El conocimiento, de hecho, lo construyen los seres humanos a la luz de las experiencias, y se desarrolla y se transmite en contextos sociales. Este enfoque supera la dicotomía sujeto y objeto, y defiende que las prácticas humanas solo se hacen inteligibles a partir del marco simbólico a través del cual las personas interpretan sus pensamientos y acciones, en última instancia, a partir de los significados que estas construyen y les otorgan. Se orienta, así pues, hacia el mundo de la intersubjetividad compartida y la construcción social y colectiva de significados a través del lenguaje, enlazando directamente con la corriente fenomenológica.

El presente estudio hace suyos, como no podía ser de otro modo, los presupuestos de la investigación cualitativa. Resulta difícil elaborar una definición de la investigación cualitativa, porque el mismo término se utiliza tanto para referirse a procedimientos metodológicos como para los fundamentos teóricos-epistemológicos que los sustentan (Sandín Esteban, 2003). Sandín Esteban (2003) la describe como:

una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p. 123).

Esta autora destaca el carácter interpretativo de la investigación y el abordaje holístico de las experiencias humanas con objeto de describirlas, comprenderlas e interpretarlas prestando especial atención al contexto natural donde se producen los citados fenómenos. Subraya el papel de la persona investigadora como instrumento

principal en la percepción e identificación de lo que es o no significativo en el fenómeno objeto de estudio. Su labor consiste en acercarse a la experiencia particular desde los significados y visión del mundo del conjunto de participantes para conformar con los hallazgos una “descripción densa” (Geertz, 1987) y detallada que, posteriormente, ha de justificar e integrar en un marco teórico. Durante todo el proceso, se ha de apoyar en la reflexividad que surge de la exposición de los supuestos teóricos y personales desde los que se aborda la investigación, la relación que mantiene con los/as participantes y con la comunidad en que realiza el estudio.

Estamos, así pues, ante una investigación que busca la comprensión de la acción humana a través del sentido que tiene para quien la realiza, para lo cual se utiliza material empírico, por lo general, textos producidos, lo que subraya la importancia, en este tipo de investigación, del lenguaje, la intersubjetividad y el consenso para acceder al conocimiento. Sus rasgos más relevantes, por lo tanto, son “su carácter interpretativo, constructivista y naturalista ” (Sandín Esteban, 2003, p. 123) y la especial “sensitividad” del que investiga en la búsqueda de lo significativo (Eisner, 1998; Sandín Esteban, 2003).

Y dentro de la tradición de la investigación cualitativa, este trabajo se inscribe en los programas mediacionales de investigación de la enseñanza, específicamente, en los estudios sobre el conocimiento profesional docente. Según estos estudios, la persona del docente es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones y genera rutinas, que guían y orientan su práctica (Clark y Yinger, 1979). Produce un conocimiento práctico o conocimiento de oficio, que se caracteriza por ser construido, contextual y situacional, fruto de su formación académica y de la interacción con el medio escolar (Barquín Ruiz, 1999). En la elaboración de este conocimiento incide cómo se representa el colectivo docente el conocimiento declarativo de la materia, el valor añadido que le otorga y los procesos prácticos de actuación del medio escolar, concretamente, aquellos

procedimientos para actuar con y para apoyar al alumnado (Grimmett y MacKinnon, 1992). Incluye la riqueza de la información sobre la práctica de la enseñanza de los docentes con experiencia –un conocimiento, profundo, sensible y específico–, pero también “opiniones inexactas, supersticiosas y fragmentadas” (Leinhardt, 1990).

El paradigma detallado resulta apropiado para el objeto de estudio de esta tesis. Estamos, según la clasificación que presentan Arnal et al (1992), ante una investigación cualitativa de carácter exploratorio-descriptivo y secuencial, cuyo fin es describir, comprender e interpretar las RS del fenómeno de mediación docente de lectura del álbum ilustrado en el contexto de tercero y cuarto de Educación Primaria en Cantabria y de perfilar el rol docente mediador. Concretamente, pretendemos describir y comprender e interpretar el sistema de creencias, ideas y prácticas situacionales y contextualizadas de los/as docentes cántabras/os, aquellas que los/as visten de identidad profesional, los/as guían y construyen y dan un sentido a las experiencias de mediación lectora que comunican, promueven e implementan con el álbum ilustrado en 3º/4º de Educación Primaria. Consta de una primera fase cualitativa que consistirá en identificar las interacciones texto-lector y las prácticas de mediación que las promueven, mediante dos grupos de discusión y el análisis de narrativas de aula de un conjunto de 13 participantes voluntarios que imparten en el citado nivel educativo. Los resultados de esta etapa servirán para diseñar una segunda parte cuantitativa que ayude a construir una “fotografía” más aproximada del fenómeno en una muestra aleatoria de 12 participantes de diferentes centros de primaria de Cantabria⁷.

2.2 Objetivos de la investigación

⁷ Descripción del estudio con la plantilla que ofrecen Hernández-Sampieri et al (2014, p. 543) en el libro *Metodología de la Investigación* (6ª edición).

Para llevar a cabo el estudio del fenómeno citado se han establecido dos objetivos generales, con sus respectivos objetivos específicos:

- Identificar y describir las representaciones sociales sobre el proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado del profesorado cántabro de tercero y cuarto de Educación Primaria:
 - Reconocer y detallar la interacción entre el álbum ilustrado y el lector/lectores, qué proceso lector promueven y con qué objetivos de lectura.
 - Referir las estrategias de enseñanza empleadas durante el proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado.
 - Determinar el perfil del docente mediador de lectura, con base en los saberes, las actitudes, los comportamientos y las emociones asociadas a la mediación.
- Perfilar, si fuera necesario, unas líneas de desarrollo y/o mejora en la mediación de lectura del álbum ilustrado y en el perfil de mediador para promover interacciones significativas entre texto y sujeto lector.

2.3 Diseño de la investigación

2.3.1 Características del diseño

El diseño de una investigación responde al “plan o la estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 128).

El diseño cualitativo se caracteriza académicamente por su “flexibilidad”, su capacidad para adaptarse en cada momento y circunstancia al cambio que se produzca en la realidad que se está indagando (Rodríguez Gómez et al, 1999; Massot Lafon et al,

2009). De ahí deriva su rasgo más definitorio, el carácter no lineal, superpuesto y reiterativo de los diferentes momentos del proceso indagativo (Rodríguez Gómez et al, 1999). Este rasgo resulta evidente en la interconexión y simultaneidad entre los procesos de recogida y de análisis de los datos.

De hecho, el análisis en la investigación cualitativa no constituye una fase final, posterior a la recogida de datos, sino que viene determinada por la progresiva construcción teórica. La propia recogida de datos, su focalización y delimitación, es considerada ya como una forma primitiva de análisis, un preanálisis, una primera elaboración de los datos, por el descarte, en función de criterios teóricos y/o prácticos, de determinadas variables y relaciones en beneficio de otras (Miles y Huberman, 1994). Incluso el propio dato, generalmente textual, en la investigación educativa, conlleva ya en su origen una “elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador (...) en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos” (Gil Flores, 1994, p. 16; Rodríguez Gómez et al, 1999, p. 19). De ahí que se refiera al sujeto investigador como el “yo como instrumento”, por su destacado papel en la recogida de la información, en el engarce de la situación y en la dotación de sentido (Eisner, 1998) y en la posterior comunicación de este. Ruiz Olabuénaga (2012) subraya que el sujeto investigador “socialmente situado 'crea' a través de su interacción la realidad" (p. 121), de donde extrae y analiza los datos empíricos.

En nuestro diseño, siguiendo las orientaciones de Creswell (2013) y Wertz (2011) (Hernández-Sampieri et al, 2014), con base en los procedimientos básicos de los diseños fenomenológicos, se han implementado las siguientes acciones: a) determinar y definir el fenómeno; b) recopilar los datos sobre las experiencias de los participantes; c) analizar los textos (orales y narrativas didácticas) para tener un panorama general de las experiencias; d) identificar las unidades de significado y generar categorías, temas y

patrones, detectando citas clave; e) elaborar una descripción genérica de las experiencias y su estructura (condiciones, situaciones que las rodean y el contexto); f) desarrollar un informe que combine las descripciones y la estructura a fin de transmitir la esencia de la experiencia en cuanto al fenómeno estudiado.

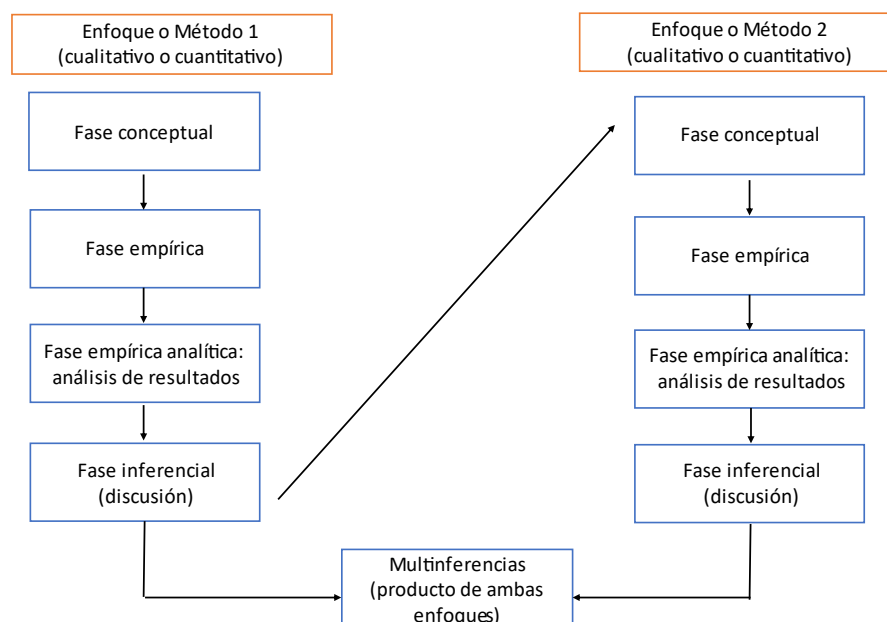
Para llevar a cabo dichas acciones se ha optado por una metodología mixta. La metodología mixta se caracteriza por ser una estrategia de investigación mediante la cual el sujeto investigador recolecta, analiza e integra sistemáticamente datos cuantitativos y cualitativos durante el proceso de investigación para lograr así una mayor aproximación y comprensión del fenómeno objeto de estudio, es decir, una “fotografía” más completa del fenómeno desde diversas ópticas (Chen, 2006; Hernández-Sampieri et al, 2014).

Este enfoque mixto, ante fenómenos complejos como el que nos ocupa, presenta ciertas ventajas. Kelle y Erzberger (2004), a su favor, subrayan que la integración metodológica contribuye a una ganancia mayor de conocimiento, sean cual sean los datos, tanto si se complementan como si convergen o se contradicen. Según Hernández-Sampieri et al (2014), el hecho de partir del planteamiento del problema para definir los métodos a emplear— fundamentación pragmática—, permite mantener un cierto equilibrio de perspectivas, contrarrestar las debilidades potenciales de cada uno y robustecer sus fortalezas; facilita, asimismo, la realización de una aproximación iterativa y cíclica a la investigación, potencia la creatividad teórica y permite una mejor “exploración y explotación” de los datos; aporta, además, al recabar un rango más amplio, variado y rico de evidencias, una perspectiva más amplia, holística y profunda del fenómeno, mayor “riqueza interpretativa”, lo que permite robustecer, ampliar y expandir el entendimiento sobre el fenómeno y dotar de mayor seguridad, solidez y certeza a las inferencias científicas; y finalmente, desarrolla nuevas destrezas o competencias investigativas.

Los diseños de investigación mixtos presentan diferentes clasificaciones según la secuencia de aparición de los enfoques metodológicos, el peso dado a cada enfoque y su función, y según la reflexión teórica y metodológica de su combinación (Flick, 2014). Para esta investigación se ha optado por un método mixto secuencial (**Figura 1**). Esta tipología de estudio se caracteriza, según Hernández-Sampieri et al (2014), por empezar recolectando y analizando datos cuantitativos o cualitativos, los cuales se utilizan, posteriormente para recabar y analizar datos del otro método.

Figura 2

Proceso de los diseños mixtos secuenciales



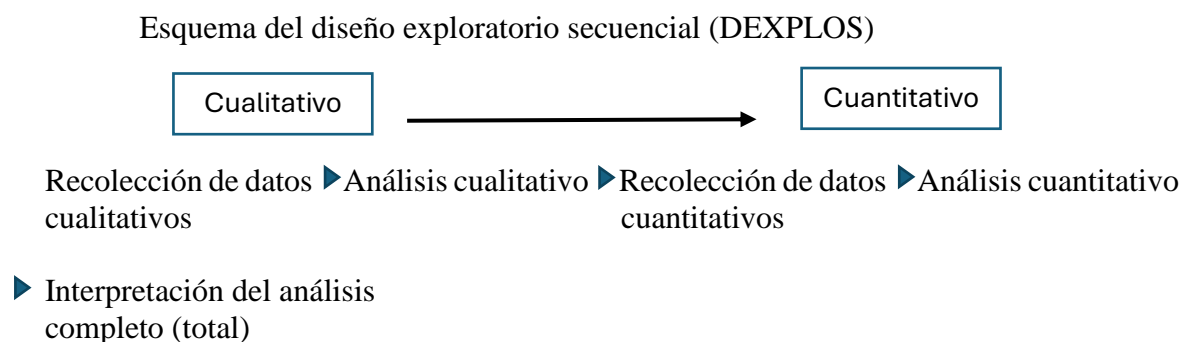
Nota. Tomado de Hernández Sampieri y Mendoza (2008, p. 547).

Y dentro de los métodos mixtos secuenciales nos hemos decantado, según la terminología que proponen Hernández-Sampieri et al (2014), por un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) de modalidad derivativa (**Figura 2**). La razón para dicho proceder radica en que este método es adecuado para realizar una exploración inicial del fenómeno. Creswell (2009) subraya su eficacia cuando se busca probar elementos de una teoría emergente devenida de la fase cualitativa y se desea generalizarla a una muestra

más amplia. Por eso, se puede afirmar que es un diseño útil tanto para explorar un fenómeno, como para expandir los resultados (Hernández-Sampieri et al, 2014). Es, además, un diseño fácil de poner en marcha, ya que sus etapas son claras y diferenciadas, así como su descripción y reporte; pero, por el contrario, exige mayor tiempo, especialmente en la modalidad derivativa, puesto que el investigador ha de esperar al análisis de los resultados de una etapa para proceder con la siguiente (Hernández-Sampieri et al, 2014).

Figura 3

Esquema del diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS)



Nota. Tomado de Hernández-Sampieri et al (2014, p. 552).

Aunque en este estudio el método guía es el diseño DEXPLOS, incluye fases que enlazan con otros métodos mixtos, en aras de adecuarnos de manera más holística, diversa, profunda y amplia posible al fenómeno objeto de estudio. Presenta conexiones, por una parte, con el diseño transformativo, en cuanto se enmarca en los estudios de las RS, con una perspectiva teórica amplia (teorización) introducida desde el mismo planteamiento inicial que guía el estudio en su totalidad; y por otra parte, cuenta con un microestudio cuantitativo anidado o incrustado durante la fase cualitativa para ofrecer hallazgos cuantitativos que se contrasten y se integren en el estudio con objeto de lograr un entendimiento más diverso, profundo y riguroso del fenómeno.

Pensamos que este diseño de investigación nos puede permitir cumplir con la finalidad social de cualquier investigación educativa, explorar, comprender e interpretar fenómenos a la vez que ofrecer posibles líneas de actuación para la mejora de la educación, y por supuesto, cumplir con los objetivos propuestos en la investigación.

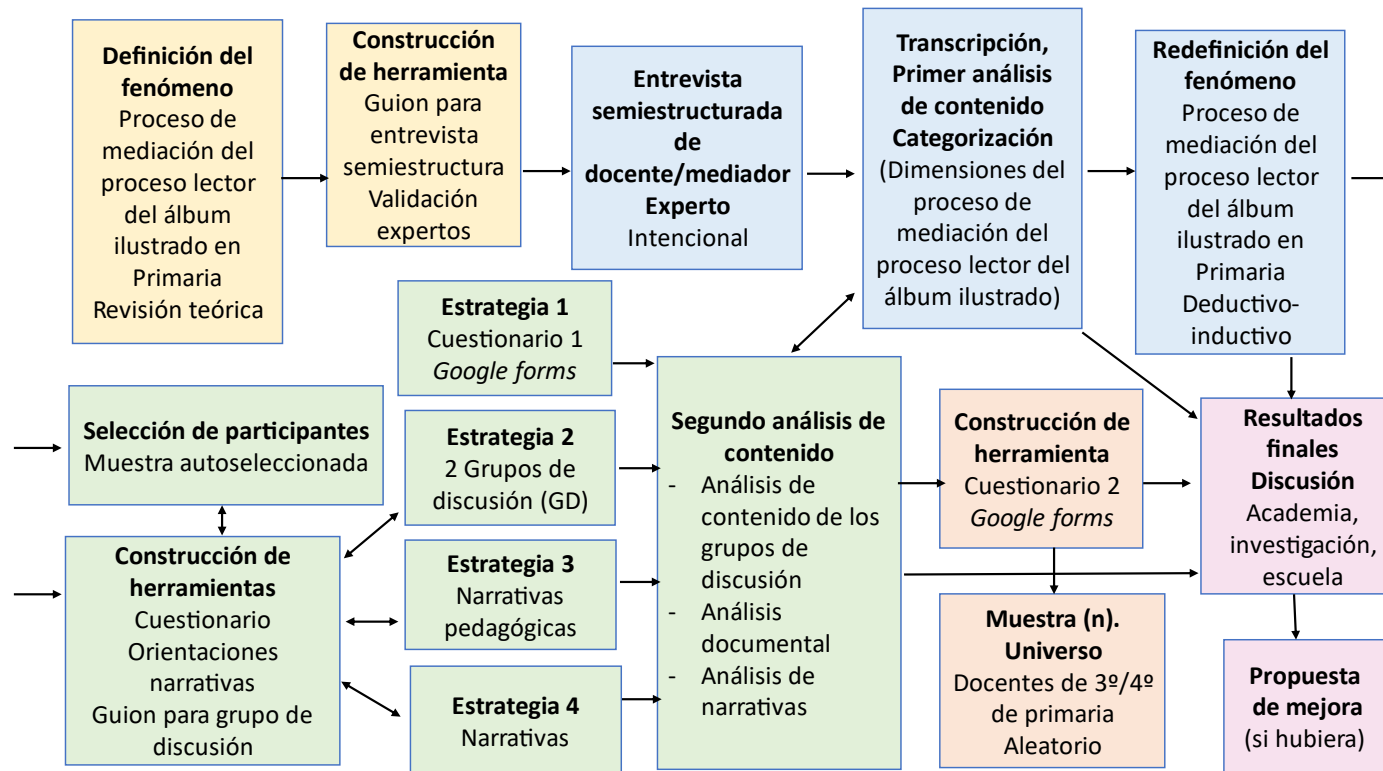
2.3.2 Descripción del diseño metodológico

Estamos ante un diseño emergente, reducido a unos pocos contextos y casos, y secuenciado temporal, conceptual y técnicamente. Incluye un estudio cualitativo precedido por un estudio cualitativo previo, al que hemos denominado estudio previo, y finaliza con un estudio cuantitativo (**Figura 3**). En este caso la vinculación entre los dos estudios hace hincapié más que en la validación mutua de los resultados, según la clasificación de Hammersley (2008), en una facilitación, en la que se resalta la función de apoyo y complementariedad del otro enfoque. Mientras el estudio cualitativo, por su potencialidad para proporcionar hipótesis, explorar el fenómeno que se está estudiando, revelar conexiones, razones y efectos posibles e incluso dinámicas de los procesos, es apropiado para abordar los problemas, los hallazgos cuantitativos facilitan una generalización.

A continuación, se va a describir esquemáticamente el diseño, en aras de clarificar el proceso metodológico seguido.

Figura 3

Esquema del diseño de investigación



El estudio previo de carácter cualitativo pretende describir el proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado de un docente-mediador experto, en concreto, las interacciones texto-sujeto lector que promueve, las estrategias que moviliza y las actividades que implementa. Con este estudio se busca acceder a un conocimiento experiencial y contextualizado que nos permita realizar una primera descripción del fenómeno objeto de estudio, a la vez que complementar las dimensiones identificadas por la academia. Se puede decir que actúa de puente entre el planteamiento teórico, las aportaciones académicas y el ámbito de la práctica propiamente dicha. Este estudio consiste en el análisis de contenido de los datos empíricos que proporciona una entrevista semiestructurada y en el análisis documental de artículos divulgativos sobre experiencias de lectura del álbum ilustrado escritos por el informante –docente-mediador experto–. Los resultados de este estudio previo sirven de base para diseñar dos instrumentos de investigación, el cuestionario y el guion temático del grupo de discusión.

La primera fase cualitativa pretende explorar, describir e interpretar las representaciones del proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado de una muestra autoseleccionada de docentes de tercero y cuarto de Educación Primaria, a partir del análisis de los datos que, concurrentemente, aportan dos grupos de discusión, cuestionarios y narrativas sobre prácticas. La estrategia central de esta fase cualitativa es el grupo de discusión. Esta técnica facilita el acceso, con base en un discurso dialógico-social y en experiencias situacionales personales, a un conocimiento semántico-conceptual experiencial (Flick, 2014). Este estudio se acompaña de una narrativa, que hemos denominado pedagógica o de aula con objeto de acceder a un conocimiento contextualizado y episódico (Flick, 2014). Estas estrategias se centran en la mediación de lectura, pero en torno a los dos tipos de conocimientos expuestos, que se combinan intencionadamente para llevar a cabo una triangulación intramétodo. Este estudio se

complementa con un estudio cuantitativo integrado – cuestionario– que funciona a modo de triangulación intermétodo. Estas estrategias se emplean simultáneamente para evitar interferencias entre métodos y se han aplicado a una única muestra. Los datos empíricos se han analizado por separado y se han contrastado con los resultados de las otras estrategias con objeto de identificar invariantes y tendencias. De esta manera se pretende lograr un acercamiento al fenómeno en su complejidad, desde diferentes ángulos y perspectivas metodológicas, además de realizar una validación de resultados.

Los resultados de esta etapa se transforman en dimensiones de la encuesta posterior, estrategia central de la fase cuantitativa, con objeto de contrastar, expandir y generalizar las representaciones sobre los procesos de mediación de lectura del álbum ilustrado identificadas en la fase cualitativa. Para lo cual se aplica a una muestra aleatoria no estadística del universo de los docentes cántabros de tercero y cuarto de Educación Primaria.

Durante el proceso de investigación, así pues, se han combinado, encadenado, secuenciado y triangulado estudios cualitativos y cuantitativos entre sí, métodos deductivos e inductivos, y estrategias interactivas y no interactivas prototípicas de la investigación cualitativa (entrevista semiestructurada, grupos de discusión y narrativas pedagógicas o de aula) y cuantitativa (cuestionario) en muestras diferentes (intencional, autoseleccionada y aleatoria no estadística). Con ello se pretende contrastar, enriquecer, expandir datos y validar resultados y captar, en el documento de análisis y discusión final, el fenómeno estudiado y su complejidad desde diferentes ángulos, a la vez que favorecer la calidad de la investigación.

Las estrategias de triangulación utilizadas se han apoyado, siguiendo a Massot Lafon et al (2009), en una doble lógica: la del “enriquecimiento” durante el proceso de

obtención de datos a partir de diferentes fuentes, técnicas y métodos; y “el control de calidad” de la interpretación de los datos, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse y contrastarse empíricamente con otra serie similar de datos.

2.3.3 Descripción introductoria de las estrategias de recogida de la información

El enfoque cualitativo se decanta por las realidades subjetivas e intersubjetivas como objeto legítimo del conocimiento, y defiende, desde un enfoque constructivista, que la realidad humana la construyen todos los agentes sociales involucrados en su producción y comprensión (Massot Lafon et al, 2009). Los significados son, desde este enfoque, así pues, “productos sociales elaborados a través de la interacción que efectúan las personas en sus actividades” (Ruíz Olabuénaga, 2012, p. 15). Para lograr la comprensión del fenómeno, se ha de buscar la proximidad y el contacto directo de los agentes sociales implicados, mediante procesos interactivos de naturaleza social como son la entrevista, el análisis de los grupos de discusión y el análisis de documentos (Del Rincón et al, 1995⁸; Massot Lafon et al, 2009). Las estrategias interactivas reportan información de primera mano en su contexto; las estrategias no interactivas, por el contrario, consideran la lectura de documentos escritos (oficiales y/o personales) que informan sobre la percepción escrita de los/as informantes del fenómeno sin la presencia del sujeto investigador (Massot Lafon et al, 2009). Para recolectar los datos en el presente estudio se han utilizado estrategias directas o interactivas e indirectas o no interactivas con objeto de tener más de una fuente y más de una técnica simultánea en el estudio del fenómeno en su amplitud y profundidad. Las estrategias utilizadas han sido la entrevista semiestructurada, los grupos de discusión, las narrativas pedagógicas o de aula y los

⁸ Del Rincón et al (1995) se refieren a estrategias, lo que para otros autores son técnicas, con base en su carácter dialógico y social. Como esta cuestión excede a la presente tesis, se utilizarán ambos términos alternativamente, aunque a partir de la conceptualización que hacen las autoridades señaladas. Caracterizan las estrategias basándose en cuatro criterios: adaptabilidad al contexto, su carácter procesual, la interactividad y la naturaleza cualitativa de los datos (densidad significativa).

cuestionarios, adecuándose a los objetivos y a las necesidades del estudio y a la viabilidad del proceso investigativo.

Las herramientas se han construido *ad hoc* para la investigación en función de las dimensiones objeto de estudio y de las categorías identificadas en los estudios encadenados y, como no podría ser de otro modo, de los objetivos de la presente tesis. Los participantes han sido seleccionados también siguiendo diferentes técnicas (intencional o muestreo opinático, autoseleccionado y aleatorio no probabilístico) siempre acordes con los objetivos establecidos durante el proceso investigador y las estrategias utilizadas, y en consonancia de las posibilidades y la viabilidad del estudio.

Para la fase cuantitativa se ha utilizado el cuestionario en aras de alcanzar una representatividad que apoye los datos cualitativos previos y nos permita contrastar, complementar y expandir el análisis, así como acceder a las invariantes del fenómeno de mediación de lectura por saturación teórica.

A continuación, se presentan cada una de las estrategias mencionadas, se describen y se justifica la conveniencia de su empleo para el presente estudio. En los consiguientes estudios se aporta información complementaria y contextualizada sobre la estrategia y/o sobre la herramienta empleada.

La primera estrategia es la entrevista. Parte del supuesto teórico de que la persona como actor social interpreta la realidad a partir de un marco complejo de creencias y valores que utiliza para categorizar, explicar y predecir los fenómenos (Ruiz Olabúenaga, 2012, p. 171) y que se hacen accesibles a través del lenguaje. Ruiz Olabuénaga (2012) describe la entrevista como “una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (p. 165). Subraya su parecido con una representación teatral, cuyo éxito descansa en el proceso social de interacción

interpersonal que se establece entre entrevistado y entrevistador (Ruiz Olabuénaga, 2012). Massot Lafon et al (2009) y Kvale (2011) destacan su valor metodológico basándose en el rango, modalidad y riqueza de la información que aporta:

una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Massot Lafon et al, 2009, p. 336).

un método de sensibilidad y poder único para captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos (Kvale, 2011, p. 34).

A pesar de ser una estrategia valiosa, no deja de ser una interacción profesional con asimetría de relación de poder entre entrevistador y sujeto, que pivota entre el interrogatorio cuidadoso y la escucha activa para acceder al conocimiento construido (Kvale, 2011). El criterio único del sujeto investigador es “obtener el máximo de riqueza auténtica de contenido” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 173). Este criterio científico guía al investigador al iniciar y definir la situación de la entrevista, determinar el tema, plantear preguntas y decidir qué y cuándo profundizar o dar por terminada la conversación e incluso qué es significativo o no en lo que se dice (Kvale, 2011).

La segunda estrategia son los grupos de discusión. El uso primigenio de esta técnica lo tenemos en la investigación comercial interesada en el comportamiento y decisiones del consumidor, especialmente cuando se persigue la simulación del proceso de toma de decisiones grupales de consumo en contexto y mediada la discusión (Patton, 1990). Es una estrategia sumida en discusiones terminológicas e incluso técnicas, a causa del uso indistinto de términos como “entrevista grupal”, “entrevista de grupo de discusión”, “debates de grupo de discusión” (Flick, 2012, p. 24) e incluso grupo focal. Massot Lafon et al (2009) ofrecen una definición amplia que elude la controversia afirmando que es una “técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de

investigación” (p. 343). Morgan (1988), por su parte, incide en su sello de identidad, en el uso explícito de la interacción grupal para producir datos. Russi (1998), en la misma dirección, define el grupo de discusión como una “fábrica” de discurso de grupo (p. 81). Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009) subraya su carácter artificial devenido del requerimiento de la investigación y lo comparan a un “equipo de trabajo” donde “los participantes expresan sus opiniones reguladas por el intercambio grupal” con la finalidad de “producir algo para un objetivo determinado” (p. 295).

A modo de resumen, podemos decir que es una técnica destinada a producir un discurso social generado en un contexto de interacción grupal que deriva del consenso de los/as integrantes del grupo sobre un tema (Campoy Aranda y Gomes Araújo, 2009) y donde la labor del sujeto investigador es promover la auto-apertura del conjunto de participantes, estimular la interacción del grupo y participación de sus miembros para generar discurso grupal.

La relevancia de esta estrategia para la investigación cualitativa radica en su flexibilidad para indagar gran variedad de temas (Valles, 1999) incluso aquellos que no habían sido anticipados (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017). Simula como ninguna otra estrategia cualitativa discursos y conversaciones cotidianas, lo que la convierte en una técnica muy apropiada para acceder a procesos ocultos o en los que es difícil penetrar (Wilkinson, 1999), gracias al efecto de sinergia o efecto audiencia que genera el propio escenario grupal, donde cada intervención es estimulada por la presencia de los otros. Proporciona información rica interpretativamente hablando, a menor costo y más rápidamente, aunque conlleve mayor esfuerzo y tiempo en su planificación; resulta, además, más atractiva para participantes potencialmente recalcitrantes a tomar parte en entrevistas individuales (Morgan, 1988; Barbour, 2013; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017). Como cualquier otra técnica, presenta limitaciones, entre las que destaca la

heterogeneidad y variedad de los grupos, y el hecho de que los sujetos participantes puedan influirse e interactuar entre sí modificando o incluso invirtiendo sus posiciones. Valles (1999) cita, entre estos inconvenientes derivados de la interacción grupal, el sesgo, la deseabilidad y la conformidad social e incide en las consecuencias que pueden tener en la validez y fiabilidad de los resultados; señala, por otra parte, la artificialidad de los escenarios creados, alejados de los contextos naturales donde se desarrolla la acción. Es, además, una técnica limitada cuando se busca generar resultados que representen la opinión de una muestra grande de personas, ya que el número de participantes es pequeño y, por ello, no representativo (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017). Exige, asimismo, formación previa al sujeto investigador-moderador para conseguir que la discusión se lleve a cabo en un entorno que incentive al colectivo participante y, posteriormente, para realizar el análisis (Massot Lafon et al, 2009). Pero, al margen de las dificultades citadas, ofrece una oportunidad inmejorable para observar cómo se negocian y se construyen vía la interacción social significados, cómo se da sentido a procesos y fenómenos y se elaboran identidades (Wilkinson, 1999). En nuestro estudio hemos priorizado su adecuación metodológica para estudiar las normas, significados, procesos de grupo y los “habitus” de la comunidad (Lunt y Livingstone, 1996; Bloor et al, 2001; Callaghan, 2005) frente a las cuestiones metodológicas.

A modo de resumen, es una estrategia metodológica que, desde la perspectiva de los participantes y en contextos de conversación naturales, permite descubrir unidades de conceptualización, generar respuestas que profundizan en las experiencias de los sujetos y sistematizar información acerca de conocimientos, actitudes y prácticas sociales que difícilmente pueden obtenerse mediante otras técnicas (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017). A nivel metodológico es, por otra parte, una estrategia habitual en la fase exploratoria junto con otras estrategias cualitativas o como parte de un enfoque mixto,

para desarrollar, por ejemplo, ítems de cuestionarios, adaptar cuestionarios a otras poblaciones o formular preguntas pertinentes al contexto (Barbour, 2013).

El tercer instrumento es la estrategia que hemos denominado narraciones pedagógicas o de aula. En la metodología cualitativa es una técnica relativamente habitual plantear y diseñar tareas escritas para que las personas informantes respondan por escrito de manera reflexiva. Esta estrategia presenta ciertas ventajas ante otras técnicas cualitativas. Revela intereses, actitudes y perspectivas de quienes las han escrito y ayuda a comprender cómo se estructuran, se organizan y se combinan las cuestiones y secciones expuestas. Permite, por un lado, acceder a la versión o comprensión específica del mundo (Rapley, 2014) y, por otro, complementar, contrastar y validar la información obtenida con otras estrategias cualitativas (Massot Lafon et al, 2009). Se puede objetar, no obstante, que los hechos recogidos responden a la óptica particular de quien los ha registrado (Massot Lafon et al, 2009), algo que, sin embargo, no disminuye su valor para la investigación, todo lo contrario, le añade la “plusvalía” por ser una “visión de primera mano”, algo contado desde dentro” (Zabalza, 2004, p. 29). Proporciona, consiguientemente, información de difícil acceso por otras vías, de mayor credibilidad y de fácil gestión, por lo que resulta una fuente valiosa de datos cualitativos para entender el fenómeno, en especial, para observar las situaciones que se producen en el contexto educativo y su funcionamiento habitual (Hernández-Sampieri et al, 2014).

La última técnica empleada es el cuestionario. El cuestionario es “un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (Torrado Fonseca, 2009, p. 240). Es una técnica muy utilizada en el ámbito educativo, debido, probablemente, a su “aparente facilidad” (Torrado Fonseca, 2009, p. 233) y a que proporciona información en un formato común preguntando a un grupo numeroso de

personas, a un coste mínimo de tiempo y esfuerzo (Rodríguez Gómez et al, 1999). Presentan, como cualquier otra técnica, también limitaciones. La primera limitación aparece en el mismo momento en que se formulan las cuestiones. El sujeto investigador ha de reflexionar sobre los datos que desea obtener y realizar las preguntas con la claridad suficiente para que puedan ser contestadas por las personas encuestadas sin esfuerzo y sin dificultades de interpretación y, además, han de acompañarse de estudios piloto o ensayos informales con sujetos de parecidas características para identificar y subsanar las deficiencias (Rodríguez Gómez et al, 1999). El resultado es un cuestionario, que contemple, por un lado, la posibilidad de que todos los sujetos puedan reflejar de manera razonable su respuesta y, por otro lado, que proporcione al personal investigador los datos que necesita para comprender el fenómeno objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al, 1999). La segunda limitación deriva del momento en que se aplica el instrumento y, en concreto, de la relación impersonal que se mantiene con los encuestados, sin posibilidad de explicación complementaria.

2.4 Justificación del contexto educativo seleccionado

La investigación se ha realizado con docentes de tercero y cuarto de Educación Primaria de centros educativos –públicos, privados y concertados–, de zonas urbanas y zonas rurales de la Comunidad Autónoma de Cantabria en España durante 2021-2023, basándose en el doble criterio de conveniencia y accesibilidad (Mertens, 2010). Aunque el sujeto de estudio no es el centro, sino el/la docente, los centros educativos y formativos han hecho las veces de contacto facilitador, puesto que nos han posibilitado el acceso al sujeto objeto de estudio. La razón para tal proceder se explica, además de por cuestiones éticas, por su importancia en la generación de los hábitos docentes. La tipología de centros y su contexto social influyen significativamente en la actividad docente, especialmente

en la tipología del alumnado, en los recursos educativos y en las rutinas escolares que se promueven.

Tercero y cuarto de Educación Primaria conforman, por otra parte, un nivel educativo clave para llevar a cabo una “fotografía” certera de las experiencias de lectura y las habilidades en ella implicadas. En teoría, el alumnado de 3º/4º de primaria tiene automatizadas las habilidades básicas del proceso lector– la decodificación– y, por ello, está en disposición de desarrollar habilidades lectoras de nivel superior. Estas habilidades le van a permitan asociar, comparar, inferir información e incluso realizar valoraciones personales y críticas, habilidades todas ellas implicadas en la comprensión e interpretación. Esta especificidad educativa convierte al/la docente mediador/a en una figura central en el proceso de diseñar, implementar y secuenciar prácticas de lectura que mejoren esas habilidades y les permitan avanzar en sus capacitaciones lectoras. Por todo ello, consideramos que este contexto, aunque no sea el único, sí que es significativo y relevante para aproximarnos al fenómeno objeto de estudio, las representaciones sobre el proceso de mediación lectora del álbum ilustrado, más cuando uno de los objetivos de la tesis es proponer vías de mejora.

2.5 Población

En la comunidad de Cantabria, durante el curso 2022-2023, imparten docencia 1289 profesionales repartidos en 132 centros de Educación Infantil y Primaria, 5 centros rurales agrupados, 1 centro rural de innovación educativa⁹, 48 centros privados con concierto y 3 centros privados sin concierto, según datos de la dirección General de Innovación e Inspección Educativa organismo dependiente de la Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria.

⁹ Centros públicos localizados en zonas rurales estratégicas o municipios pequeños que dependen de la Consejería de Educación.

No contamos con estudios específicos sobre el perfil del colectivo docente de primaria de Cantabria, pero sí existen sobre el perfil del colectivo docente de Educación Primaria en España. Según el informe Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje 2018 (TALIS 2018), es predominantemente mujer (76%) de unos 43 años (edad media) con unos 15 años de experiencia (edad de experiencia del 50% del colectivo docente) y con una dedicación laboral de 35 horas semanales (promedio). Cuenta, por lo general, con un contrato indefinido (72%) a tiempo completo (85%) y afirma estar satisfecho con su retribución (62%). Dedicar, por lo general, un 74% de la jornada laboral a la enseñanza y al aprendizaje, un 8% a las tareas administrativas y el 18% a mantener el orden en la clase, a causa de los comportamientos disruptivos individuales y/o colectivos. Un 35% de este colectivo reconoce sufrir bastante o mucho estrés durante su trabajo debido, en gran parte, a las tareas de corrección, al trabajo administrativo, a su responsabilidad respecto a los logros del alumnado, al mantenimiento de la disciplina en clase y al mantenerse al día con los requisitos cambiantes de la Administración.

La ratio de estudiantes/docente en los centros educativos de Educación Primaria en España es de 13 estudiantes por docente, con una persona de apoyo pedagógico encargada de la atención a la diversidad por cada 9 docentes en Cantabria, dos números por encima de la media de España (11 docentes). El tamaño medio de la clase en Educación Primaria es de 22,6 estudiantes. Por lo que respecta a la tipología del alumnado, en España, el 25 % del profesorado de primaria trabaja en centros que tienen más del 10 % del alumnado con necesidades educativas especiales; en torno al 10% trabaja en centros con más del 30% del alumnado de hogares socioeconómicamente desfavorecidos; y el 31 % trabaja en centros en los que más del 10 % de este colectivo tiene origen migrante, aunque Cantabria (12%) presenta la tasa más baja entre las comunidades autónomas españolas.

El/la docente español/a de Educación Primaria es un/a profesional motivado/a que volvería a elegir la docencia (94%), principalmente, por razones sociales, en concreto, por su capacidad de influencia en el desarrollo del alumnado y por la contribución que se hace desde la docencia a la sociedad (93%). La gran mayoría se siente satisfecho/a con su entorno de trabajo, con la profesión docente (94%) y con su labor en el centro (98%) y muestra altos niveles autoeficacia. El 84% afirma contar con una formación sólida en ámbitos como el contenido de la materia que imparte, la formación pedagógica (general y específica) y la práctica de aula. Prácticamente todos los/as docentes (95%) participan en actividades de desarrollo profesional, que parecen, según los propios implicados, impactar positivamente en su práctica de aula. Esta formación se basa, en gran medida, en conocimiento, comprensión y competencia pedagógica de la materia, en gran medida, a consecuencia de las continuas reformas educativas y de los cambios pedagógicos y de contenido que acarrear. Estas actividades formativas son principalmente cursos y seminarios presenciales, conferencias sobre temas educativos y lecturas académicas. Las razones que aducen para no asistir a cursos de formación son, entre otras, la incompatibilidad de horarios, la falta de tiempo por responsabilidades familiares, la no existencia de incentivos o de una oferta adecuada y la falta de apoyo de superiores. Según el equipo directivo de centro, la cuestión que más puede influir en la calidad de la enseñanza es la escasez de recursos humanos, en concreto, la de un colectivo profesional capacitado para enseñar a un alumnado con necesidades educativas especiales o proveniente de hogares desfavorecidos socioeconómicamente (14 %). No parece ser, entre el profesorado cántabro, una preocupación significativa la falta de recursos materiales, ya sea de espacio o de material docente (menos del 5% en Cantabria).

2.6 Criterios y estrategias de calidad

El rigor de la investigación científica radica en el grado de certeza de los resultados, de ahí que se haga necesario contar con unos procedimientos que aseguren que las descripciones y narraciones de la realidad estudiada reflejen las forma de ser, sentir, entender y hacer de las personas participantes, para que los resultados sean válidos y puedan ser utilizados en la toma de decisiones educativas, políticas y/o curriculares.

En la investigación cuantitativa los criterios de rigor científico son la fiabilidad, validez externa e interna y la objetividad. Según estos criterios, la investigación cualitativa aduce de falta de objetividad y de representatividad de los resultados, una crítica alimentada, en gran parte, por cuestiones metodológicas como la dificultad del análisis de los datos cualitativos o el rol e implicación del sujeto investigador en el contexto. Se ha intentado solucionar esta cuestión con una reformulación del concepto de fiabilidad y validez, pero también hay otras voces que indican la necesidad de aplicar criterios paralelos, generados dentro del propio paradigma cualitativo y respetuosos con sus postulados esenciales. Entre esta segunda solución destaca la propuesta de Charmaz (2006). En el contexto de estudios de teoría fundamentada, esta autora propone cinco criterios, la credibilidad, la originalidad, la resonancia y la utilidad para abordar la calidad del estudio (credibilidad), su relevancia (resonancia y utilidad) y su novedad (originalidad). Dorio Álcara et al (2009), apoyándose en la propuesta de Guba (1989), opta por ajustarse a criterios de credibilidad– grado de ajuste de los resultados a la realidad–, transferibilidad– posibilidad de aplicar los resultados como información referencial en contextos de características similares–, dependencia– consistencia de los datos– y confirmabilidad– intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y, por lo tanto, encaminada hacia la objetividad y neutralidad–. Algunas de estas propuestas de criterios paralelos han sido, asimismo, cuestionadas, argumentando que los esquemas propuestos se mantienen conceptualmente muy cercanos a los criterios

convencionales, tras ajustar o sustituir la ontología y epistemología positivista por la constructivista (Sandín Esteban, 2003). A todo ello se suma la doble crisis de representación y legitimación (Denzin y Lincoln, 1994) que afronta la investigación cualitativa en la época del posmodernismo.

Por todo ello, no parece sencillo formular y definir criterios que puedan convertirse en estándares aceptados de manera general y puedan aplicarse en los diferentes enfoques de la investigación cualitativa (Flick, 2014; Sandín Esteban, 2003). Esta circunstancia hace que hoy en día aparezcan otras propuestas para reforzar la investigación cualitativa y hacer frente a la citada crisis con nuevas vías de validación y de construcción del conocimiento. Uno de los procedimientos que más aparece es la reflexividad. La reflexión se convierte, de hecho, desde el origen, en un rasgo de calidad de esta (Flick, 2014). Este procedimiento es entendido como la conciencia y autocrítica reflexiva del investigador en torno a las predisposiciones y posibles sesgos que puedan afectar el proceso de investigación y los resultados (Sandín Esteban, 2003). Flick (2014), por su parte, propone el uso de estrategias susceptibles de utilizarse en diferentes enfoques de investigación cualitativa, dejando atrás la concepción de criterios de calidad enfocados a la evaluación. Algunas de estas estrategias son el muestreo teórico, la inducción analítica, el consenso de los miembros–validación de los miembros– y la triangulación. Con estas estrategias se pretende abrir una puerta a la diversidad y variedad de datos y evitar, de esta manera, la reducción prematura del fenómeno que se estudia a un patrón específico basado en casos similares.

2.6.1 Descripción de los criterios y estrategias de calidad de la investigación

En nuestra investigación hemos recurrido a dos de las estrategias anteriormente citadas: el consenso de los miembros y la triangulación. No hemos considerado la estrategia del muestreo teórico por la tipología de la investigación y las restricciones de

tiempo y recursos que una tesis impone. En su defecto, hemos optado por la variedad de muestreo e informantes en estudios concatenados con objeto de contar con la gama más amplia de variaciones posibles en el campo y del fenómeno que se estudia. Tampoco se ha considerado la segunda estrategia, la inducción analítica, por el reducido número de los casos negativos ex proceso recogidos y utilizados durante el estudio.

En los estudios cualitativos (previo y el estudio cualitativo central) se ha optado, sin embargo, por la estrategia del consenso de miembros. Esta estrategia consiste en tomar el consenso de los/as participantes como criterio para evaluar los productos de la investigación, tanto de los datos como de los resultados (Flick, 2014), de manera que sea el consenso el indicador de credibilidad o validez. El hecho de “traducir” el discurso y los documentos para que ganen en comprensibilidad, de facilitar los resultados al conjunto de participantes y de convertirlos/as en miembros del proceso, lejos del rol pasivo asociado a los objetos de una investigación, hace que la investigación sea más dialógica y relevante (Kvale, 2011).

En nuestra investigación, esta estrategia se ha aplicado, además, de acuerdo con Seale (1999), en la versión fuerte – donde los miembros evalúan el informe final–, y en la versión débil –donde se requiere su participación en algún documento provisional–. Tanto en la fase cualitativa previa como en la fase cualitativa propiamente dicha, se han consensuado documentos previos –la transcripción y la propia grabación– con el grupo de participantes, para que los pudieran aceptar, rechazar, modificar o incluso, si llegara el caso, eliminar algunas declaraciones individuales y, posteriormente, se ha contrastado el documento final.

No ignorábamos, aun así, de que la validación de los miembros, como señala Flick (2014), presenta limitaciones o en su defecto cuestionamientos sobre la propia estrategia.

Esta revisión del material, como señalan Lincoln y Guba (1985), podía provocar reacciones como juicios de credibilidad global o aseveraciones de preocupaciones importantes sobre los resultados. Podía darse el caso, de hecho, de que las interpretaciones fueran más allá de lo que los/as participantes vieran o percibieran y que esa interpretación incluso podía inducir una confrontación con aspectos de su conocimiento o práctica de los que ellos/as no fueran conscientes.

Aun así, pensamos, siguiendo a Fick (2014), que el uso del consenso entre miembros como estrategia, aunque cuestione su estatus o presente la necesidad de recurrir a estrategias complementarias, da espacio para que la diversidad aparezca y obliga a la persona investigadora a desarrollar maneras de gestionar e integrar esta diversidad durante la investigación. Las modificaciones que dicho procedimiento han ocasionado en nuestro estudio se han reducido a concreciones y correcciones gramaticales, y las reacciones ante la presentación de los resultados han sido positivas y apenas han provocado matizaciones o aclaraciones al respecto, aunque sí han incidido en la reflexividad del proceso.

La segunda estrategia utilizada ha sido la triangulación. La triangulación es “la combinación de métodos en el estudio de los mismos fenómenos” (Denzin, 1970, p. 297), con objeto de lograr no tanto la validez y objetividad de la interpretación o perseguir la verdad “objetiva” como una comprensión más profunda del problema que se está estudiando (Denzin, 1989). No es una estrategia sencilla, ya que tras ella se esconden conceptualizaciones y modos de proceder diferentes. En nuestro estudio hemos recurrido a una triangulación multimétodos, con estrategias de triangulación de métodos (intermétodos e intramétodos) y de datos. La triangulación entre métodos es una estrategia habitual en el ámbito educativo. Cuando es intramétodo se analizan los datos utilizando un solo método, pero seleccionando diversas técnicas de recogida de información

enmarcadas dentro de la línea estratégica de dicho método (Alzás García y Casas García, 2017); cuando se hace entre métodos, se utilizan distintas técnicas de recogida de información de métodos de investigación diferentes, combinándose para analizar un mismo objeto de estudio.

Durante el estudio previo se han combinado estrategias de análisis de datos dentro de un mismo método con el objetivo de explorar las experiencias de mediación. Se ha procedido de la misma manera en el estudio cualitativo y los resultados obtenidos, además, se han triangulado a través de dos métodos (cualitativo y cuantitativo). El estudio cuantitativo se ha combinado con estudio central cualitativo para potenciar los resultados de este. Proceder de esta manera permite superar las debilidades inherentes a todo método, y compensar así cada técnica las debilidades de la otra. Admite, además, un diseño flexible, ya que son los fines de la investigación los que condicionan su diseño. Posibilita conocer, asimismo, el grado de validez de una investigación, dado que de esta manera se comprueba que los resultados no devienen de utilizar un método en particular (Rodríguez Ruiz, 2005).

2.7 Cuestiones éticas

La investigación científica educativa pretende resolver conflictos teóricos y prácticos relativos a la educación. Durante esta tarea, a la persona investigadora se le plantean dilemas éticos que afectan tanto a los medios como a los fines, decisiones, en última instancia, que no son intrínsecamente neutras, más cuando puedan incidir en colectivos humanos en su identidad personal y/o profesional. Tal aseveración conlleva consideraciones éticas que protejan a los sujetos frente a cómo la persona investigadora conduce su investigación o cómo utiliza los resultados de esta y, además, la introducción y aplicación de medidas que los minimicen. En el caso de la investigación cualitativa con entrevistas, los dilemas éticos son incluso mayores debido a la interacción, con

frecuencia, intensa, vía entrevista personal o grupal, del sujeto investigador con personas y escenarios, y a la información embarazosa o comprometida que se puede revelar e incluso al conocimiento producido por la propia investigación.

En primer lugar, hemos de tener en cuenta una micro-ética devenida de la clara asimetría de poder entre investigador y sujeto, que exige “un delicado equilibrio” entre el interés del primero por el conocimiento relevante y el respeto ético por la integridad de la persona a la que se entrevista (Kvale, 2011, p. 31). Para mitigar esta cuestión en nuestro estudio hemos seguido las recomendaciones que ofrece Hernández Sampieri et al (2014). Así, tras realizar una pequeña presentación del investigador y del contexto de investigación, hemos informado a los/as participantes sobre el propósito de la entrevista personal y/o grupal y el uso que de esta se vaya a hacer, demostrando la legitimidad, seriedad e importancia del estudio. La norma principal ha sido lograr un clima de confianza y de empatía que favorezca la relajación del sujeto informante y su participación espontánea, contemplando la posibilidad de que haga preguntas y disipe sus dudas. Respecto al interacción comunicativa, hemos optado por un tono espontáneo, cuidadoso y con cierto aire de “curiosidad”, que facilite la escucha activa y el flujo del punto de vista único de la persona del informante, sin preguntar de manera tendenciosa, ni “brincar abruptamente” de un tema a otro, evitando, en todo momento, elementos que “obstruyan” la conversación.

En una investigación con entrevistas, sin embargo, los problemas éticos van más allá de la micro-ética citada. Asimismo, tenemos que considerar una macro-ética referida al valor que el conocimiento producido pueda tener en un mayor contexto social (Kvale, 2011). Estaríamos hablando, en concreto, de las consecuencias potenciales que el conocimiento producido pudiera acarrear para el/la informante, en particular, y para el colectivo docente, en general. De ahí que, además de los procedimientos que recoge la

normativa vigente consideráramos relevante la implicación personal del sujeto investigador con la investigación. Y, en el caso de la entrevista, se hace incluso más necesaria puesto que es el instrumento principal para obtener el conocimiento. La integridad de este –su conocimiento, experiencia, honestidad e imparcialidad, su sensibilidad– y su compromiso con la acción y los problemas morales resultan decisivos (Kvale, 2011).

Es, así pues, ineludible respetar los códigos éticos o las guías de conducta y los procedimientos que así lo aseguran: consentimiento del sujeto a ser informado sobre los objetivos y alcances de la investigación; la protección de la intimidad de los sujetos, siempre y cuando no muestren una opinión contraria, la salvaguarda de sus derechos e intereses durante la recogida de la información; e informar de manera comprensible y con implicaciones prácticas sobre los resultados de la investigación a la población estudiada. En todo momento hemos sido conscientes de la empresa moral (Snow, 1961; Kvale, 2011) que se nos planteaba y hemos actuado en consecuencia honestamente, de acuerdo con los criterios señalados.

Además, como no podría ser de otra manera, el presente estudio se enmarca en el marco del Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad de Cantabria (Comité de Ética de la Investigación de la UC). Por ello, siguiendo las directrices marcadas, hemos informado a los/as informantes, de manera oral y escrita– hoja informativa del consentimiento informado–, sobre la naturaleza del proyecto de investigación (descripción general del mismo), sobre la participación voluntaria en la investigación y su aceptación a ser grabados/as en audio y video (voluntariedad), sobre los beneficios (compensación académica) y riesgos derivados de su participación. Se ha subrayado el hecho de que podían interrumpir su participación en el proyecto cuando lo desearan, y se ha puesto especial atención a la gestión de los datos, en concreto, su

confiabilidad y su tratamiento (privacidad y protección). Hemos proporcionado este consentimiento informado directamente a la/el informante (entrevista y grupo de discusión) o se ha recogido en la introducción del cuestionario. En este segundo caso, el primer contacto, vía email, se ha establecido a través del centro, siendo la dirección del centro el primer receptor del mensaje y la vía de acceso a los/as docentes-informantes. En estos casos el interés radicaba en la tipología de centro (privado, concertado, público) y su situación geográfica (zona rural, urbana). Este comportamiento se explica atendiendo al tipo de muestra empleada y a la intención de lograr la saturación de categorías.

En nuestro caso, además, como las entrevistas se han realizado y grabado a través de *Google-Meet*, junto con el consentimiento a la persona informante, se ha habilitado la posibilidad de precisar/matizar/rectificar ciertas respuestas, si así lo deseaba el/la entrevistado/a e incluso, si llegaba el caso, a eliminar la entrevista o su participación. Para ello, tras la realización de la entrevista y su transcripción, se ha llevado a cabo una validación comunicativa (Kvale, 2011), la aceptación de los/as docentes entrevistados/as del contenido de su exposición. Los resultados, así mismo, se han contrastado posteriormente con los/as informantes para reflejar fiel y honestamente la opinión del/la docente informante y el objeto de estudio.

Respecto a los datos, su confidencialidad y a su gestión, solo se han solicitado aquellos considerados pertinentes y relevantes para la finalidad del estudio (minimización de datos). En concreto, se han solicitado datos personales (edad, sexo), profesionales (años de experiencia) y académicos (formación), recalándose, en todo momento, la confidencialidad, privacidad y la protección de esta información para minimizar las consecuencias negativas (profesionales) que pudieran causar a la persona informante. En los grupos de discusión y en las narrativas pedagógicas o de aula, dicha confidencialidad se ha asegurado con técnicas de pseudonimación y cifrado, disociando los datos

personales sensibles del resto de categorías de datos que no lo sean, de manera que no se pudiera identificar a la persona informante protegiendo así sus derechos individuales. La mencionada asociación de códigos es cuidadosamente custodiada (en una memoria externa) por el investigador, mientras dure la investigación y posteriormente destruida tras su finalización. El uso previsto de los datos anonimizados es de carácter académico y/o de divulgación científica, y así se ha informado a los/as participantes del estudio.

No se proporcionó ninguna compensación económica pero sí se previó la posibilidad de realizar dos webinarios. La primera para informar de los resultados del estudio a aquellos/as docentes y/o centros educativos implicados; y otra con un enfoque más formativo en base a aquellos aspectos mejorables (necesidades formativas detectadas) que se identificaron en la investigación sobre las experiencias de mediación de la lectura del álbum ilustrado de los/as docentes de primaria. Lógicamente, la participación en estos webinarios es completamente voluntaria. Son actividades gratuitas, ofrecidas por la investigadora y abiertas a todos los/as docentes participantes y a cualquier otro miembro del centro educativo implicado en la investigación que pudiera estar interesado.

2.8 Estudio cualitativo previo

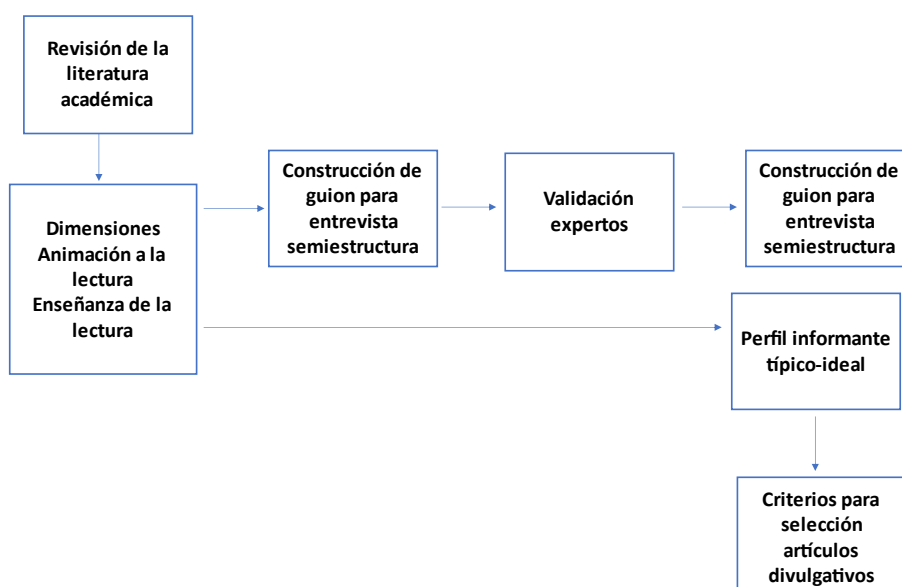
Antes de desarrollar la fase cualitativa de nuestro estudio, se ha procedido con un estudio cualitativo que hemos llamado previo con objeto de definir el fenómeno (**Figura 5**). Para ello se han considerado, por una parte, las dimensiones que la literatura académica y las investigaciones previas recogen respecto al proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado en el contexto de tercero y cuarto de primaria.

Este primer paso nos permitió construir un guion para la entrevista semiestructurada, estrategia metodológica central de este estudio previo. Dicho guion fue

validado, además, por tres expertos en la didáctica de la lectura del álbum ilustrado dentro del ámbito académico. Una vez construida la herramienta metodológica, se dio comienzo al estudio cualitativo previo propiamente dicho. Con ello se perseguía recoger la voz de un sujeto docente mediador experto, con fin de comparar y expandir inductivamente las categorías que para la mediación de lectura ofrecen la literatura académica y los estudios realizados con docentes. Este informante actuaría como puente entre la teoría y la práctica docente propiamente dicha al ofrecer una perspectiva situada. El objetivo era aunar diferentes voces, conocimientos académicos, teóricos y prácticos para ofrecer una “fotografía” más completa y detallada del fenómeno y, posteriormente, poder construir los instrumentos del estudio cualitativo central, un cuestionario y un guion para los grupos de discusión.

Figura 5

Diseño metodológico estudio cualitativo previo



A continuación, se detallarán cuestiones referentes al informante y a los instrumentos utilizados. Posteriormente, se expondrán los resultados y las conclusiones de este estudio previo¹⁰.

2.8.1 Informante

El informante, en esta fase del estudio, responde a una selección deliberada e intencional basada en el caso típico-ideal. Esta estrategia puede definirse como “un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o deseable de una población” a modo de retrato robot, para posteriormente buscar en del mundo real un caso que se le ajuste “de forma óptima” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 102).

Para el estudio cualitativo previo desarrollamos un perfil de atributos esenciales que debía cumplir nuestro sujeto participante. Los requisitos finales fueron contar con Diplomatura en Magisterio o el Grado de Educación Primaria, ser poseedor de una amplia y extensa experiencia docente con el álbum ilustrado en tercero y cuarto de Educación Primaria, poseer un conocimiento amplio y profundo del álbum ilustrado, del proceso de recepción y de mediación de lectura, a ser posible con formación complementaria formal y/o informal y contar, como sugieren Spradley (1979), Agar (1980) y Rodríguez Gómez et al (1999), con interés en la propuesta y con tiempo libre disponible para poder transmitir información y participar en el estudio. La búsqueda de los posibles candidatos se hizo a través de expertos, académicos (docentes universitarios) y no académicos, en el ámbito del álbum ilustrado. Tras varias tentativas se consiguió un informante que cumplía los requisitos citados.

¹⁰ Este estudio ha sido publicado como artículo, con el título de Mediación lectora docente del álbum ilustrado. Estudio de caso, escrito por Sofía González Vázquez y Raquel Gutiérrez Sebastián, en *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol.36 (2024). <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA>.

Nuestro informante posee una dilatada experiencia docente— más de 30 años en Educación Infantil y Primaria— y un conocimiento amplio y profundo del ámbito de la LIJ, del álbum y de su didáctica, por pertenecer al equipo Peonza y por ser articulista de la citada revista (<https://www.peonza.es/html/equipo.html>), que recibió el Premio Nacional de Fomento de la Lectura en 2018. Es, además, escritor de álbumes ilustrados algunos de los cuales han sido premiados en certámenes nacionales e internacionales y ha participado como ponente en congresos sobre el álbum ilustrado y su tratamiento didáctico. En resumen, según Gorden (1975), estamos ante un informante especial por la relevancia de la información que aporta para los objetivos del estudio y por el lugar destacado e incluso único que ocupa dentro de la comunidad docente.

2.8.2 Estrategias e instrumentos

Las estrategias que se emplearon para aproximarnos al fenómeno objeto de estudio fueron la entrevista y los artículos de prácticas de aula. La entrevista, según señala Simons (2011), es la vía para acceder “al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento, y facilitar que las personas cuenten sus historias” (p. 70).

Para nuestro estudio nos decidimos por la entrevista semiestructurada porque, aunque se ajuste a un guion previo, permite realizar preguntas abiertas que enlazan temas y hacen aflorar información rica en matices, y porque prioriza, en todo momento, la conversación no directiva que se establece entre entrevistado y entrevistador —el diálogo— y la escucha activa. Se planteó una entrevista exploratoria, ya que el interés de la investigadora era identificar los “aspectos relevantes y característicos” que aportase el informante típico-ideal (Rodríguez Gómez et al, 1999) para lograr una primera visualización del fenómeno (Massot Lafon et al, 2009). El guion (**Tabla 18**) se construyó en torno a las dimensiones que la investigación especializada considera esenciales sobre

la mediación y el proceso lector del álbum ilustrado. Nos referimos a la concepción sobre la lectura del álbum y a los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a esta práctica (Munita, 2022). Las preguntas creadas exprofeso, se secuenciaron y contextualizaron en torno a tres grandes grupos, el álbum ilustrado, el docente ante la lectura del álbum ilustrado y el docente-mediador de lectura, exponiendo abiertamente la perspectiva desde la que se preguntaba. Contó, posteriormente, con la validación de tres expertos en el ámbito de la didáctica de la literatura y en el álbum ilustrado, en busca de reflejar con la mayor exactitud y claridad posible los ámbitos relevantes sobre la mediación de lectura para la investigación educativa.

Tabla 18

Guion de la entrevista semiestructurada

Álbum ilustrado	Docente ante la lectura	Docente-mediador de lectura
¿Qué tipo de formación- estética, didáctica, etc.- has realizado en torno al álbum ilustrado y cómo (qué medio, contexto, etc.)?	¿Qué tipo de experiencias de lectura consideras más apropiadas para Primaria?	Según tu experiencia, ¿cómo leen los niños la imagen del álbum ilustrado? ¿En qué se fijan?
¿Cuándo y cómo tuviste el primer contacto con el álbum ilustrado?	¿Qué beneficios educativos promueve la lectura del álbum ilustrado en Primaria, según tu opinión?	¿Cómo reaccionan los niños de Primaria a la experiencia de lectura del álbum? ¿Les gusta? ¿Qué actitudes y/o comportamientos has observado?
¿Qué características son, según tu opinión, las más destacables del álbum ilustrado?	¿Crees que hay álbumes más apropiados para la lectura en Primaria? ¿Qué aspecto (curricular, estético, temático, personal, combinación texto e imagen, estilo pictórico, etc.) puede influir en esa decisión?	¿Cuáles son las dificultades con las que se encuentran los niños durante la experiencia lectora con el álbum? ¿A qué crees que se debe?
¿Qué tipo de lector necesita, según tu opinión, un álbum? ¿Con qué rasgos-conocimientos, actitudes, habilidades, hábitos- ha de contar? ¿Cómo se desarrolla?	¿Por qué y para qué crees que lo utilizan los docentes en el aula de Primaria?	¿Qué aprendizajes crees, en tu opinión, que pueden lograr con la lectura del álbum?
¿En qué medida crees que afectan aspectos como el soporte, la historia, los personajes, la temática en la lectura del álbum ilustrado, la relación texto e imagen influyen en la construcción de sentido? ¿Cuál destacarías?	¿Podrías contar una experiencia de lectura del álbum que te haya funcionado como docente? ¿Cómo la has llevado a cabo? ¿En qué aspectos (recursos, metodologías, etc.) radica su éxito?	¿En qué consiste, según tu opinión, la mediación docente durante la lectura del álbum? ¿Cuál crees que debe ser el rol del docente durante la lectura del álbum y cómo ha de llevarlo a la práctica?
¿Qué aspectos consideras que debe cumplir un álbum ilustrado para tener una valoración estético-literaria y didáctica positiva (favorable)?		¿Cuáles son las dificultades didácticas (o de otro tipo) que los docentes encuentran, según tu experiencia, durante la mediación lectora del álbum?

¿Cómo crees que deberían
seleccionar el álbum ilustrado?
¿qué han de tener en cuenta?

¿Qué actividades, recursos,
metodologías recomendarías como
las más apropiadas para la lectura
del álbum dentro del aula?

Una vez el informante manifestó interés por el estudio, se le envió la hoja informativa y el consentimiento informado para que pudiera valorar y estimar convenientemente su participación en la investigación. La entrevista comenzó con la presentación profesional del investigador y con la descripción resumida de la investigación y el objetivo de la entrevista, resaltando su interés y utilidad, y se comunicó la duración prevista. Seguidamente se le informó de las condiciones de confiabilidad y de difusión de la información, por ser aspectos que inciden en la transparencia del proceso y que condicionan el grado de participación y actitud del sujeto entrevistado (Massot Lafon et al, 2009; Ruiz Olabuénaga, 2012).

A tenor de las indicaciones de estos autores, las primeras preguntas fueron de carácter superficial y general para crear el marco interactivo, y, posteriormente, se pasó a preguntas abiertas, explícitas y neutras que, sucesivamente, se fueron concretando hacia detalles y datos singulares, a modo de “conversación embudo”, con objeto de sonsacar información relevante y significativamente rica. Se adoptó el formato de estímulo/respuesta en aras de obtener no la respuesta objetiva, sino subjetivamente sincera, alterando el orden y forma de las preguntas e incluso añadiendo nuevas cuando se consideró necesario, siguiendo el devenir de la propia conversación, puesto que actuar de otra manera “supondría que se conoce de antemano el significado, la jerarquía de valores... del entrevistado” (Ruiz Olabuénaga, 2012, pp. 170-171).

Durante la entrevista, en todo momento, la investigadora buscó crear un clima de familiaridad y de confianza, para favorecer y facilitar la comunicación, adoptando el estilo de “oyente interesado” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 170). La entrevista se realizó y grabó vía *Google-Meet* durante el verano del 2021, por cuestiones sanitarias y de agenda, a pesar de saber que esta circunstancia podría incidir negativamente en la interacción comunicativa. La grabación y la transcripción se le facilitaron al informante, así como el guion, una vez terminada la entrevista. No se consideró oportuno facilitarlo antes, para no influir ni dirigir su discurso. No nos interesaba tanto la información o categorización teórica que aportase, como la reflexión personal sobre el fenómeno de la mediación, su visión personal y genuina del fenómeno. El análisis posterior también fue compartido, discutido y consensuado con el informante.

La segunda estrategia metodológica utilizada fue el análisis de documentos, en este caso, artículos divulgativos escritos por el informante y publicados en revistas o entidades educativas sobre prácticas contextualizadas de mediación de lectura. Se estimó conveniente utilizar una estrategia no reactiva, que no requiriese de la presencia de la investigadora, pero que fuera igualmente producto de la reflexión personal del informante sobre las experiencias de mediación lectora del álbum ilustrado de aula. Se eligieron cinco artículos de épocas y momentos diferentes juntamente con el informante.

Los artículos seleccionados debían contar con cierto recorrido didáctico – bien por el tipo de publicación que los acoge, bien por las visitas recibidas–y tenían que reflejar, en opinión del informante, su concepto de lectura y su visión didáctica de la mediación de lectura. El objetivo era completar el perfil estratégico de mediador de lectura del informante, además de triangular el análisis. Los artículos seleccionados fueron:

García Sobrino, J. (1998). La invasión de los colores: O una manera de sembrar el gusto literario en la infancia. *Aula de innovación educativa*, (75), 23-26

García Sobrino, J. (2006). Todos los cuentos. *Peonza: Revista de Literatura infantil y juvenil* (75-76), 53-66.

García Sobrino, J. (octubre de 2010). Miradas a los álbumes Ilustrados [seminario]. *Seminario Cantabria 2010/2011*.

García Sobrino, J. (15-16 de noviembre de 2013). *El álbum ilustrado en la escuela y biblioteca*. Conferencia Madrid. Casa del Lector. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

García Sobrino, J. (2019). El álbum en la vida del aula. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, (40), 20-23.

2.8.3 Análisis de datos

Se ha procedido a un análisis del contenido combinando el método inductivo y el deductivo (Massot Lafon et al, 2009; Ruiz Olabuénaga, 2012). El sustento teórico nos ha facilitado la focalización y delimitación de las variables, gracias a los conceptos guía que proporciona, lo que reduce de manera considerable el universo de datos que de otra manera podrían haberse obtenido (Miles y Huberman, 1994). Nos referimos, en concreto, al marco que determinan la estética de la recepción y el paradigma comunicativo. Según estos planteamientos, la construcción de sentido nace de la interacción entre lector/lectores y texto – álbum ilustrado–, planificada, promovida e implementada por un sujeto lector competente que actúa de mediador. Este/a docente mediador/a diseñará unas u otras actividades y prácticas de lectura y movilizará unos u otros recursos en función de cómo se represente el proceso de lectura del álbum ilustrado y del objetivo final fijado (**Figura 6**).

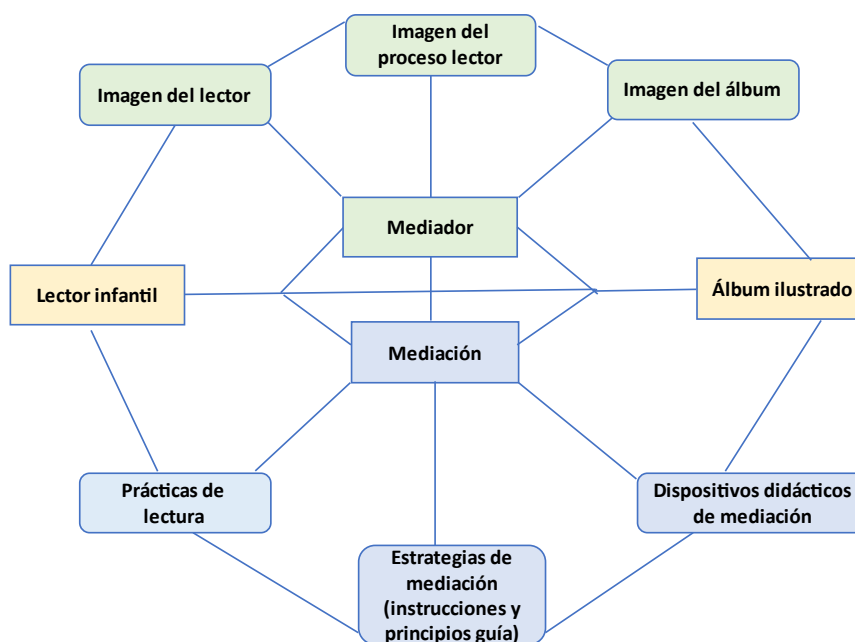
El interés se focaliza, así pues, en toda forma de acción tendiente a promover el acercamiento y la lectura del álbum y hacer de esta una experiencia significativa y placentera; y en las prácticas que el/la docente diseña e implementa para ayudar al sujeto lector a avanzar en el desarrollo lector, a leer más– con más recursos y estrategias– y mejor– más eficaz y estratégicamente–.

Este análisis se ha complementado con el análisis semiológico de las metáforas usadas en torno a la mediación por el informante durante el discurso generado en la entrevista. Las metáforas se han recogido y comentado a tenor de las semejanzas que pretende subrayar el sujeto docente-mediador o de aquellos aspectos que desfocaliza u oculta, para conocer cómo estructura, en última instancia, metafóricamente un concepto en términos de otro (Lakoff y Johnson, 1986).

El análisis de los documentos se ha hecho en torno a las preguntas: qué hace, cuándo, cómo, por qué y para qué. Nos interesaba todo aquello que se refiriera a las prácticas de mediación y a los instrumentos o técnicas de mediación. El resultado del análisis se ha integrado en el apartado de resultados, ya que el objetivo es explorar y expandir la información en torno al fenómeno mediante el uso combinado de diferentes tipos de datos, por lo tanto, apoyar el estudio, no tanto una triangulación metodológica.

Figura 6

Mediación de lectura



2.8.4 Resultados

A continuación, se expondrá de manera consecutiva la imagen del informante sobre el álbum ilustrado como género y como recurso didáctico, las prácticas y estrategias didácticas que emplea durante el proceso de mediación de lectura y el perfil de mediador que propone.

Álbum ilustrado. Nuestro informante define el álbum ilustrado como un género sin canon fijo, de amplio mercado y con una gran potencialidad lingüístico-estético-literaria (**Tabla 19**). Subraya la eficacia de la ilustración, el formato, la técnica estética, el texto, el tópico y/o la historia para promover e incitar la lectura, ofrecer un modelo de lengua y para generar diálogo. Estos componentes actúan como punto de anclaje para atrapar la atención del sujeto lector e introducirlo en la práctica de la lectura. Resultan incluso especialmente eficaces para sujetos no lectores o lectores reticentes. El informante señala que socialmente se asocia de manera incorrecta a la infancia. La aparente sencillez del formato, sin embargo, no es un eximente para dar muestra fehaciente de la multidimensionalidad humana: “aprenden lo que es la vida en sí, pero en un formato

pequeño, que se abre y que se cierra” (García Sobrino, 2021). Para el informante otro de sus grandes valores es su diversidad temática, y su capacidad para representar conflictos sociales y formas de vida variadas que escenifican los valores morales y las conductas de una sociedad posindustrial. Quizás por ello es un recurso privilegiado para fomentar la educación emocional y cualidades humanas como la empatía o valores éticos como la solidaridad. Puede incluso otorgársele un uso terapéutico en situaciones emocionalmente complejas, gracias a la identificación y al diálogo que fomenta. La comprensibilidad y el apoyo que presta la ilustración posibilita, por otra parte, que el álbum ilustrado se ajuste a diferentes estadios lectores. Todo ello explicaría la comparación que hace del álbum ilustrado con una pastilla medicinal. Este símil nos remite a la cosificación del recurso, algo, por otra parte, habitual en el ámbito de la enseñanza, donde todo (recurso y práctica) se convierte en algo aprovechable educativamente hablando. Deja en lugar destacado, por otra parte, a la figura del mediador, a la persona que dispensa y dosifica la “pastilla”:

sería una pastilla en la que tienes sensibilidad literaria, tienes poesía, tienes lenguaje fluido, modelos de lenguaje, tienes historias diversas y (...) tienes una segunda parte de la pastilla, (...) la parte artística (...). Es como llevar a los niños al museo (...) de Arte (...), ponerlo en clase ahí al lado de la estantería (García Sobrino, 2021).

Apostilla que el aspecto más característico del álbum ilustrado son las claves de lectura que, de manera atractiva y sugestiva, proporciona y que el lector ha de identificar y actualizar. Gran parte del interés lecto-literario del álbum y de su lectura radica, de hecho, en la necesaria interrelación entre el código visual y el textual y en los entresijos semióticos que el lector ha de recrear y en los saberes que ha de movilizar para construir el sentido de la historia. Ofrece, además, siempre que sea de calidad y no se deje llevar por intereses mercantilistas, modelos diversos de lengua y formas variadas de representar el mundo, y posibilita la adquisición de conocimientos lingüístico-literarios, socioculturales y estéticos, conocimientos y saberes, por otra parte, imprescindibles para realizar analogías y generar inferencias, para desarrollar y mejorar, en última instancia,

las habilidades interpretativas. Se muestra quejoso frente a la creencia popular que considera al álbum ilustrado un producto caro, quizás porque se asocia socialmente más a la lectura por placer que a la lectura para aprender.

Tabla 19

El álbum ilustrado

Álbum ilustrado	
<p style="text-align: center;">Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formato/Temáticas/estéticas variadas. - Dialogismo entre texto e ilustración. - Amplitud de lectores. - Producto caro. - Falsa infantilidad (aspecto infantil). - Mercantilismo. 	<p style="text-align: center;">Funcionalidad didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generación de dialogo. - Recurso placentero (disfrute lector). - Recurso sugestivo (atrapa la atención). <p style="text-align: center;">Finalidad educativa-curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación de contenidos lingüístico-literarios. - Formación estético-artística y cultural. - Formación socio-humanista. - Formación emocional y terapéutica.

Prácticas y estrategias didácticas para la mediación de lectura. Para el informante leer y convertirse en lector competente conlleva esfuerzo individual, académico y socioeducativo. Por eso considera relevante contar con un contexto escolar, pero también familiar y social propicio para los libros y la lectura.

Compara la formación lectora con el hecho de plantar un árbol. Esta figura le permite destacar la labor socioeducativa de la escuela (tierra abonada), la relevancia de la persona mediadora (labrador/a), la voluntariedad inherente al aprendizaje (“algunos salen y otros no”) y la importancia del contexto (sociocultural). Entre las tareas de la docencia están el modelaje (“les lees libros”), la labor educativa (“les das sol”; “les echas agua”) y la práctica continua (“se les dedica tiempo”). Para el sujeto mediador es una labor asociada al esfuerzo, la dedicación, el tiempo didáctico e incluso a la tolerancia a la frustración ante la incertidumbre que caracteriza al proceso de aprendizaje (“no sabes (...) no existe certidumbre”). Se muestra, finalmente, incrédulo ante las “fórmulas mágicas”

(“no es una ciencia exacta”) y cuestiona la instrumentalización asociada a las prácticas de lectura escolares (“muchas veces nos empeñamos en convertirlo todo muy práctico y que nos sea útil”):

(...) crear un lector es plantar un árbol, y algunos salen y otros no, y haces cosas, les das sol, les lees libros, les echas agua, se les dedica tiempo, pero no sabes (...) no existe certidumbre (...). No es una ciencia exacta, no es matemática, evidentemente, y muchas veces nos empeñamos en convertirlo todo muy práctico y que nos sea útil (García Sobrino, 2021).

En su opinión, el docente mediador se vale de la capacidad de la literatura (de los relatos) para atrapar al sujeto lector y para generar situaciones de aprendizaje: “el libro luego te lleva, es decir, tú del libro puedes sacar cosas (...) los libros digamos que proveen después de los libros puedes sacar” (García Sobrino, 2021). Con esta expresión resalta el carácter instrumental del libro –un recurso que ofrece, sugiere y guía– y la labor didáctica del sujeto docente/mediador – actúa de puente con fines educativos –.

Distingue tres tipos de lectura dentro del aula con espacios, contextos y objetivos diferenciados (**Tabla 20**), la práctica individual (disfrute), la práctica social (comunidad de lectura) y la socioeducativa o la prototípica del ámbito educativo. Los objetivos de estas prácticas de lectura son, respectivamente, estimular progresivamente el interés por la lectura y el placer estético, compartir lecturas e interpretaciones, mejorar las habilidades de lectura, desarrollar conocimientos lingüístico-literarios, ampliar los referentes culturales y literarios y el desarrollo íntegro de la persona (cognitivo y socioemocional).

Tabla 20

Prácticas y estrategias didácticas para la mediación de lectura

Prácticas y estrategias didácticas para la mediación de lectura		
Prácticas de lectura:	Protocolo de lectura:	Andamiaje y principios guía de mediación:
- Individual (disfrute).	- Contexto de lectura (alumnado sentado en	

<ul style="list-style-type: none"> - Social (comunidad de lectura). - Socioeducativa (fines educativos). 	<p>círculo frente al/la docente).</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ofrecimiento” de libro. - Presentación de la obra (autor e ilustrador). - Lectura íntegra en voz alta. - Diálogo gestionado sobre la obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar contexto y ambientes significativos de lectura (espacio, obra, momento, etc.). - Ayudar en la identificación de las claves del texto y en la reflexión metalingüística y metaliteraria. - Secuenciar las prácticas y los proyectos de lectura con diferentes objetivos y diferentes grados de ayuda. - Gestionar y guiar el diálogo post-lectura. - Adaptarse a los estadios evolutivos y a las necesidades del contexto escolar y de la situación didáctica planteada. - Dedicar tiempo y práctica a la lectura. - Utilizar y gestionar adecuadamente la biblioteca de aula (mobiliario, iluminación, provisión de ejemplares de lectura, préstamo de libros).
<p>Objetivos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular progresivamente el gusto por la lectura y el placer estético. - Desarrollar contenidos lingüísticos y literarios. - Ampliar el conjunto de referentes culturales y estético-literarios. - Desarrollo de habilidades de lectura de comprensiva. - Compartir lecturas e interpretaciones. - El desarrollo de habilidades comunicativas (diálogo). - El desarrollo integral de la persona. 	<p>Actividades (minimalismo didáctico):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades motivadoras, “divertidas”, no rutinarias, perdurables y variadas. - Actividades integradoras (competencia de lectura y aprendizaje lingüístico-literario-estético). - Actividades comunicativas (productos textuales orales y escritos en el contexto de situaciones comunicativas). - Actividades que impliquen a las familias y al contexto social próximo. 	

El informante estable una rutina de lectura que comienza con el acondicionamiento de un escenario propicio, habitualmente, en la biblioteca de aula, con buena iluminación, variedad y diversidad de libros y espacios cómodos para que los estudiantes puedan sentarse y realizar diversas tareas y con normas claras de préstamo. El ambiente/contexto propicio para la lectura surge del “ofrecimiento” de la obra y su presentación (autor/a, ilustrador/a). Tras este preámbulo el sujeto mediador lee íntegramente la obra, fomenta el diálogo y completa la práctica de lectura con actividades significativas que animen la lectura.

El entrevistado insiste en la importancia que adquiere el hecho de que el docente mediador lea la obra de principio a fin, sin incisos. De esta manera se proporciona un

modelo contextualizado de lengua, se mejora la atención, se favorece la identificación afectiva, se facilita la comprensión global y se cohesiona el grupo (sentido de comunidad de lectura) gracias al diálogo y a los referentes compartidos. Durante la práctica, el andamiaje docente consiste en promover propuestas secuenciadas cada vez más complejas, con diferentes objetivos y diferentes grados de ayuda, que contemplen la identificación de las claves del texto y la reflexión a través del dialogo gestionado, pero siempre sin perder de vista— adaptadas a— las necesidades lectoras del contexto escolar y el desarrollo de la situación didáctica planteada.

La clave de toda práctica de lectura es, sin embargo, la interacción entre texto-lector. A ojos del informante, esta interacción se manifiesta por actitudes como la sorpresa, la curiosidad o la extrañeza, la significatividad y el placer estético. Estas manifestaciones afectivo-cognitivas surgen de la interpelación y cuestionamiento que provoca en el sujeto lector, en sus saberes y experiencias, la propuesta del álbum ilustrado —el tópico, la narración, los personajes o las ilustraciones—: “llega un momento en que pasa algo” (García Sobrino, 2021). El resultado de esa interpelación puede ser la identificación afectiva, la comprensión, la valoración crítica y el disfrute.

Para el entrevistado la experiencia de lectura se asemeja a una epifanía, un proceso interno, transformador, religioso y casi mágico, que surge tras un bautismo y que, como en ocurre con la religión, exige filiación, compromiso y dedicación, pero aporta grandes satisfacciones personales:

(...) no estaban acostumbrados a tener libros nuevos y ya solo el hecho de que fueran nuevos, olieran como huelen los libros nuevos y estuvieran llenos de imágenes (...) un lujo para ellos que lo disfrutaron muchísimo (...) era como su bautismo con libros nuevos porque los que había en la biblioteca de la escuela, que no había biblioteca como tal sino que había unos cuantos libros arrumbaos, (...) me sorprendió que los niños de octavo se convirtieran en feroces lectores de libros infantiles, para más pequeños (...) porque yo

creo que en realidad estaban recuperando el tiempo y les resultaba muy sencillo leerlos. (García Sobrino, 2021)¹¹.

El medio que estima más apropiado para promover una interacción texto-lector son los proyectos educativos con actividades comunicativas variadas, sugerentes, no rutinarias y secuenciadas, que integren de manera significativa las habilidades lingüísticas y habilidades artísticas con metodologías interactivas: “juegos de mesa con libros como la Oca de los Libros, álbum de cromos de cuentos y/o libros, (...) escribir e ilustrar sus propios libros, realizar un proyecto de investigación sobre los libros de un ilustrador y/o autor” (García Sobrino, 2010). Se han de asemejar lo más posible a la propia práctica de la lectura, para lo cual han de “perdurar” en el tiempo y no se han de “gastar” con el uso y la repetición” (García Sobrino, 2010). Y han de contar con el apoyo y la implicación familiar: “qué cosas hacen los padres con los hijos, qué cosas comparten” (García Sobrino, 2021). Defiende, por encima de todo, un minimalismo didáctico sustentado en cuatro principios, dedicar tiempo a la práctica de la lectura, mediar la lectura, generar ocasiones para dialogar y confiar en el poder de la literatura: “¿qué necesita un lector? Nada que le lean y luego poder hablar (...) no hacíamos nada, solo teníamos libros y tiempo (...) es lo (...) esencial” (García Sobrino, 2021). De ahí que cuestione la “escolarización” de los álbumes y la instrumentalización de la lectura mediante tareas rutinarias “de chequeo” de la comprensión, las cuales considera, por su carácter prevalentemente evaluador, contrarias al desarrollo del gusto lector.

Perfil del sujeto docente mediador. El informante menciona ciertas cualidades, actitudes y saberes relevantes en el perfil del sujeto docente para poder mediar satisfactoriamente entre texto y lector (**Tabla 21**).

Tabla 21

¹¹ El primer destino del informante fue una escuela rural.

*Perfil del sujeto docente mediador***Sujeto docente mediador****Actitud docente:**

- Defensor de la práctica de la lectura (beligerancia lectora).
- Defensor de la experiencia de lectura (significatividad).
- Militancia educativa (esfuerzo didáctico).
- Militancia afectivo-profesional.

Saberes docentes:

- Lector competente del álbum ilustrado.
- Formación literaria y académica.
- Formación sobre el álbum ilustrado, sus componentes y posibilidades didácticas.

Aptitud docente:

- Confianza en la capacidad interpretativa del sujeto lector.
- Confianza en la potencialidad educativa de la literatura.
- Confianza en la potencialidad didáctica del álbum ilustrado.
- Capacidad de adaptación al contexto educativo.
- Resiliencia y picaresca “educativa”.
- Confianza en los aportes de la investigación educativa.

El informante señala la importancia de que el sujeto docente sea lector de álbumes ilustrados y de que cuente con la formación apropiada sobre la literatura infantil y su didáctica y, específicamente, sobre el citado recurso: “¿Por qué tienes que saber? Porque lo vas a contar, lo vas a utilizar en clase, entonces, por eso es conveniente que sepas ¿no? Tú no te pones a hablar de otro tema concreto a los alumnos si no lo dominas mínimamente” (García Sobrino, 2021). A ello le añade la confianza en el potencial educativo de la literatura, en general, y en el valor educativo del álbum ilustrado, en particular, principios que sustentan la relación texto-lector¹²: “es importante que los profesores (...) vean valioso estos libros [los álbumes] para poder transmitir ese valor a los niños, si no lo vivencian no lo van a poder contar (...) por mucho que quieran” (García

¹² El principio guía es la práctica constante y continuada de la lectura individual y grupal. En cinco momentos hace referencia a este lema: “leerles y que lean y darles tiempo para que lean”, “nada que le lean y luego poder hablar y poder darle un poco de tiempo”; “buenos libros y tiempo”; “libros y tiempo”; “libros y tiempo”.

Sobrino, 2021). El sujeto mediador ha de contar, para ello, con criterios claros que le permitan seleccionar adecuadamente, identificar sus “límites didácticos” y evitar su “superexplotación” didáctica:

(...) con los libros se pueden hacer muchas actividades, pero no vale todo, siempre debemos tener en cuenta que lo que hagamos pretenda desarrollar en los niños/as el gusto por la lectura, que les acerque de forma agradable a los libros, que tienen que posibilitar que los niños vivan con los libros, vivan los libros (García Sobrino, 2010).

es muy importante mantener el encanto, no triturar los libros, ni meterlos en un alambique hasta sacarles la última gota (García Sobrino, 1998).

Amplía esta confianza a las capacidades interpretativas del sujeto lector infantil

cuando cuentan con el apoyo de un sujeto mediador:

(...) es difícil encontrar con algún[o] que sea tan complejo que (...) los niños no puedan llegar a entenderlo, porque incluso (...) *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni (...) antes no publicado en España hasta que lo publicó Kalandraka (...) porque pensaban que los niños no lo iban a entender, pero los niños en ningún momento cuando les estás contando esa historia y están viendo las imágenes, nadie se plantea que aquellos colores no son niños, nadie ve allí colores (...) yo nunca me he cruzado con ningún niño que me pregunte y ¿este quién es? ¿el verde quién es? (García Sobrino, 2021).

Para ello es imprescindible que el sujeto docente se adapte a su alumnado, a su contexto vital y a sus necesidades educativas y a las posibilidades del centro educativo:

lo primero que tienes que hacer es conocer a aquellos alumnos y la realidad que viven, el mundo en que se encuentran, cómo es su barrio y cuál es su situación social, (...) estar situado en el lugar concreto en el que trabajas (...) cada uno depende de la circunstancia particular que viven en su centro (García Sobrino, 2010).

Y, en aras de cumplir con su compromiso educativo y especialmente de lograr el bien del alumnado, se ha de revestir de cierto grado de resiliencia, un extra de motivación e incluso de picaresca:

los maestros (...) la mayoría tiene claro que su acción puede no mover montañas, pero sí movilizar mucho y solucionar muchos problemas (...) y todo es por los alumnos. Hay que pensar que el objetivo es que los alumnos estén, tengan a su disposición lo mejor posible dentro de lo que cree su profesor, por lo tanto, solo tienes que luchar por ello (García Sobrino, 2021).

Se queja, por otra parte, del uso minoritario y con criterios pocos claros o fines prioritariamente terapéuticos del álbum ilustrado, consecuencia, en parte, de la inconsistente formación docente en torno a la literatura infantil y su didáctica:

este libro me funciona bien, mira fulanito de tal el otro día estuvo allí y al día siguiente hablamos de ese libro que me habían dicho o que viene en Internet o que me dijo no sé quién (García Sobrino, 2021).

aquellos que entran en el álbum, digamos más esporádicamente, los utilizan de forma muy puntual, esos van más a problema/temática/solución (...) yo lo veo en aquellas personas que no tienen un interés digamos grande en la literatura en general y en el álbum en particular (García Sobrino, 2021).

Otras veces es propiciado por el didactismo de los libros de literatura infantil, concretamente, su creciente interés por las emociones en perjuicio de la literatura y su potencialidad educativa:

en los años noventa eran los valores y todo tenía que tener unos valores, y ahora son las emociones, y todo tiene que tener emociones. Pues en las buenas historias los personajes tienen valores y se emocionan (...) se ha didactizado la escritura (García Sobrino, 2021).

Finalmente, muestra confianza en la investigación educativa y en el proceso de transferencia científica para lograr una mejora de la práctica docente:

desde nuestra práctica diaria, tú puedes hacer muchas cosas, pero no te da para (...) comprobar, digamos, de manera un poco más científica, (...) qué cosas pueden funcionar o qué cosas van a dar resultado o qué cosas no van a dar resultado (...) nos permiten a los docentes cuando leemos sus conclusiones, digamos, que avanzar, dar pasos en nuestra formación (...) nos ayuda a tomar decisiones que (...) están un poco más sustentadas que si son por intuiciones que tú puedes tener en función de tu experiencia personal o de tu trabajo o de lo que has visto en este o en otro lugar, porque deja de ser algo parcial. Entonces, lo que las investigaciones aportan es eso, es amplitud y avance (García Sobrino, 2021).

2.8.5 Conclusiones

El participante docente corrobora lo asumido por los expertos académicos y las aportaciones de las investigaciones sobre la mediación de lectura, a lo que añade la

perspectiva didáctica situada que deviene de la práctica diaria de la lectura del álbum ilustrado.

Defiende que el álbum ilustrado motiva la lectura e incide positivamente en el proceso de recepción. Sostiene, de acuerdo con los/as expertos académicos, que posee puntos de “anclaje” como son el formato, la ilustración y el texto, que pueden atrapar la atención del lector reticente, motivarlo e introducirlo en la práctica de la lectura. La ilustración resulta valiosa por atrapar la atención de un/a lector/a con gran bagaje audiovisual y muy receptivo/a a la estimulación visual. Facilita, por otro parte, la comprensión al proporcionar, de un modo atractivo y sugestivo, claves de lectura, que han de activarse para entablar diálogo con el texto en la construcción de sentido. A parte de la ilustración, el álbum cuenta con un soporte, un formato con multitud de posibilidades, que proporciona experiencias físicas de lectura que incitan a “abrirse” a la propuesta ficcional.

El álbum proporciona, siempre que sea de calidad, por otra parte, modelos diversos de lengua, de vida y formas variadas de representar el mundo. Gracias a su lectura el lector puede adquirir conocimientos lingüísticos, discursivos, socioculturales y estéticos y apropiarse de saberes y prácticas de la cultura escrita. Estos conocimientos y saberes, por otra parte, son imprescindibles para realizar analogías y generar inferencias, para desarrollar y mejorar, en última instancia, las habilidades interpretativas. Así pues, el participante defiende que el álbum ilustrado es una vía para mejorar las capacidades lectoras e interpretativas, la competencia lingüístico-literaria, ampliar conocimientos curriculares y socioculturales y para desarrollar valores sociales, como la empatía. Se muestra contrario ante la creencia popular de que el álbum ilustrado es un recurso para aprender exclusivamente a leer, y por ello, para primeros/as lectores/as. Resulta

revelador, por otra parte, el símil de la pastilla que utiliza, su prospecto didáctico y el lugar destacado que ocupa su “dispensador”, el docente mediador de lectura.

Finalmente, se muestra preocupado sobre los usos instrumentalizados de los álbumes, entre los que destaca los fines terapéuticos o la sobreexplotación didáctica que, siguiendo criterios mercantilistas, desaprovechan los beneficios personales y socioculturales de la lectura literaria.

Respecto a la lectura refiere procesos cognitivos como la atención, la motivación, la observación, la emoción y la memoria, y fases como la identificación de las claves textuales e icónicas, la realización de inferencias, la co-construcción del sentido (diálogo), la interpretación y el goce estético. Y asemeja la tarea de mediar en la lectura con el hecho de plantar un árbol, lo que le permite subrayar el esfuerzo, la dedicación, el modelado y la motivación docente, así como la picaresca, cuando no se cuenta con los recursos necesarios, o la resiliencia, cuando dicha labor educativa no da frutos. La práctica de lectura, así pues, ha de atraer la atención del sujeto lector, propiciar su apertura y promover su encuentro con el texto y, en un segundo momento, posibilitar procesos de apropiación de saberes y prácticas de la cultura escrita y permitir el progreso en las formas de comprensión.

De hecho, llega a afirmar que el niño no necesita más que leer y que le lean, consiguientemente, tiempo y práctica mediada de lectura. Establece, por otra parte, una rutina y protocolo de lectura, donde prioriza, por encima de todo, la interacción entre lector y el texto, texto-texto y entre lector-lector, y el tiempo didáctico dedicado a la lectura. La labor de la persona docente mediadora comienza con una selección adecuada, de calidad, heterogénea y variada de los álbumes y con la generación de un contexto de aula propiciatorio con dispositivos educativos apropiados, como la biblioteca de aula,

donde puedan acceder fácilmente a los libros, leerlos y comentarlos. Ha de integrar, además, prácticas variadas de lectura que vayan desde la lectura individual libre hasta la lectura guiada, para fomentar tanto el placer por la lectura como el desarrollo del proceso lector. Para la lectura dentro del aula detalla las siguientes fases: la creación de un ambiente y contexto de lectura, el ofrecimiento del libro, la contextualización y la presentación de la obra, la lectura íntegra y oral del texto, el diálogo sobre las claves de lectura, la conversación sobre la obra (temática, personajes, historia, etc.) y, finalmente, contempla, aunque no de manera estandarizada, la realización de actividades complementarias de lectura.

Estas fases de lectura se desarrollan en el marco de situaciones de aprendizaje—versiones de cuentos populares—, proyectos educativos y comunidades de lectura y se implementan mediante actividades integradoras, comunicativas y motivadoras en un contexto posibilitador y amigable con la lectura que implique a las familias y a otros agentes sociales. Sea cual sea la situación, los principios educativos guía que destaca son “buenos libros y tiempo”, “leerles y que lean” y “luego poder hablar” (García Sobrino, 2021).

El docente, por su parte, puede influir positivamente, si es un lector competente y, además, confía en la literatura y en sus “dones” didácticos, especialmente, en las posibilidades didácticas que ofrece el álbum ilustrado y si actúa en consecuencia, ejerciendo convenientemente de modelo de lectura. De ahí que sea importante el compromiso docente por la formación específica sobre la literatura infantil y sobre el álbum para la mejora de su práctica, lo que le posibilitará conocer mejor un género sin canon fijo y contar con criterios para seleccionarlo adecuadamente. Esta formación le proporcionará los recursos para identificar los dispositivos y tareas más apropiadas para el desarrollo de una práctica significativa de lectura, que respete las posibilidades del

libro, las características de los/as lectores/as infantiles, su contexto vital y socioeducativo, sus necesidades educativas y las de las instituciones educativas donde realicen su labor. Incide en la labor de la institución educativa en el fomento de la lectura, para lo cual se ha de mostrar innovadora, comprometida e investigadora y abierta a las aportaciones de la investigación académico-educativa.

Capítulo 3. Método 1. Estudio cualitativo

3.1 Introducción y diseño del método I

Estamos ante un estudio cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo de base fenomenológica con un abordaje multimétodo y multitécnica aplicado en un mismo momento a una única muestra de participantes seleccionados siguiendo un muestreo casual (Tójar y Matas, 2009). Responde a un diseño anidado concurrente (Hernández Sampieri et al, 2014) cuyo método predominante guía es cualitativo, pero donde se colectan datos cuantitativos con dos finalidades, por un lado, ofrecer una visión más completa del fenómeno y, por otro, triangular los datos que la parte cualitativa del estudio aporta, dado que la muestra no es extremadamente amplia (25 docentes). Las técnicas utilizadas han sido, para la parte cualitativa, el grupo de discusión y un texto narrativo-reflexivo que hemos denominado narrativa pedagógica o narrativa de aula, y para el estudio anidado, un cuestionario (**Figura 7**). El objetivo que nos guiaba era aplicar a todo el grupo de docentes las diferentes técnicas para obtener datos de distinta índole que nos pudieran ofrecer una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, de manera que nuestra percepción resultara más integral, completa y holística (Newman et al, 2002).

Aunque se aplicaron las técnicas a todos los/as integrantes del grupo, no todos los sujetos participaron ni en el mismo grado, algo que por otra parte ya intuíamos antes de empezar el estudio, de ahí que, anticipándonos, se considerara estratégicamente mejor opción recurrir a más de una técnica de colección de datos para poder garantizar una cantidad apropiada de información para enfrentar el estudio con rigor. Se optó por el grupo de discusión frente a la entrevista, porque es una técnica muy adecuada para estudiar fenómenos con base social como las representaciones sociales, pero especialmente por el diálogo y el intercambio de experiencias que promueve y por la negociación de significados que se produce entre los/as participantes. Esta estrategia

metodológica, además, es habitual, como ocurre en nuestro caso, en fases exploratorias junto con otras estrategias cualitativas para desarrollar ítems de cuestionarios o formular preguntas pertinentes al contexto (Barbour, 2013), lo que nos permite enlazar con el estudio cuantitativo posterior.

La segunda estrategia utilizada fue el cuestionario, instrumento que se construyó en torno a las dimensiones identificadas en el estudio cualitativo previo. La tercera fue la narrativa pedagógica o de aula. Se consideró que como no era posible la observación no participante dentro del aula, por los problemas que las restricciones sanitarias imponían, ni viable por cuestiones organizativas, era necesario recurrir a otra técnica que permitiera recoger datos sobre prácticas reales de mediación del álbum ilustrado de aula. Por ello se pensó en una tarea escrita basada en una narración-reflexión sobre una práctica docente implementada en el aula que nos informara sobre los componentes pedagógicos relevantes para el/la docente. La narrativa pedagógica, las instrucciones y la propia estrategia se pilotó con el grupo de docentes de tercero y cuarto de Educación Primaria anteriormente señalado, y cómo ocurrió con el cuestionario, si hicieron los cambios oportunos, la mayoría referidos al texto instructivo, tras lo cual se aplicó a la muestra definitiva.

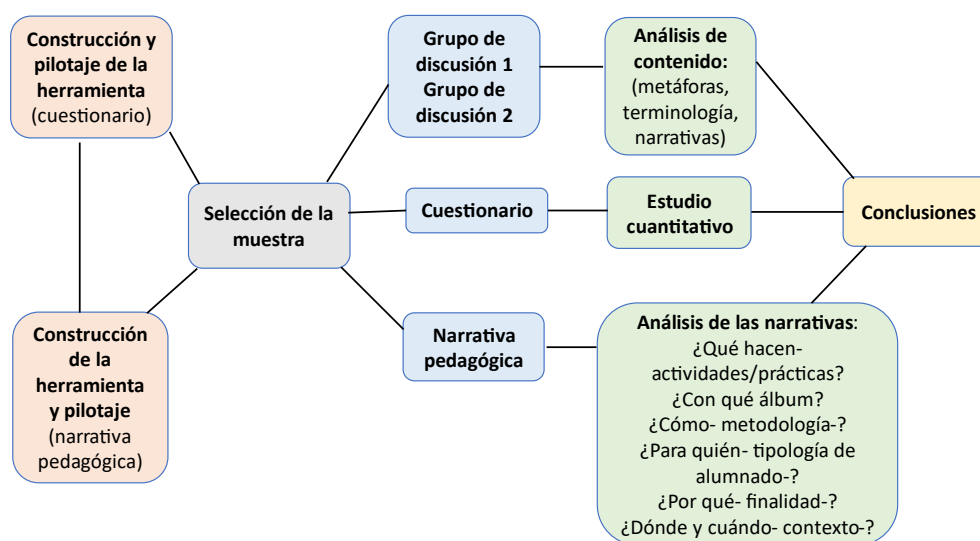
No se contempló compensación económica por la participación en la investigación y así se les informó a los/as participantes. Los resultados finales del estudio cualitativo se compartieron y se contrastaron con ellos vía *Google-Meet* como estrategia de triangulación. Una vez finalizado el estudio se les comunicó dicha posibilidad y aquellos que estuvieron interesados participaron en la fase de contraste.

El análisis de los datos obtenidos por cada una de las estrategias se ha hecho individualmente y así se comunicará para, posteriormente, completarse y contrastarse tras

cada estudio en el apartado de resultados parciales y, lógicamente, en las conclusiones finales.

Figura 7

Diseño del método I. Estudio cualitativo



3.2 Participantes

Estamos ante una muestra no probabilística conformada originariamente por 25 docentes de tercero y cuarto de Educación Primaria de la Comunidad de Cantabria. Podemos caracterizarla como una muestra por oportunidad (Hernández Sampieri et al, 2014) en función de consideraciones pragmáticas, de accesibilidad o de recursos disponibles (Valles, 1999). El grupo de docentes que conformó la muestra se presentó de manera voluntaria para realizar un curso formativo sobre el álbum ilustrado promovido por el CEP de Torrelavega (Cantabria)¹³.

¹³ Estrategias y recursos didácticos para trabajar el álbum ilustrado en tercero y cuarto de Educación Primaria

<https://www.cepdecantabria.es/actividades/listado-de-actividades/57-actividades/cep-torrelavega/2033-albumilus3-4-ceptorre>

La asistencia a dicho curso nos proporcionó una oportunidad extraordinaria para reclutar la muestra requerida para llevar a cabo la investigación. Como no podía ser de otro modo, se siguieron las directrices marcadas por el Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad de Cantabria, por lo que se informó a los participantes de manera oral y escrita– hoja del consentimiento informado– sobre la naturaleza del proyecto de investigación, sobre la participación voluntaria en la investigación y su aceptación a ser grabados/as en vídeo, subrayando el hecho de que podían interrumpir o sencillamente no participar en aquella fase del proyecto que considerasen. Asimismo, se les informó sobre la confiabilidad y sobre las medidas tomadas para gestionar la privacidad de los datos. En concreto, se les explicó que los datos iban a ser anonimizados y que los conservaría la investigadora mientras durara el estudio para posteriormente ser eliminados.

Aunque la muestra originaria era de 25 docentes, solo 18 tomaron parte en el estudio (**Tabla 22**). Las razones para no participar fueron varias: no asistieron a la sesión (3), no querían participar en el estudio (2), fueron baja en el taller del álbum (2).

Tabla 22

Muestra de los/as participantes en el estudio cualitativo

Informante	Sexo	Edad	Formación	Formación específica	Tipología de centro	Años de experiencia
I1	Mujer	46-60	Diplomatura Magisterio	Habilidades de lectura	CEIP (urbano) 300-500	13-20
I2	Hombre	20-35	Grado Primaria Máster Doctorado	Habilidades de lectura Proceso lector	CEIP (urbano) 300-500	1-5
I3	Mujer	46-60	Licenciatura Filología	Habilidades de lectura Proceso lector Estrategias de lectura Mediación	CEIP (urbano) 100-300	21-30

I4	Mujer	20-35	Diplomatura Magisterio	Uso didáctico del álbum ilustrado	CRA (rural) 50-100	13-20
I5	Mujer	20-35	Grado de Primaria	Habilidades de lectura Proceso lector	CC (urbano) 100-300	1-5
I6	Mujer	20-35	Grado de Primaria	Habilidades de lectura Proceso lector Estrategias de lectura Uso didáctico del álbum ilustrado	CEIP (rural) 100-300	6-12
I7	Mujer	46-60	Licenciatura Psicopedagogía		CEIP (rural) Menos de 50	21-30
I8	Hombre	36-45	Diplomatura Magisterio		CEP (urbano) 300-500	13-20
I9	Mujer	36-45	Diplomatura Magisterio	Uso didáctico del álbum ilustrado	CRA (rural) 100-300	6-12
I10	Mujer	36-45	Diplomatura Magisterio	Estrategias de lectura	CEIP (urbano) Menos de 50	1-5
I11	Mujer	36-45	Diplomatura Magisterio		CEIP (urbano) 500-700	6-12
I12	Mujer	20-35	Grado de Primaria	El proceso lector	CRA (rural) Menos de 50	1-5
I13	Mujer	20-35	Grado de Primaria		CC (urbano) Más de 900	1-5
I14	Hombre	36-45	Grado de Primaria		CEIP (rural) Menos de 50	1-5
I15	Mujer	20-35	Grado de Primaria Máster		CEIP (urbano) 300-500	1-5
I16	Hombre	46-60	Diplomatura Magisterio	Mediación Gestión y uso de la biblioteca escolar	CEIP (urbano) 100-300	21-30
I17	Mujer	20-35	Grado de Primaria		CEIP (rural) 100-300	1-5
I18	Hombre	46-60	Grado de Primaria	Proceso lector Estrategias de lectura	CEIP (rural) 50-100	6-12

A modo de resumen (**Tabla 23**), podemos decir que el participante es preferentemente mujer (72,2%) – frente al 27,8%– menor de 45 años (62, 2%) –frente a un 27,8% –con menos de 12 años de experiencia docente (66,6%) – frente a un 33, 4% con más de 13 años de experiencia–. Imparte docencia, por lo general, en un CEIP (66,

7%) de unos 100-300 alumnos situado en un entorno urbano (55,6%). Es destacable, sin embargo, el porcentaje de docentes que trabaja en un entorno rural (44, 4%) e incluso la tipología de centro en el que imparte la docencia, CRA (16,7%), en consonancia con la distribución poblacional de Cantabria y con la idiosincrasia del sistema educativo cántabro. Este/a docente participante ha cursado el Grado de Primaria (88,8%) o una licenciatura (11,2%) y cuenta con formación sobre la lectura –habilidades de lectura (27,8%) y el proceso lector (33,3%) – y sobre las estrategias de lectura (22,2%), aunque hay un 39, 2% que afirma no tener formación complementaria al respecto.

Tabla 23

Perfil del sujeto participante en el estudio cualitativo

Sexo	Edad	Formación básica	Formación complementaria	Experiencia docente	Centro Educativo	N.º de alumnos/as
72,2% mujer.	44,4% entre 20-35 años.	44,4% diplomatura o Grado de Primaria.	33,3% sobre el proceso lector.	< 6 (44,4%) ±12 (66%) >13 (33,4%)	CEIP urbano (55,6%).	100-300 (33,3%).
	27,5% entre 36-45.	11,2% licenciatura.	22,2% sobre estrategias lectoras.			300-500 (22,2%).
	27,5% entre 46-60.	11,1% máster.	11,1% sobre el proceso de mediación.			CEIP Rural (44,4%).
27,8% Hombre.			11,1% sobre el álbum ilustrado.			
			5,6% cursa doctorado.			

3.2 Estrategias de recogida de datos

A continuación, se ampliará la descripción de la herramienta realizada en el capítulo de Metodología. En concreto, se justificará, se detallará cómo se ha construido y cómo se ha procedido durante el proceso de obtención de los datos.

3.2.1 Grupos de discusión

Para la fase cualitativa de nuestra investigación se optó por los grupos de discusión (GD) frente a la entrevista. Teníamos interés en acceder a la representación que los docentes construyen respecto a la mediación de lectura y a las cuestiones que les preocupan en torno a este fenómeno, y los grupos de discusión ofrecen una oportunidad inmejorable para observar cómo se negocian y se construyen significados y cómo se da sentido a los fenómenos, gracias a la interacción social que promueven. Esta estrategia permite descubrir unidades de conceptualización que enraízan en las experiencias de los sujetos y en sus perspectivas que son difíciles de obtener mediante otras técnicas. Durante el grupo de discusión, el sujeto investigador-entrevistador ejerce, por otra parte, un rol más externo y menos directorio, lo que hace aflorar más fácilmente la visión del mundo de los/as participantes y el sentido que dan al fenómeno.

La cuestión primera que se nos planteó fue la composición de los grupos de discusión. Sabíamos que dicha decisión era sustantiva, porque el número de miembros de los GD incide significativamente en las interacciones que se generen entre sus miembros (Morgan, 1988). Y la segunda cuestión determinante, íntimamente relacionada con la anterior, fue cómo y dónde hacer los GD. La dificultad de conseguir la asistencia física de los/as participantes, la incompatibilidad de horarios y actividad educativa y las restricciones sanitarias que la pandemia de COVID-19 todavía mantenía, por otra parte, nos impulsaron a optar por la virtualidad. La participación virtual, sin embargo, dificulta

la interacción social, la implicación y la participación a causa de la falta del contacto físico. Es más, puede darse el caso de estar realizando al mismo tiempo otra actividad por la ubicuidad que ofrece la tecnología. El hecho, por otra parte, de que haya un registro de imágenes y de datos, incide, asimismo, en que los participantes sean más reacios a participar, debido a una mayor preocupación por el mantenimiento del anonimato.

Estos condicionantes de los grupos de discusión de formato online inciden también en el rol del moderador en su capacidad para guiar el debate y solicitar elaboraciones (Franklin y Lowry, 2001), le exigen, en concreto, mayores destrezas (Stewart y Williams, 2005) para dinamizar el grupo e incentivar el diálogo. A su favor, podemos decir que producen, cantidades similares de datos y no hay apenas diferencia por lo que respecta al punto de vista de los temas tratados (Campbell et al, 2001; Underhill y Olmsted, 2003) y, por otra parte, las contribuciones son más breves y con una participación más uniforme (Schneider et al, 2002), en gran medida, porque los individuos tienen menos posibilidades de dominar el debate que en los grupos presenciales (Barbour, 2013).

Por todas estas razones, optamos por grupos de 5-10 miembros en virtualidad, como propone Ibáñez (1979), para fomentar la interacción discursiva social en dichas circunstancias. Para su composición, además, se evitó, siguiendo las recomendaciones de Ibáñez (1979) y Morgan (1988), la participación de conocidos o grupos naturales, para circunvalar los riesgos que la “preexistencia del grupo” y sinergias internas pudieran provocar. Respecto a la selección de los participantes, nos hemos guiado por los criterios de heterogeneidad (diversidad) y de accesibilidad o la disponibilidad de los recursos. Se consiguió la heterogeneidad gracias a rasgos como la experiencia educativa y la formación académica del sujeto participante, la tipología de centro (público, concertado y privado) y su situación geográfica (rural y urbano), aunque, para nuestra investigación,

la variable marcadora por antonomasia (Martínez Arias, 1995) fue el nivel de uso del álbum ilustrado en el aula. Esta heterogeneidad se complementó con una tipicidad que garantizará la compatibilidad comunicativa, en nuestro caso, docentes de Educación Primaria con experiencia en tercero y cuarto. Estos niveles educativos eran, de hecho, una condición previa, porque nos garantizaban que contaríamos con profesionales que trabajan o han trabajado con un alumnado que tiene automatizado los procesos básicos de lectura (decodificación) y cuyo objetivo es mediar para desarrollar lectura implícita y crítica, es decir, para el desarrollo de la competencia de lectura.

Finalmente, en este estudio participaron diecisiete personas en dos grupos de discusión (GD1 y GD2). De la muestra aceptante (Fox, 1981), los dieciocho participantes originarios, uno se excusó por una pequeña intervención tras la cual no era muy recomendable estar expuesta ante una pantalla. Así, el GD1 se compuso de ocho personas, un hombre y siete mujeres, una de los cuales era miembro de la comisión de biblioteca del centro; el GD2, por el contrario, estaba formado por nueve personas, dos hombres y siete mujeres, de los cuales una era coordinadora de biblioteca de centro y otra con experiencia en la animación de lectura. Los dos GD se realizaron el mismo día y fueron moderados por la propia investigadora. Se grabaron en vídeo tras pedir el consentimiento expreso a los miembros. La primera sesión duró 60 minutos y la segunda fue un poco más larga, pues se extendió hasta los 75 minutos. Se contó en ambos casos con un guion de seis preguntas, que iban a funcionar como lanzaderas para abrir el diálogo y para que los participantes ofrecieran su opinión. No se plantearon en los dos grupos en el mismo orden, pero sí las mismas, porque se priorizó el diálogo y el devenir de la conversación. Las preguntas fueron: ¿por qué utilizar el álbum ilustrado en el aula de Primaria? ¿qué beneficios didácticos aporta el uso del álbum ilustrado? ¿cuál es el rol del docente durante la lectura? ¿qué dificultades identifican entre el alumnado de Primaria durante la lectura

que afecten a la comprensión? ¿cómo las pueden solucionar? ¿qué puede aportar la investigación educativa para la mejora de la lectura?

Finalmente, para minimizar los riesgos y daños que puedan darse en producción de discursos individuales y grupales, se habilitó, como recomienda Barbour (2013), un espacio para el *feedback* o la devolución de la información en busca del consenso, de la validación comunicativa (Flick, 2014).

3.2.2 *Narrativa pedagógica o de aula*

La herramienta que conforma la narración pedagógica o de aula (NP) es un texto descriptivo-reflexivo personal, pero, al mismo tiempo, es una comunicación de prácticas de aula con una audiencia pública, otros docentes o, como en este caso, la investigadora.

Los documentos que exponen prácticas de aula se aproximan estructuralmente a las programaciones de aula y, además, son habituales en revistas educativas del ámbito como *Textos de Lengua y Literatura*, *Aula de Innovación*¹⁴, *Cuadernos de Pedagogía* entre otras, por lo cual, resulta un género discursivo conocido para el colectivo docente. Siguen, por lo general, un esquema previo donde se contextualiza la práctica, se desarrolla (objetivos, contenidos, metodología, recursos y actividades) y se evalúa o valora. Por esa razón, se ha considerado que podía ser un buen complemento de los datos primarios que ofrecen el grupo de discusión y las encuestas, a falta de la observación directa de aula. Aproxima, además, de una manera no invasiva, a la dinámica de aula y al contexto educativo particular, a fenómenos como la imprevisibilidad y multidimensionalidad del aula, información cualitativa toda ella muy valiosa para nuestra investigación, sin que para ello los/as informantes se sientan examinados/as. Conformar, de hecho, la versión

¹⁴ Según el grupo investigador ILIA (CSIC), Graó es la 1ª editorial nacional en temática educativa y la 3ª en prestigio del sector.

que el docente da de su actuación dentro del aula y de la perspectiva desde que la afronta (Zabalza, 2004). Aporta, por otra parte, oportunidad para que el/la docente, en un momento posterior a la práctica de aula, pueda reconstruir y racionalizar la experiencia, descentrarse de ella y analizarla, explicitando aquellos espacios problemáticos (Clark, 1978) y logros docentes, gracias al valor epistémico de la escritura. Y al investigador, por su parte, le ofrece la oportunidad de observar qué decisiones toma el docente, cómo adecúa las exigencias curriculares a las necesidades educativas de los alumnos y qué justificación didáctica expone.

Para nuestro estudio, hemos solicitado un documento reflexivo y personal sobre una práctica de lectura, donde tenga cabida tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal (Zabalza, 2004). El texto propuesto consiste en una narración personal y reflexionada de una práctica de aula del álbum ilustrado a partir de un guion temático orientativo propuesto por la investigadora siguiendo la estructura de los artículos de prácticas de aula (contextualización, justificación, exposición de la práctica y evaluación de esta)¹⁵.

De esta manera, se puede acceder no solo a lo que se hace en clase— descripción de las tareas— sino a cómo lo ve el docente y cómo le afecta a él, a los alumnos y a la

¹⁵ **Narrativa de una práctica didáctica con el álbum ilustrado y la reflexión correspondiente**

Tienes que preparar un texto de unas 400-500 palabras donde expliques cómo fue tu mejor experiencia con un álbum ilustrado, cómo la llevaste a la práctica y cómo te sentiste y qué tipo de acogida tuvo entre el alumnado.

En primer lugar, has de señalar qué álbum fue y cómo o por qué lo elegiste, antes de pasar a narrar tu práctica. Has de contextualizar la experiencia, tipo de centro, tipología del alumnado, los objetivos de aprendizaje que tenías, el tipo de lectura que realizaste, las estrategias y recursos que utilizaste antes, durante y después de la lectura, las tareas que hiciste con los alumnos y los resultados de aprendizaje que identificaste.

En segundo lugar, has de señalar cómo te sentiste y cómo percibiste a los alumnos. Es interesante señalar si has repetido la práctica y las diferencias que has percibido en las siguientes ocasiones; si no fuera así, señala qué dificultades tuviste y/o por qué no has hecho nuevos intentos.

interacción didáctica que se establece. La dimensión práctica— la lógica de su diseño—, así pues, permite aproximarnos a la conceptualización del sujeto docente sobre el proceso lector y sobre la experiencia de mediación, descubrir su implicación emocional y actitudinal docente e incluso conocer su reflexión post-práctica, si se da el caso de que haya utilizado el álbum más de una vez.

La citada tarea se envió a todos los sujetos participantes vía email con anterioridad a la participación en el taller, aunque no se les requirió su realización. El día de comienzo del taller se les explicó en qué consistía, se leyó con los/as participantes las instrucciones para aclarar las dudas que surgieran y si les informé, siguiendo criterios éticos, de que, si no querían o no se veían capacitados/as, no tenían por qué cumplimentarla. De los/as 18 participantes, solo 11 cumplimentaron la tarea. Se llevó a cabo el mismo día que los grupos de discusión. Mientras unos participaban en los grupos de discusión, otros realizaban desconectados la narrativa, para no “cargar” excesivamente al sujeto docente y para fomentar, en la medida de lo posible, su participación. Se ofreció la oportunidad de realizarla también en otro momento y enviársela vía email a la investigadora posteriormente. Solo una persona se decantó por esta manera de proceder.

A continuación, expondremos las características de las narrativas recopiladas. Indicaremos, en primer lugar, la extensión del texto, número de palabras empleadas exceptuando el título o algún comentario dirigido a la investigadora; y, en segundo lugar, especificaremos de manera genérica la tipología textual y su estructura (**Tabla 24**).

Tabla 24

Descripción genérica de las narrativas pedagógicas o de aula

Narrativa pedagógica o narrativa de aula	Extensión (sin título, sin epígrafes)	Tipología textual
--	--	-------------------

NP1	572	Descriptivo-reflexivo, aunque bajo epígrafes (pregunta-respuesta).
NP2	787	Descriptivo-reflexivo
NP3	500	Descriptivo(contextualización), pregunta-respuesta (práctica)
NP4	420	Descriptivo-reflexivo
NP5	522	Descriptivo(contextualización), pregunta-respuesta (práctica)
NP6	647	Descriptivo-reflexiva
NP7	371	Descriptivo-reflexiva
NP8	479	Descriptivo -reflexiva
NP9	580	Descriptivo-reflexivo
NP10	389	Descriptivo-reflexiva
NP11	817	Descriptivo-reflexiva

Nueve de las narrativas exceden la extensión propuesta (400-500); solo dos no llegan a esa extensión, aunque están próximas (371, 389). Respecto a la tipología textual, hemos identificados dos tipos. La mayoría responden a lo que hemos denominado descriptivo-reflexivo. Tras esta tipología se esconde un texto escrito en primera persona del singular o plural (plenaria) con formas verbales en indefinido e imperfecto, donde se describe la experiencia práctica. Todos ellos describen su mejor experiencia con un álbum ilustrado, la justifican, la contextualizan, la secuencian y señalan los resultados de aprendizaje identificados (logros educativos). Estos textos contienen, asimismo, fragmentos reflexivos escritos en presente, donde los sujetos docentes exponen sus percepciones ante la práctica de lectura del álbum seleccionado, cómo se sintieron como docentes mediadores y qué reacción observaron en el alumnado. Dos de los textos (NP3 y NP5) presentan otra estructura. En vez de describir la práctica, optan por una exposición esquemática, estructurada bajo epígrafes. Esto se aprecia en la NP5 donde se especifican los apartados exigidos en las unidades didácticas, por lo que aparecen de manera explícita los objetivos de aprendizaje, las estrategias, recursos y las tareas. Son textos que dan cuenta de la práctica de una manera, a priori, más “objetiva”, prueba de ello son las formas impersonales– “se utiliza”, “se realizó”, “se propusieron” (NP3) – las pasivas– “fueron

pegados” (NP5) – o la sustantivación– “generación de interés hacia el álbum”, “creación de copos de nieve de papiroflexia” (NP5) – que utilizan. Estos textos, aun así, contienen también una parte más evaluativo-reflexiva, donde se da noticia del ambiente de aula, las valoraciones del alumnado de la actividad o las sensaciones del personal docente ante el devenir de la práctica de aula. La NP1 es otro caso especial por la estructura escogida. Podemos considerarla un texto descriptivo-reflexivo, pero, en vez de organizarlo como un todo coherente, se ha optado por ir contestando a las cuestiones planteadas, por lo que presenta 6 apartados diferentes¹⁶ para responder a la tarea requerida.

3.2.3 Cuestionario

Aunque el cuestionario suele asociarse a diseños de investigación típicamente cuantitativos, puede resultar una estrategia valiosa en la investigación cualitativa, siempre y cuando sea una técnica más en el desarrollo del proceso de recogida de datos, se aplique de manera combinada con otras estrategias cualitativas, se enfoque hacia la exploración y sondeo de ideas o creencias en torno a un fenómeno, y se elabore a partir de esquemas de referencias teóricos y experiencias definidas por un colectivo determinado en relación con el contexto del que son parte (Rodríguez Gómez et al, 1999; Torrado Fonseca, 2009). Si se emplea, además, como en nuestro caso, con los grupos de discusión permite verificar o expandir representativamente los resultados obtenidos con una herramienta preliminar y exploratoria (Morgan, 1988), lo que incide en la calidad de los datos (Valles, 1999).

Las dimensiones del cuestionario devienen, como ya se ha señalado, del estudio cualitativo previo y para dar respuesta a los objetivos establecidos, la mediación de lectura

¹⁶ Los apartados con la forma expresiva de pregunta-respuesta son (¿cómo fue tu mejor experiencia con un álbum ilustrado?; ¿cómo lo llevaste a la práctica?; ¿cómo te sentiste y qué tipo de acogida tuvo entre el alumnado?; ¿ qué álbum fue y cómo o por qué lo elegiste?; contextualizar la experiencia, tipo de centro, tipología del alumnado, objetivos de aprendizaje que tenías, tipo de lectura que realizaste, las estrategias y recursos que utilizaste antes, durante y después de la lectura, las tareas que hiciste con los alumnos y los resultados de aprendizaje que identificaste; ¿cómo te sentiste, cómo percibiste a los alumnos? Interesante señalar si has repetido la práctica y las diferencias que has percibido. Señalar qué dificultades tuviste).

y el perfil del mediador (**Tabla 25**). Así pues, además de información genérica, se plantean, en primer lugar, cuestiones referentes a las experiencias de mediación de lectura del álbum ilustrado y la interacción lector-texto (proceso de lectura) que fomenta. Por ello, nos interesaba conocer qué actividades de lectura implementan, en torno a qué objetivos, mediante cuáles estrategias y qué beneficios didácticos aporta el recurso álbum ilustrado, según su opinión, para el lector “real” (el que ellos identifican en las aulas de Educación Primaria). En segundo lugar, buscábamos información general sobre el perfil docente, la formación académico-personal, la actitud/implicación personal con el proceso de mediación de lectura y las dificultades que los docentes identifican en la enseñanza de la lectura.

Tabla 25

Dimensiones del cuestionario del estudio cualitativo

Contexto Educativo	Experiencias de Mediación			Experiencias de Mediación		
	Álbum ilustrado (Obra)	Lector Infantil de 3º/4º de Educación Primaria	Proceso de lectura del álbum ilustrado	Fines educativos de la lectura	Estrategias Docentes	Usos didácticos del álbum ilustrado
Tipología de centro. Contexto del centro.	Cualidades y propiedades estéticas y literarias del álbum ilustrado.	Características del lector infantil “real”.	Tipología de actividades de lectura.	Objetivos de lectura del álbum ilustrado	Estrategias didácticas para fomentar la lectura y mejorar la comprensión Principios guía de actuación docente.	Cualidades y propiedades didácticas del recurso álbum ilustrado

Contexto Formativo-Actitudinal Docente			
Aspectos Personales	Formación y Experiencia Docente	Actitud Docente	Dificultades Docentes de la Enseñanza de la Lectura
Sexo. Edad.	Formación docente básica. Formación docente complementaria.	Implicación con la práctica de la lectura. Valoración de la experiencia de mediación	Dificultades didácticas. Dificultades familiares. Dificultades socioculturales.

	Años de experiencia.	de lectura con el álbum ilustrado.	Dificultades formativas.
--	----------------------	------------------------------------	--------------------------

Para la elaboración del cuestionario y en aras de lograr la máxima efectividad, se ha limitado su extensión de manera que los sujetos tengan que dedicar el menor tiempo posible, y se ha estructurado lo máximo posible el modelo de respuesta para reducir al mínimo lo que haya que escribir (Fox, 1981). Se han planteado preguntas cerradas, preguntas de elección múltiple con y sin escala de intensidad y con respuestas en abanico, donde se recogen opciones con distintas posiciones a lo largo de una gama continua de respuestas, y asimismo preguntas abiertas (justificación), que buscan conocer conocimientos, actitudes y sentimientos respecto a la mediación de lectura. En todos estos casos se ha añadido la casilla de otra opción para que el/la docente pueda reflejar su visión particular.

Por lo que respecta al estilo y su redacción, se han seguido las orientaciones que aporta Ander-Egg (1980). Por ello hemos formulado de manera sencilla, clara, concreta y concisa, con un vocabulario accesible y en consonancia con el sistema de referencia, equivalencia semántica, de los sujetos participantes. Hemos respetado, asimismo, el binomio pregunta/idea, con preguntas de interpretación inequívoca e inmediata sin sugerir respuestas a través de la redacción y/o la concordancia gramatical. No se ha perdido de vista, por otra parte, que debía haber ítems que permitieran a todos los sujetos reflejar de manera razonable su respuesta, pero, al mismo tiempo, que la herramienta debía proporcionar al investigador datos suficientes para comprender el fenómeno objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al, 1999).

Una vez diseñado el cuestionario, siguiendo las recomendaciones de Rodríguez Gómez et al (1999), se ha pilotado con una pequeña muestra de docentes o sujetos de

características similares a los informantes, con objeto de observar cómo funcionaban los ítems y los problemas que pudieran surgir durante su cumplimentación. En nuestro caso, el pilotaje se hizo con un grupo de 15 docentes de tercero y cuarto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca por su accesibilidad para la investigadora. Se solicitó, además, una valoración global del cuestionario con un apartado de sugerencias o comentarios extra, que se han traducido en cambios de formato o de contenido¹⁷. El objetivo era subsanar problemas de expresión o de organización de la información (escalas de valoración del cuestionario, por ejemplo). Tras el pilotaje y tras realizar los cambios propuestos se construyó el cuestionario final, que fue el que se aplicó a los participantes.

El formato final del cuestionario¹⁸ comienza con una explicación sencilla, formal del estudio y su alcance, donde se informa sobre su duración (25'), la participación voluntaria de los/as informantes, la confiabilidad en el tratamiento de los datos, y se habilita, asimismo, la posibilidad de recibir información sobre los resultados de la investigación (Fox, 1981). Las secciones se presentan agrupadas en dimensiones teóricas tras una pequeña introducción sobre los objetivos de la sección. Dentro de los apartados, hemos formulado los constructos y los conceptos de manera diferente y transversal e incluso deliberadamente “desorganizada”, por ejemplo, cuando se pregunta sobre los usos didácticos (qué fomenta la lectura del álbum ilustrado) y los objetivos en las prácticas de lectura, para poder contrarrestar las respuestas impulsivas o esperadas (“políticamente correctas”) en aras de una mayor fiabilidad. Por ejemplo, si se observa el cuestionario, vemos que los saberes lingüístico-literarios aparecen enunciados en el apartado de los objetivos didácticos de la lectura del álbum ilustrado en dos secuencias – *Aprendizaje de*

¹⁷ El cambio respecto al contenido fue introducir un párrafo que describiera qué es un álbum ilustrado.

¹⁸ Se puede ver el cuestionario en la URL <https://forms.gle/S92R2d2uhAmcJtbDA>.

conocimientos lingüísticos (léxico, sintaxis, ortografía, etc.) y Aprendizaje de conocimientos textuales (estructura narrativa) y discursivos (narrador, etc.) –; entre las prácticas podríamos “a priori” identificarlo con una *Lectura dialogada* (explicativa) y una *Lectura repetida*, donde se presta atención más allá de aspectos temáticos o de contenido; y entre las estrategias, con *La focalización en las claves interpretativas del texto y de la ilustración*. Se puede, por lo tanto, ver que se plantea de manera transversal, en aras de conseguir respuestas sinceras.

Finalmente, el cuestionario se aplicó el 17 de febrero del 2022 vía email de manera simultánea con las dos estrategias cualitativas, el grupo de discusión y las narrativas pedagógicas o de aula, con objeto de contrastar datos, pero, especialmente, de completar una imagen más profunda del fenómeno de estudio.

3.3 Análisis de los datos cualitativos

Respecto al análisis, se ha realizado un análisis múltiple de los datos obtenidos empleando las diferentes estrategias citadas. El objetivo no es tanto contrastar resultados, como ofrecer una visión más profunda del fenómeno aprovechando los recursos discursivos de los productos textuales orales y escritos.

La tipología de análisis seguida ha sido un análisis de contenido en los GD y en la NP, y este análisis se ha complementado en el primer caso (GD) con un análisis de términos y de narrativas (incisos narrativos). A continuación, se describe cómo se ha implementado en cada caso.

3.3.1 Análisis de contenido

Primeramente, se han transcrito los intercambios comunicativos producidos en los GD, siguiendo las pautas que Calsamiglia y Tusón Valls (1999) y el grupo PLURAL proponen (Cambra, 2000; Cambra y Palou, 2007; Fons, 2014) (**Anexo 1**). A

continuación, se ha seguido el procedimiento habitual de codificación y categorización de un análisis de contenido. En este caso se ha partido de las categorías identificadas en el estudio previo, que han funcionado a modo de marco o como categorías referencia ya desde la misma construcción del cuestionario (codificación guiada por conceptos). En el caso de los grupos de discusión fueron las prácticas de lectura del álbum ilustrado, por un lado, y el proceso de mediación, por otro. Se procedió de igual manera que en el estudio previo. Así pues, tras visionar y transcribir el vídeo, se hizo una lectura completa exploratoria del texto transcrito, que, al igual que en el estudio previo, contenía marcas discursivas y pragmáticas, para tener una imagen completa y global del discurso, de lo que se dice y de cómo se dice (Tusón Valls, 1997). Posteriormente, se hizo una codificación guiada por los datos, línea a línea, para identificar categorías emergentes que completaran o ampliaran nuestras categorías marco. Se complementó con un análisis de términos narrativas. Para este análisis hemos identificado las expresiones (términos y estructuras metafóricas) y los incisos narrativos intercalados dentro del discurso construido en los grupos de discusión, con base en la propuesta de Gibb (2012). Estos dos recursos son habituales en los discursos ordinarios y a nivel discursivo resultan relevantes para reflejar emociones, sentimientos y actitudes del sujeto participante:

en las historias, las personas dan sentido a su experiencia pasada y comparten esa experiencia con otros. Por tanto, el análisis cuidadoso de los temas, el contenido, el estilo, el contexto y el relato de las narraciones revelará la comprensión de las personas del significado de los acontecimientos clave en su vida o su comunidad y los contextos culturales en los que viven (Gibbs, 2012, p. 84).

La metáfora es un recurso que se utiliza para conceptualizar el mundo, no exento de contenido emocional. Sirven para entender conceptos abstractos, nociones humanas, prácticas sociales, etc. que no pueden ser experimentados de manera directa ni comprendidos en sus propios términos, pero sí en términos de otras entidades (Lakoff y Jonhson, 1986). La metáfora, así pues, resulta relevante porque muestra una

conceptualización de la experiencia en término de otros tipos de experiencias que ayudan a conformarla y a entenderla. En el discurso oral se utilizan, por lo general, metáforas estándar que reflejan el entorno o la cultura o grupos a los que se pertenece, aunque otras veces se usan porque resultan más expresivas. Mediante estas operaciones se configuran mapas, redes y conceptos que influyen en la percepción de los hechos, conformando sistemas coherentes según los cuales se conceptualiza la experiencia:

la metáfora (...) impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1986, p. 35).

Se crean “dentro del sistema conceptual de la cultura en que uno vive” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 98). Tienen así pues un sustrato cultural, de ahí que resulten relevantes para informarnos sobre el modo en que “los grupos sociales se ven a sí mismos y cómo explican sus experiencias” (Gibbs, 2012, p. 85).

Por lo que respecta a la narración, Trigos (2003) define la narración como “la representación de acontecimientos, reales o ficticios, en una secuencia temporal, es decir, uno detrás de otro en una línea de tiempo” (p. 98). Conformar uno de los recursos fundamentales que las personas tienen para organizar su comprensión del mundo (Flick, 2007; Kvale, 2011; Gibbs, 2012) y es habitual para dar sentido a la experiencia pasada, transmitirla y compartirla con otros. Personaliza la generalización, contextualiza la experiencia temporalmente, dotándole de coherencia temporal y, además, la reviste de mayor fuerza dramática y retórica (Gibbs, 2012).

Se construye a partir de acontecimientos ordenados temporal y causalmente con tramas que progresan, avanzan o retroceden. Utilizar uno u otro tipo de narración requiere omitir o resaltar cierto tipo de acontecimientos, en perjuicio de otros. Durante su

desarrollo, la persona suele identificar acontecimientos clave¹⁹ y actores sociales clave, que revelan cómo los entiende, se los representa y los estructura y cómo reacciona ante ellos, mediante una estructura simple de inicio, desarrollo o parte media y final y siguiendo una lógica ordenadora que desarrolla una trama.

Aun así, más importante que las estructuras narrativas en sí mismas, es cómo las personas se valen de dichas estructuras para lograr fines determinados (Medina Guilarte, 2011). Aunque su función más común es comunicar o informar, Gibbs (2012) señala que pueden ofrecer explicaciones, justificaciones y excusas de hechos concretos para persuadir, presentar una imagen positiva o dar credibilidad o establecer y mantener la identidad personal o profesional. Las explicaciones, por ejemplo, se usan para justificarse, excusarse o legitimar las acciones o la situación; las excusas, para mitigar o aliviar acciones o comportamientos cuestionables; y las justificaciones, para neutralizar o asignar valores positivos a acciones o comportamientos cuestionables (Gibbs, 2012). Labov y Waletzky (1967), por su parte, reduce sus usos pragmáticos a dos funciones, una referencial y una evaluativa, donde existe un interés personal adicional de ejemplificar una afirmación o argumentar un punto, provocado, por lo general, por un determinado estímulo que se produce en el ámbito en el que ocurre la narración (Labov y Fanshel, 1977).

Para llevar a cabo el análisis hemos seguido un método mixto, con propuestas diferentes, porque pensamos que se adapta mejor a nuestro estudio y al objeto de análisis, narraciones lingüísticas no literarias de las conversaciones ordinarias, donde, a priori, no tienen cabida acontecimientos que no sean reales o sean ficticios. De ahí que hayamos seguido un enfoque lingüístico-pragmático y con base en la propuesta de Labov (1972),

¹⁹ Denzín (1989) señala la epifanía como acontecimiento clave. Es un acontecimiento que tiene un impacto significativo para el individuo, aquel suceso que le marca como persona.

hemos considerado la narración como una técnica verbal para recapitular la experiencia estructurada en unidades narrativas (cláusulas narrativas) que se secuencian en el mismo orden en que ocurrieron los acontecimientos narrados mediante junturas o uniones temporales (Labov, y Waletzky, 1967; Labov, 1972; Trigos, 2003²⁰). Aunque la estructura mínima está compuesta por dos cláusulas narrativas con o sin cláusulas libres unidas por una unión temporal más o menos explícita, puede desarrollarse y ampliarse. Labov (1972) establece una estructura de la narración con cinco elementos, resumen, orientación, complicación de la acción, evaluación, resultado y coda, donde todos, salvo el tercero, son opcionales (**Tabla 26**).

Tabla 26

Estructura de las narraciones

Resumen	Son cláusulas que aparecen al principio de la narración y sintetizan la historia o el resultado de esta. Pueden contar con introductores que son formas que señalan que el texto que sigue es una narración. Por lo general, son cláusulas libres y pueden ser más de una. Responde a la pregunta ¿De qué trata esto?
Orientación	Son cláusulas que introducen e identifican el tiempo, el lugar, las personas y los objetos y la situación donde ocurre lo narrado. Nos informa sobre el quién, el qué, el cuándo y el cómo.
Complicación de la acción	Constituye el núcleo o el esqueleto central de la narración. Está formado por cláusulas narrativas identificadas por verbos de acción en pasado simple y organizadas siguiendo relaciones de causa-efecto. Responde a la pregunta ¿Y, entonces, ¿qué pasó? La narración, por lo general, incluye momentos cruciales y muestra como fueron resueltos por el narrador.
Evaluación	Contiene diferentes juicios hechos por el narrador y constituyen la razón de ser de su narración, por lo que es de vital importancia. Responde a la pregunta ¿y qué? Puede concentrarse dentro de esta estructura, pero también puede

²⁰ A modo de ejemplo, Labov y ofrecen un ejemplo de narración mínima donde se pueden observar las cláusulas y la unión temporal. La cláusula a es una cláusula libre no introducida por una unión temporal y las cláusulas b y c, por su parte, están unidas por la juntura temporal (“y”).

- a. Conozco a un chico llamado Harry.
- b. Otro niño le arrojó una botella justo en la cabeza,
- c. y tuvo que recibir siete puntos (Labov y Waletzky, 1967, p. 22 citado por Trigos, 2003, p. 109).

	encontrarse expresada de diferentes maneras durante el texto. Labov y Waletzky (1967) señalan la aserción directa (“me dije a mi mismo”); intensificadores léxicos (“la situación era realmente muy, muy peligrosa”); suspendiendo el hilo de la narración de la acción, repitiendo, por ejemplo, una cláusula (“Y no regresó. Y no regresó”); describiendo acciones simbólicas (“me hice cruces”); por medio del juicio de una tercera persona (Trigos, 2003, pp. 111-112).
Resultado	Contiene la última cláusula narrativa, la culminación de la serie de eventos, la que pone fin a la cadena causa-efecto. Responde a la pregunta ¿qué ocurrió al final?
Coda	Son cláusulas libres que aparecen al final de la narración y nos señalan el final de esta. Pueden contener resúmenes o anotaciones evaluadoras sobre lo narrado. Describen la situación actual de hechos posteriores a la narración, conectando con el tiempo presente.

Nota. Elaboración propia con base a la información que aportan Gibbs (2012, p. 98), Medina Guilarte (2011), Trigos (2003, pp. 110-112).

Este análisis se completa con un estudio de la estructura narrativa con base en la clasificación de las historias en temas dramáticos que se propone en Gibbs (2012) (**Tabla 27**). Esta clasificación tiene en cuenta la estructura narrativa, la secuencia causal y la trama, y es una primera aproximación al tono del texto informándonos sobre las preferencias al respecto de los/as docentes, pero especialmente, de las emociones implicadas y de los fines sociopragmáticos perseguidos.

Gibbs (2012) diferencia entre el romance con un héroe/heroína que se enfrenta a una serie de retos en el camino hacia su meta y victoria final; la comedia, cuyo fin es el restablecimiento del orden social, gracias a las habilidades sociales del/a héroe/heroína que le permiten superar los riesgos que amenazan a ese orden; la tragedia, donde se narra la derrota del héroe/heroína; y la sátira, cuya característica principal es su perspectiva cínica sobre la hegemonía social.

Tabla 27

Clasificación dramaturgica de las historias

Romance	El héroe/heroína se enfrenta a una serie de retos en el camino hacia la meta y victoria final.
Comedia	La meta de la historia es el restablecimiento del orden social y el héroe/heroína ha de contar con las habilidades sociales necesarias para superar los riesgos que amenazan ese orden.
Tragedia	El héroe/la heroína es derrotado/a por las fuerzas del mal y es condenado/a al ostracismo social.
Sátira	Muestra una perspectiva cínica sobre la hegemonía social.

Nota: Tomado de Gibbs (2012, p. 95).

3.3.2 Análisis de las narrativas pedagógicas o de aula

Para el análisis de las narrativas pedagógicas o de aula hemos seguido las indicaciones metodológicas que respecto a los diarios de clase ofrece Zabalza (2004), aunque adaptadas a nuestra tarea. A priori partimos de las categorías marco que devienen de los requerimientos de la tarea, una secuencia didáctica de lectura del álbum ilustrado, Así pues, partimos de la descripción del grupo-aula y del álbum ilustrado utilizado, las actividades propuestas (objetivos, recursos, secuenciación y evaluación) y la reflexión evaluativa docente. Estas categorías marco deductivas se han combinado con un proceso inductivo de categorización. Por ello, en primer lugar, hemos realizado una lectura exploratoria de todo el texto, de familiarización para habituarnos a la línea discursiva y al universo escolar particular del docente y, especialmente, para evitar una categorización prematura. A continuación, hemos realizado una segunda lectura con anotaciones línea a línea en busca de categorías emergentes. En este caso, buscábamos identificar, en primer lugar, lo que Zabalza (2004, p. 63) denomina “pautas idiosincrásicas del aula” que permitan una caracterización descriptiva de la clase. Estas pautas se han desarrollado a dos niveles. En primer lugar, con códigos “in vivo” referidos a la tipología del alumnado y de centro, al recurso– álbum ilustrado– utilizado y al criterio didáctico seguido. En un

segundo nivel, ya con cierto nivel de elaboración, se ha descrito y estructurado la práctica, en función de los datos comunicados en la narrativa y con base en el modelo instructivo de Solé (1992), que busca dotar de estrategias de lectura al alumnado en tres momentos diferenciados (antes de la lectura/durante la lectura/después de la lectura), por ser el que “más repercusión” ha tenido en las aulas escolares españolas (Alonso-Cortés Fradejas, 2022, p. 14).

El tercer lugar, y siguiendo la propuesta de Zabalza (2004), se han identificado los dilemas, aunque para nuestro estudio y por la tipología de tarea y el modo como ha sido planteada, hemos ampliado este concepto, acogiendo no solo la dificultad didáctica expuesta, sino también los logros educativos docentes. Pensamos que tanto los logros como las dificultades reflejan focos de atención y de reflexión e informan de manera explícita o implícita sobre las experiencias de mediación y los principios teóricos docentes que las sustentan. Además, dan muestra de las emociones que los sustentan, tanto de las que provienen de la retroalimentación discente, como las que devienen de las percepciones y sensaciones docentes.

Con este análisis buscamos, siguiendo las propuestas de Zabalza (2004) obtener patrones o redundancias, aquellos sucesos que se van repitiendo una y otra vez o, en su defecto, se van eludiendo hasta constituir una especie de patrón general, de manera que podamos acceder a la particular visión sobre la mediación de lectura, las ideas “teóricas” que tienen sobre este fenómeno y los principios “prácticos” que guían la práctica docente.

3.4 Resultados del estudio cualitativo de los grupos de discusión

A continuación, se expondrán los resultados de los distintos estudios. En primer lugar, los resultados combinados de los análisis de contenido de los dos GD– a partir de ahora GD1 y GD2– en torno a tres ámbitos, en primer lugar, los procesos cognitivos y

emocionales ligados a la lectura –proceso lector– que moviliza el/la lector/a de primaria; en segundo lugar, las estrategias, actividades de lectura, principios guía– la mediación de lectura– que posibilitan las cualidades didácticas del álbum ilustrado y, finalmente, el rol del mediador de lectura.

Estas categorías y códigos salvo el apartado que se refiere a la caracterización del álbum ilustrado se han conseguido tras aplicar el método inductivo a los datos que aportan los grupos de discusión, aunque sin perder de vista los componentes del triángulo pedagógico clásico y, como no podría ser de otro modo, los objetivos de investigación. Las categorías del álbum ilustrado devienen principalmente de las que proporciona la literatura académica, no así, como es lógico, la información al respecto. Dentro de estas categorías hay códigos que, a priori, podrían parecer contradictorios, pero que reflejan el devenir del aula, la convivencia más o menos armónica de distintas perspectivas didácticas, fruto de la diferente formación académica y experiencia educativa de los/as docentes y de los diferentes condicionantes del contexto escolar. Solo se ha procedido de diferente manera para el perfil del lector infantil y el perfil del docente mediador, con códigos descriptivos.

Las categorías y códigos identificados perfilan las representaciones que los docentes construyen sobre la mediación de lectura y el proceso lector que promueve aprovechando las cualidades didácticas del álbum ilustrado. Esta parte del estudio se acompaña de un análisis narrativo de los textos producidos, concretamente, de la terminología y expresiones variadas (metáforas, metonimias, personificaciones, etc.) y de los incisos narrativos o relatos que los sujetos participantes exponen para referirse a la mediación y a contextos de uso del álbum ilustrado, para conocer qué dicen, pero también “cómo lo dicen, por qué lo dicen y qué es lo que sienten y experimentan” (Gibbs, 2012, p. 100). Se han procedido, para ello, mediante dos técnicas diferentes. Por un lado, se

hace una clasificación basada en temas dramáticos (romance, comedia, tragedia y sátira) siguiendo la propuesta de Gibbs (2012), y, por otro lado, un estudio de las secuencias narrativas (resumen, orientación, complicación de la acción, evaluación, resultado y coda) según la clasificación de Labov (1972) y Labov, W., y Waletzky, J. (1967), con especial hincapié en la epifanía (Denzin, 1989) o el acontecimiento clave para el participante, al que dota de fuerza dramática y retórica que busca persuadir y lograr la adhesión del interlocutor.

3.4.1 Análisis de contenido de los grupos de discusión

A continuación, desarrollaremos, uno por uno las conclusiones obtenidas de los siguientes apartados: la interacción texto-lector que surge del proceso de lectura, el proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado, y finalmente, el rol del docente mediador. El primer apartado se desarrollará a partir de la imagen del álbum ilustrado como género literario, del sujeto lector de Educación Primaria y del proceso de lectura que lleva a cabo. El segundo apartado a partir de la imagen didáctica del álbum ilustrado y de los fines didácticos que se persigue con su lectura, por una parte, y del proceso de mediación, las estrategias y las guías de actuación docente, por otra. El tercer y último apartado, finalmente, dará cuenta del rol de mediador de lectura.

El análisis de contenido se acompaña de tablas donde se recogen las dimensiones, su delimitación y varios ejemplos. Todos los ejemplos reflejan el habla directa de los/as docentes participantes y se enuncian tal cual fueron obtenidos. La transcripción de los dos GD se recoge en el **Anexo 1**.

Imagen del género álbum ilustrado. El colectivo docente describe el álbum ilustrado como un género literario de formato atractivo– “llamativo” (GD1P5) –, motivador – “están más motivados” (GD2P2) –, especialmente para “niños de imágenes”,

el perfil lector del siglo XXI (**Tabla 28**). Destacan, por un lado, la connivencia de los códigos visual y textual – “tándem muy bueno” (GD2P4) – y su característico relevo narrativo – “muchas veces hay partes del texto que se quitan para darle importancia a la imagen y que la imagen cuenta esa parte del texto (...) que la imagen sustituya a esa parte” (GD1P6) –; y, por otro, su unidad narrativa – “una historia con un principio y un final” (GD1P6) – y la diversidad temática que desarrolla–” trabajan temas más diversos” (GD1P4) –. El resultado es una valoración positiva de su potencialidad estética–” conecta más con el alumno (...) con las emociones” (GD1P1) –.

Tabla 28

Imagen del género álbum ilustrado

Imagen de género álbum ilustrado ²¹		
Componentes, propiedades y rasgos del álbum ilustrado que conforman el género.		
Formato atractivo y motivador	Sugestión de la imagen.	“Es más llamativo y les entra por el ojo, más ilustrativo” (GD1P5) ²²²³ .
		“Están más motivados. Entonces siempre es más fácil captar la atención, cuando los alumnos están motivados” (GD2P2).
	Multimodalidad.	“Es un tándem muy bueno el ir de la mano la imagen y el texto (...) depende del álbum por supuesto” (GD2P4).
		“Son niños de imágenes (...) Viven con imagen y entonces cosas que no

²¹ Las categorías marco que se han utilizado en este primer apartado son las que los docentes identifican, pero sin perder de vista los componentes prototípicos del álbum ilustrado que determina la literatura. Las categorías que refieren los beneficios e inconvenientes didácticos que se expondrán posteriormente se han inducido de los datos obtenidos en los dos grupos de discusión.

²² Las citas se transcriben literalmente, salvo en aquellos casos donde se introducen muletillas orales o recursos pragmáticos propios del habla interpersonal. En esos casos se hacen los cambios oportunos para favorecer la lectura del texto, por lo general de nivel morfosintáctico, mediante corchetes. También se han corregido errores habituales en el habla coloquial, como el leísmo. Cuando se ignora una parte del discurso se recurre a un paréntesis con los puntos suspensivos.

²³ Las citas refieren a cuál de los grupos de discusión hace referencia-GD1 o GD2-y, tras esta información aparecen el participante-P1, P2, P3, P4...-. Estos han sido numerados por orden de participación.

		han descubierto en un texto, la aporta la imagen” (GD2P5).
	Amplitud temática.	“Cada vez son más atractivos, cada vez trabajan temas más diversos” (GD1P4).
	Amplitud de tipología de lector.	“El álbum te permite una gama tan abierta (...) de cero a noventa y nueve, cien (...) la edad es muy amplia” (GD2P4).

Producto literario y estético	Relevo narrativo y lectura multimodal (convivencia del texto y la imagen).	“Muchas veces hay partes del texto que se quitan para darle importancia a la imagen y que la imagen cuenta esa parte del texto (...) que la imagen sustituya a esa parte” (GD1P6). “Depende también de las imágenes, yo creo. Imágenes igual que tienen mucha miga, (...) en ese sentido igual comparándolo (...) con un texto, puede que les sea incluso más sencillo [el texto]. Yo creo que depende de la ilustración, de la imagen.” (GD1P5).
	Modelo de unidad narrativa.	“Tienes una historia con un principio y un final y lo cuentas en el momento. A veces estamos acostumbrados a ofrecerles textos o muy largos que ellos por su capacidad de atención, se dispersan y ya no pueden seguir toda la historia, a veces no es porque no tengan habilidades lectoras (...) es la atención que interfiere, la falta de vocabulario” (GD2P4).
	Propuesta estética (emotividad).	“Conecta más con el alumno ¿no?, con las emociones” (GD1P1).

Perfil tipo del sujeto lector de Educación Primaria. Los docentes cuentan con una imagen del lector infantil muy definida, por lo general, no excesivamente favorable (Tabla 29). Consideran que es un lector de imágenes observador, minucioso y habilidoso,

resultado de la estimulación visual del entorno. Esta habilidad lectora, sin embargo, tiene consecuencias que pueden incidir negativamente en el proceso lector y en el aprendizaje de la lectura. Son lectores “multitarea” (GD2P5) y de atención difusa, lo que se traduce en dificultad para atender y concentrarse:

como están acostumbrados (...) al mundo de las pantallas, pues sí, van leyendo, van decodificando, pero como que pierden ahí un momento la atención y a lo mejor se pierden un poco alguna información que hay en la lectura (GD1P3).

Señalan que no poseen excesivo vocabulario, ni demasiado interés por la práctica de la lectura o por aquello que se aleje de sus intereses. Tampoco ayuda un contexto familiar y social poco favorable a la práctica de la lectura o dedicar el tiempo de ocio a actividades más inmediatas, más placenteras y menos costosas a nivel cognitivo— “entre la pantalla y el libro, los niños acaban muchos tirando a la pantalla. Es obvio” (GD1P3) —. Al respecto, resulta revelador el comentario de uno de los sujetos participantes ante la diferente actitud de las familias respecto a las actividades extraescolares:

nosotros tenemos niños que sus padres los llevan al club de lectura de la biblioteca municipal y se desplazan. Igual es uno de todo el grupo, de quince uno. Claro, es un poco extraterrestre ¿no?, cuando vuelve el diciendo que ha estado en el club de lectura o que participó en el certamen de marcapáginas. Y, sin embargo, para desplazarse para ir al fútbol, a entrenar, a otro tipo de actividades extraescolares, sí, pero en esto no (...) (GD2P7).

A todo ello se añade la asociación de la lectura con la actividad académica y la obligatoriedad “- lo ven como una obligación” (GD2P5) —. No desarrollan, así pues, un hábito consistente de lectura, lo que tiene consecuencias educativas y académicas importantes en niveles medios y superiores de primaria:

es que no comprenden lo que leen (GD2P7).

al final como no han entendido lo que estaban leyendo, pues no saben contestar (GD2P7).

luego ocurre lo que estamos viendo aquí, que lo que comentan los compañeros nos ocurre a todos, que un niño no sabe enfrentarse a un texto, a una orden (GD2P4).

De acuerdo con las indicaciones de los docentes, el resultado es un aula heterogénea con diferentes niveles de comprensión lectora, entre aquellos que entienden los textos que leen y los que no, entre los que tienen un contexto favorable de lectura y entre los que dedican excesivo tiempo a la lectura en pantallas:

hay mucha diferencia de nivel en comprensión (...) si usan muchas pantallas, están todo el tiempo adormilados y no hacen nada, simplemente están recibiendo o están leyendo en casa de vez en cuando y se centran en la atención que tienen que poner” (GD1P3).

Y aquellos sujetos que presentan cierto hábito lector, habitualmente, son lectores comerciales, que siguen las modas que marca el mercado editorial, al igual que ocurre en la literatura adulta – “cuando les damos la opción de leer en el cole, no sé Halloween, pues venga, selección de libros de Halloween, arrasa el Black Bat que es el murciélago que tiene cuarenta libros” (GD2P7) –.

Las respuestas de los docentes indican como elemento positivo del alumnado de Primaria, que está abierto al aprendizaje, de ahí la preocupación docente por ser y ofrecer un buen modelo de lectura en un ambiente favorable de lectura.

Tabla 29

Perfil tipo del sujeto lector de Educación Primaria

Perfil tipo del sujeto lector de Educación Primaria

Rasgos psico-afectivos, actitudinales y académico-educativos de los/as lectores/as de Primaria y de su contexto que inciden en el proceso de lectura e indirectamente en el desarrollo del hábito lector.

Perfil lector y académico

Rasgos psico-afectivos, actitudinales y académico-educativos que inciden en el proceso de lectura e indirectamente en el desarrollo del hábito lector.

Lector hiperestimulado y multitarea.

“Los niños tienen imágenes por todos los lados (...) La imagen está ahí, ha estado siempre, solo que ahora el nivel de saturación que tienen ellos, todos todos los días, con imágenes. Lo que nosotros les podemos ofrecer o es muy motivador o les desengancha, es que no llama la atención” (GD2P8).

	<p>“Estamos ahora en el mundo de lo inmediato ¿no?, lo quiero todo, lo quiero ya (...) y es todo como super inmediato “(GD1P4).</p> <p>“Son como multitareas, ya tenían que seguir el cuento, me tenían que seguir a mí, y parece que les gusta más eso, esa dinámica un poquito más movidita, les gusta un poquito más” (GD2P5).</p>
Hipoatento e hipoconcentrado.	<p>“El tema de la atención, es decir, el hábito que puedan llegar a tener en casa a la hora de leer y en la atención que llegan a tener, porque sí que es verdad que cada vez más generaciones, no todos los niños, pero se ve que como acostumbrados a otras cosas que yo le llamo el mundo de las pantallas, pues si, van leyendo van decodificando, pero, como que pierden ahí un momento la atención y a lo mejor se pierden un poco alguna información que hay en la lectura” (GD1P3).</p>
Hipocurioso e hipomotivado.	<p>“Hay poco interés hacia conocer más, que como no va con sus intereses no lo conocen, pues acaban con una incomprensión lectora” (GD2P2).</p> <p>“Porque los míos me dicen que aburrido y me lo dicen así (gesto), qué aburrido y (...) este año (...) les puse un poco de todo para leer, a ver qué les gusta, a ver qué les motiva y ¿no os gusta esto? No y ¿no os gusta lo otro? No. (...) lo ven como una obligación” (GD2P5).</p>
Lector de imágenes (multimodal).	<p>“Son niños de imágenes (...) entonces las palabras se les hacen muy arduas, muy lentas, viven con imagen (...) igual nosotros vamos a la letra pura y dura y a ellos realmente una buena imagen (...) todo les aporta” (GP2P5).</p>
Con poco hábito lector (de libros).	<p>“Y ahora con las tablets y todo esto que tienen, las tienen atiborradas de todo, porque alguna vez las traen al</p>

cole para hacer alguna actividad, pero no hay libros, o sea, no hay libros” (GD2P8).

“A ver los libros, nosotros siempre tenemos a la entrada del vestíbulo. Ahora mismo tenemos por el carnaval de cuentos clásicos, otra de cuentos que hablan sobre la diversidad y luego para mayores de comics. Oye muchos pasan, miran, pero siguen. No acaban de quedarse ahí, a ver si me van a poner a leer y me pierdo el rato de recreo o no vaya a ser qué y luego niños que estaban en infantil muy creativos en cualquier ámbito (...) en primero, segundo de primaria ha caído la Play por los Reyes, vamos, estragos. Play más internet, se acabó. No me des un libro que esto no, no” (GD2P7).

Con léxico pobre.

“Tercero es un bardal, les falta mucho vocabulario” (GD2P9).

“No entienden el vocabulario” (GD2P5).

Con problemas de aprendizaje (la lectura, la comprensión lectora y el aprendizaje académico).

“Soy tutora de tercero de primaria y junto con mis compañeros estamos especialmente preocupados por la comprensión lectora (...) nos preocupa un poco la falta de comprensión lectora que nuestros alumnos tienen y es general, es en tercero de primaria, global” (GD2P1).

“Yo creo que ese es el problema de la comprensión lectora, que sí saben reconocer las letras y decir las palabras y luego no saben llegar a más (...) es que quiere leer, pero se queda en lo más básico” (GD2P2).

“No entienden nada (...) hoy teníamos un enunciado que eran tres palabras, rodea el minuendo, y todos estaban sudando tinta de no entiendo lo que pone y saben lo que es rodea, sabes lo que es minuendo y eran tres palabras” (GD2P5).

“Es que no comprenden lo que leen (...) al final la comprensión lectora la van llevando a otros ámbitos ¿no?,

(...) Al final como no han entendido lo que estaban leyendo, pues no saben contestar” (GD2P7).

“Luego ocurre lo que estamos viendo aquí, que lo que comentan los compañeros nos ocurre a todos, que un niño no sabe enfrentarse a un texto, a una orden y lo que necesitamos es que sean capaces de adaptarse a diferentes fuentes de información, sea textual, sea interactiva y que puedan desarrollar un espíritu crítico” (GD2P4).

“Hay mucho desnivel y uno lo entiende y otro no lo entiende” (GD2P5).

“Hay mucha diferencia de nivel en comprensión” (GD1P3).

Imitadores (seguidores de modelos).

“Son como esponjitas y sobre todo el tutor es una figura para ellos de referencia (...) si no ven que nos gusta la lectura, pues no, ahí no va” (GD2P4).

Perfil sociocultural y contextual

Cualidades del entorno o de momentos de ocio que inciden en el proceso de lectura e indirectamente en el desarrollo del hábito lector.

Con escaso ambiente lector familiar.

“Llegan a casa y los padres no lo [hacer el carné de la biblioteca] ven como algo importante, o sea, es importante que lean y que aprendan a leer y que aprueben los exámenes (...) pero leer leer, hummm.” (GD2P8).

Con escaso ambiente lector sociocultural.

“Nosotros tenemos niños que sus padres los llevan al club de lectura de la biblioteca municipal y se desplazan. Igual es uno de todo el grupo, de quince uno. Claro, es un poco extraterrestre ¿no?, cuando vuelve el diciendo que ha estado en el club de lectura o que participó en el certamen de marcapáginas. Y, sin embargo, para desplazarse para ir al fútbol, a entrenar, a otro tipo de actividades extraescolares, sí, pero en esto no (...) (GD2P7).

Consumidores de pantallas.

“Son tripantallas. Si no está con la Tablet, con el móvil, con la tele” (GD2P5).

Lector comercial.

“Cuando les damos la opción de leer en el cole, no sé Halloween, pues venga, selección de libros de Halloween, arrasa el Black Bat que es el murciélago que tiene cuarenta libros” (GD2P7).

“Los libros que más se trizan en la biblioteca del cole son los Stilton y los Diarios de Greg, de ese estilo todos” (GD2P8).

El proceso de lectura del álbum ilustrado. Los/as docentes participantes identifican actitudes y procesos cognitivo-emocionales durante la práctica de la lectura que informan sobre la interacción que establece el sujeto lector con la obra (**Tabla 30**). En primer lugar, señalan el asombro/sorpresa—” cuando ahí descubrieron que era algo nuevo, el factor sorpresa hizo su efecto” (GD1P2) – que provocan recursos motivadores —” están más motivados, entonces es más fácil captar la atención” (GD2P2) –. Parece que el álbum ilustrado cumple con esta función, atrapa la atención, mejora la concentración y satisface a la audiencia infantil, que, motivada, sigue la lectura —” veo que a ellos les gusta ver los libros, ver lo que sale ahí en la imagen y a ver qué pasa y paso la hoja ¡ahí va!” (GD2P7) –.

Identifican, por otra parte, en el alumnado actividades de comprensión e interpretación— “han pillado la idea” (GD1P3) –, aunque parecen aproximarse más a opiniones y a puntos de vista particulares que a una lectura interpretativa—” cada uno interpreta la historia a su manera (...) son diferentes puntos de vista” (GD1P2) –. Sí informan sobre la movilización de procesos cognitivos superiores como la realización de hipótesis— “era (...) también un momento de diversión, de reflexionar, de hacer hipótesis” (GD1P6) – o tareas de síntesis o de resumen – “que te cuenten lo que han leído o hacer alguna pregunta sobre la historia (...) que intenten hacer alguna inferencia, ya un poco

más pensar” (GD1P6) –. Algunos/as lectores/as dan muestras asimismo de empatizar e identificarse con las vivencias narradas por los protagonistas–” he visto cómo los niños se trasladan” (GD2P8) – e incluso llegan a hacer lecturas propias. No es, sin embargo, un proceso usual y general a tenor de la extrañeza que provoca entre los/as docentes algo casi “mágico” –” oye, les está llegando. No soy tan consciente de que les iba a llegar tanto el mensaje (...) me ha sorprendido para bien” (GD2P3) –.

El proceso interpretativo, según el colectivo docente, se hace visible gracias al diálogo fruto de la exposición abierta y de la defensa argumentativa de las interpretaciones propias durante la construcción del sentido –” debaten entre ellos las cosas, cuando de pronto alguno suelta algo que no [es], de pronto, los que sí han pillado la idea lo dicen, o sea entre ellos se dicen” (GD1P3) –. Este diálogo mejora habilidades sociocognitivas y comunicativas –” esos momentos son los que tenemos que utilizar realmente para enriquecernos todos (...) porque da mucho pie a sacar diferentes temas, que ellos se expresen abiertamente” (GD1P1) –, e incluso lectoras – “cómo hacen inferencias, cómo llegan a conclusiones, cómo llegan a acuerdos, cómo deciden” (GD2P7) –, por lo que cuenta con la valoración positiva docente. Por ello se manifiestan a favor de una práctica continuada y significativa de lectura, y en contra de prácticas diseccionadas y vacías de sentido–” estamos tan metidos con el curriculum que (...) siempre estás buscando un objetivo, un contenido y creo que se pierde [el sentido de la lectura]” (GD2P5) –.

Parece que en tales casos se logra un disfrute estético, un placer plácido y relajado que difiere de la excitación que produce el producto mediático–” íbamos a la biblioteca semanalmente y era como nuestro momento de relax y de disfrute” (GD2P3) –. El resultado son imágenes positivas y satisfactorias respecto a la práctica de la lectura, lo

que posibilita la adquisición de una rutina que, con el tiempo, puede llegar a convertirse en hábito:

los de sexto, por ejemplo, con algunos cuentos ilustrados, no te reconocen, pero es casualidad que los días siguientes a haberles contado esa actividad, miras los préstamos de la biblioteca y un montón de niños de sexto lo han sacado o han intentado ver ese álbum ilustrado (GD2P8).

Tabla 30

Proceso de lectura

Proceso de lectura		
Habilidades y componentes cognitivos, emocionales, actitudinales y socioeducativos que integran, en opinión de los docentes, el proceso de lectura del álbum ilustrado en el aula.		
Integrantes del proceso de lectura		
Proceso de lectura		
Habilidades, actitudes, emociones y procesos cognitivos implicadas en la lectura.	Motivación.	<p>“Están más motivados, entonces es más fácil captar la atención” (GD2P2).</p> <p>“Recuerdo ese curso, muy especial esas visitas a la biblioteca para disfrutar, para leer y que ellos estaban motivados” (GD2P3).</p>
	Asombro	<p>“La motivación y en el factor sorpresa, porque esto fue algo que no se esperaban (...) cuando ahí descubrieron que era algo nuevo, el factor sorpresa hizo su efecto, yo creo que eso es lo que funciona” (GD1P2).</p>
	Concentración, atención y calma.	<p>“Es un momento como de más calma, de más atención por parte de los niños” (GD1P6).</p>
	Entretenimiento lúdico (disfrute).	<p>“Veo que a ellos les gusta ver los libros, ver lo que sale ahí en la imagen y a ver qué pasa y paso la hoja ¡ahí va!” (GD2P7).</p>
	Identificación.	

	<p>“He visto cómo los niños se trasladan. Casi me duerme en una ocasión a un grupo de primero, que era un cuento muy tranquilo, muy tranquilo, yo hasta bostezaba (...) cuando el protagonista que yo creo que era un peluche se iba a dormir, es que había niños que bostezaban” (GD2P8).</p>
Generación de hipótesis.	<p>“Era (...) también un momento de diversión, de reflexionar, de hacer hipótesis” (GD1P6).</p>
Diálogo.	<p>“Debaten entre ellos las cosas, cuando de pronto alguno suelta algo que no, de pronto los que sí han pillado la idea, lo dicen o sea entre ellos mismos se dicen (...)” (GD1P3).</p> <p>“Hablan con los compañeros, se conversa y puedes decir bueno mirad que hay otra interpretación de una misma historia ¿no? y hay otra interpretación que tiene el compañero, pues por sus vivencias, pues por lo que en ese momento esté pasando en su vida ¿no? y creo que ahí está lo bonito del álbum” (GD1P4).</p> <p>“Esos momentos son los que tenemos que utilizar realmente para enriquecernos todos, no solo ellos, sino nosotros, porque da mucho pie a sacar diferentes temas que ellos se expresen abiertamente, a darles confianza plena para que realmente expresen lo que les trasmite ese debate que estamos generando (...)” (GD1P1).</p>
Comprensión e interpretación.	<p>“Cada uno interpreta la historia a su manera, que eso es bastante enriquecedor (...) el que cada uno tenga esa capacidad pues para imaginarse lo que crea, yo creo que puede estar bien, son diferentes puntos de vista, que al final enriquece” (GD1P2).</p> <p>“Me ha sorprendido cómo mejora la comprensión, cómo siguen la lectura, que a veces digo oye les está llegando. No soy tan consciente de</p>

	que les iba a llegar tanto el mensaje (...) Me ha sorprendido para bien “(GD2P3).
Evaluación (síntesis).	“Que te cuenten lo que han leído o hacer alguna pregunta sobre la historia (...) que intenten hacer alguna inferencia, ya un poco más pensar” (GD1P6).
Placer (estético).	<p>“Íbamos a la biblioteca semanalmente y era como nuestro momento de relax y de disfrute” (GD2P3).</p> <p>“Al final se nos olvida que es para disfrutar. Estamos tan metidos con el curriculum que (...) siempre estás buscando un objetivo, un contenido y creo que se pierde [el sentido de la lectura] (...) solamente buscaba que disfrutásemos (...) al final el objetivo era que disfruten, que ellos no sientan que estén como evaluando, que cuente un objetivo que hay que hacer no sé qué” (GD2P5).</p>
Afición.	“Los de sexto, por ejemplo, con algunos cuentos ilustrados, no te reconocen, pero es casualidad que los días siguientes a haberles contado esa actividad, miras los préstamos de biblioteca y un montón de niños de sexto lo han sacado o han intentado ver ese álbum ilustrado (...) sí que veo la eficacia que tienen, inmensa, vamos” (GD2P8).
Práctica continuada y significativa de lectura	“Mientras lees, lo que quieras. Entonces también tenemos que cambiar un poco nuestra visión (...) En cierto modo eso, mientras lees. Este es el primero que igual no es el ideal, pero detrás de ese van a venir otros” (GD2P6).

Esta representación del proceso de lectura convive inevitablemente con la dinámica escolar y, consiguientemente, con ciertos procedimientos, metodologías y

recursos que dificultan u obstaculizan el desarrollo del proceso de lectura (**Tabla 31**). Por un lado, está la focalización excesiva en la mecánica lectora, en la decodificación textual, – “la mecánica pura y dura” (GD2P4) – y la pronta eliminación en los textos escolares de la ilustración, que pasa a ser residual e irrelevante, y con ella del apoyo que presta a la comprensión.

Parece, por otra parte, que, socialmente, se reviste al sujeto lector de la categoría de lector competente, una vez dominada la mecánica de la lectura – “como que se da por supuesto que ellos, como ya saben leer, descodificar unas letras, (...) como que no son niños, en el sentido de que ya son mayores” (GD2P7)–, a pesar de las dificultades que presenta para pasar de una lectura literal a una lectura inferencial – “sí saben reconocer las letras y decir las palabras y luego no saben llegar a más (...) lo peor siempre es las inferencias (...) es que quiere leer, pero se queda en lo más básico” (GD2P2)–. Es un sujeto lector sumiso que acepta el funcionamiento y las normas implícitas del sistema educativo, y la obligatoriedad de las tareas prototípicas de aula, las cuales automatiza para ajustarse a los estándares de aprendizaje– “para llegar a la nota” (GD2P7) –, aunque le provoque ansiedad e incluso alguna que otra crisis de autoestima si no logra satisfacerlas– “hay que hacer comprensión lectora (...) es sudar ¿no? porque me voy a equivocar, claro asocian la lectura, la comprensión lectora, el producir un texto con el error” (GD2P77) –

La práctica de la lectura y, con ella, el desarrollo del proceso lector parece no encontrar, dentro de los programas escolares, ni espacio ni lugar propio; resulta frecuentemente una práctica de relleno, aquella que se propone una vez terminadas las tareas curriculares, lo que ahonda más en la separación entre la lectura comprensiva– obligatoria– y la lectura por placer– libre–:

es fundamental una rutina lectora. También (...) es una de las dificultades que hay ahora en las aulas. No que se vaya el niño cuando acabe de hacer la tarea ¿qué hago, profe?, eh, vete a leer un ratito. No. Tiene que ser unas rutinas, todos juntos, en el horario, tenerla establecida diariamente (GD2P4).

Y, habitualmente, se presenta asociada a las fichas o a los ejercicios del libro de texto, lo que da paso a una rutina, que es automatizada por el alumnado como parte de la secuencia de lectura –lectura-tarea–: “¿Qué vamos a hacer? y digo vamos a leer, ya, pero ¿qué vamos a hacer? y digo vamos a leer y era como no se puede solo leer ¿no?” (GD2P5). La práctica, asimismo, puede adolecer de una excesiva disección didáctica con la consiguiente pérdida de significatividad: “Al final el objetivo era que disfrutasen, que ellos no se sientan que estén como evaluando, que cuente un objetivo que hay que hacer no sé qué” (GD2P5).

En otras ocasiones se utilizan recursos de lectura poco motivadores. Son, por lo general, textos largos, de lectura compleja o inadecuados para las capacidades lectoras infantiles, lo que desmotiva la lectura, dificulta la atención e incluso provoca la desafección lectora—” lo de mucha sustancia [textos] no lo acaban de comprender, porque no es su vocabulario, no es el tipo de léxico, muchas veces la morfosintaxis, pues tampoco es la más adecuada quizás para la edad o el niño” (GD2P2) –. Esta situación se hace incluso más compleja por la obligatoriedad de la lectura en un aula heterogénea – “encontrar un cuento, un álbum, una historia donde el vocabulario sea asequible para todos, cada vez es más difícil (...) Entonces como que hacemos una montaña rusa” (GD2P5) –.

El contexto socioeducativo y familiar tampoco rema en una dirección favorable para la lectura. Por un lado, está la preponderancia del mundo digital y audiovisual, lo que resta interés por los libros y por tareas cognitivas costosas, alejadas de la inmediatez y del placer instantáneo de la imagen. Por otra parte, estamos ante un ambiente lector

familiar que no estima relevante leer, y no dedica tiempo a la lectura o sencillamente no puede dedicárselo. Parece que la sociedad en general y las familias en particular vehiculan la lectura al logro académico, cosificándola e instrumentalizándola– “es importante que lean y aprendan a leer y que aprueben los exámenes (...) pero leer, leer, humm” (GD2P8) –. A todo ello se añade el poco espacio que deja el currículo para llevar a cabo prácticas novedosas al margen del marco establecido– “estando tan marcado el currículo que tenemos, entiendo que, a veces, dices tengo que tirar de lo que tengo que enseñar a meter cosas nuevas” (GD1P3) –.

Tabla 31

Obstáculos para el desarrollo del proceso de lectura

Obstáculos para el desarrollo del proceso de lectura		
Circunstancias, situaciones, enfoques o prácticas que afectan, en opinión de los docentes, negativamente al proceso lector. Pueden ser actividades, principios o características lectoras del lector infantil o de su contexto socioeducativo y familiar más próximo.		
Obstáculos didácticos Dificultades didácticas, por lo general, principios, metodologías, prácticas y tareas que afectan a las prácticas de la lectura y a los procesos que conllevan.	Focalización en las habilidades de decodificación.	“Igual nos centramos más en la mecánica pura y dura y lo que necesitamos es que sean capaces de leer (...) una instrucción, que sepan lo que les dice” (GD2P4).
	Falta de rutinas lectoras	“Es fundamental una rutina lectora. También (...) es una de las dificultades que hay ahora en las aulas. No que se vaya el niño cuando acabe de hacer la tarea ¿qué hago, profe?, eh, vete a leer un ratito. No. Tiene que ser unas rutinas, todos juntos, en el horario, tenerla establecida diariamente” (GD2P4).
	Prácticas rutinarias de lectura.	“Muchas veces es que les ponemos lo primero que sale en el libro de texto, en la primera lectura y claro luego pues normal que a ellos no les guste también” (GD2P8).

	<p>“Venga chicos nos toca hacer la comprensión lectora, ellos ya dicen madre de dios, ahora que tostón leer este texto” (GD1P2).</p>
Rutinización -automatización- de la secuencia de instrucción de lectura.	<p>“Yo el año pasado con los mayores me iba al parque enfrente del cole. Me dicen, ¿qué vamos a hacer? y digo vamos a leer, ya, pero ¿qué vamos a hacer? y digo vamos a leer y era como no se puede solo leer ¿no?” (GD2P5).</p> <p>“El libro al final para ellos es un ejercicio, ficha, ejercicio, ficha” (GD2P7).</p>
Obligatoriedad de la lectura.	<p>“A mí me han castigado, entre comillas, tanto de tienes que leer esto, tienes que leer lo otro, que parece que es un castigo leer, que mi objetivo ha sido que disfruten (...) y si encima tienen el aliciente de que es libre, que no hay presión sobre ella, por lo menos si la ven con un gusto” (GD2P5).</p>
Curriculitis.	<p>“Yo personalmente creo que también influye, entre comillas, al final la falta de tiempo, porque al final, estando tan marcado el currículo que tenemos, entiendo que, a veces, dices tengo que tirar de lo que tengo que enseñar a meter cosas nuevas” (GD1P3).</p>
Textos de lectura compleja/costosa	<p>“Lo de mucha sustancia [libros] no lo acaban por comprender, porque no es su tipo de vocabulario, no es el tipo de léxico, muchas veces la morfosintaxis, pues tampoco es la más adecuada quizás para la edad o el niño” (GD2P2)</p>
Recursos poco atractivos y sin apoyo a la comprensión.	<p>“Lo que nosotros les podemos ofrecer o es muy motivador o les desengancha, es que no llama la atención” (GD2P8).</p> <p>“Yo creo que fallamos mucho de que tenemos muchas veces libros que</p>

para ellos no son atractivos y no son de sus gustos” (GD2P5).

“Llegan a tercero o cuarto y les damos libros de leer (...) o sea libros, si viene una ilustración, poca ilustración y además en blanco y negro o sea es como algo que va asociado ahí al texto. No sé no acabamos de ir más allá” (GD2P7).

Dificultades de lectura del sujeto lector infantil

Rasgos y cualidades del sujeto lector infantil que inciden directamente en el proceso de lectura.

Lectura referencial.

“Sí saben reconocer las letras y decir las palabras y luego no saben llegar a más (...) lo peor siempre es las inferencias (...) es que quiere leer, pero se queda en lo más básico (GD2P2).

“No distinguen (...) los distintos tipos de preguntas ¿no? lo que decís, cuando tienen que localizar algo en el texto, cuando es una opinión personal (...) porque no todo tiene que estar escrito literal, y es algo que también tienen que aprender, que mucha información no está escrita tal cual, pero que está” (GD2P5).

“También nos pasa muchas veces cuando hacemos pruebas objetivas, (...) en cuanto le pones escribe un título (...) ya se acabó. Ahí ya no saben qué hacer, porque buscan en el texto, buscan en el texto y ya no hay más” (GD2P2).

Desnivel lector.

“Hay mucho desnivel y uno lo entiende y otro no lo entiende.” (GD2P5).

“Hay mucha diferencia de nivel en comprensión (...)” (GD1P3).

Evaluatis o notitis.

“A veces les digo, todo cuenta para nota ¿no? Entonces del todo cuenta para nota saben que en cuanto abren la boca ya tienen como miedo de aver qué digo yo. Yo lo hago con la buena intención de que quieran aportar (...) pero se sienten como muy examinados” (GD2P5).

“Toca en la programación y los niños lo asumen como algo que tienen que hacer y que tienen que

hacer bien para llegar a la nota” (GD2P7).

“Hay que hacer comprensión lectora (...) es sudar ¿no? porque me voy a equivocar, claro asocian la lectura, la comprensión lectora, el producir un texto con el error. Pues, claro, eso te limita” (GD2P7).

Dificultades socioeducativas

Condiciones del contexto sociofamiliar y educativo del alumnado que incide en el proceso lector y en la práctica de la lectura.

Preponderancia del mundo digital.

“Niños que estaban en infantil, muy creativos en cualquier ambiente (...) en primero, segundo de Primaria, ha caído la Play por los Reyes, vamos, estragos. Play más Internet, se acabó. No me des un libro que esto no, no” (GD2P7).

Contexto lector frágil.

“Si en las casas, digamos, tienen acceso a ellos [libros] o familiares que ven que esto [la lectura] es importante o que dedican tiempo [a leer], pero muchas veces no se puede, no porque no quieran, sino porque muchas veces no pueden” (GD1P4).

“Nosotros todos los fines de semana, esta semana hemos leído en infantil [lista de recomendaciones de lectura para los padres]. Y no, no. Los libros son caros, pues vete a la biblioteca, si en la biblioteca son gratis, no tienes obligación de comprarlo. No hay ese impulso, no sé por qué, por Navidad, igual, sí, algún cuento, pero no existe ese [impulso] o nosotros no sabemos transmitirlo” (GD2P7).

Funcionalidad de la lectura.

“Llegan a casa y los padres no lo [hacer el carné de la biblioteca] ven como algo importante, o sea, es importante que lean y que aprendan a leer y que aprueben los exámenes (...) pero leer, leer, hummm” (GD2P8).

Estrategias de mediación de lectura del álbum Ilustrado y principios guía de actuación docente. A continuación, se expondrá, en primer lugar, la imagen educativa y

didáctica del álbum ilustrado del colectivo docente participante (**Tabla 32**). Seguidamente, se repasarán las estrategias de mediación y los principios que, según los sujetos participantes, han de guiar las prácticas de lectura del álbum ilustrado (**Tabla 33**), para finalizar describiendo las dificultades identificadas en la mediación (**Tabla 34**).

Tabla 32

Interés didáctico del álbum ilustrado

Interés didáctico del álbum ilustrado		
Cualidades y propiedades didácticas y educativas que los docentes identifican y que justifica la lectura del álbum ilustrado en Primaria.		
Adaptabilidad	A las necesidades educativas.	<p>“El tema de las imágenes permite que alumnado con problemas de lecto-escritura, con otras capacidades como puede ser la madurez a nivel emocional, social, vean estos libros (...) [y] se puedan sentir atraídos por ellos” (GD1P3).</p> <p>“Las ilustraciones les llaman más la atención, si, por ejemplo, no tienen mucho interés por leer, pues es una forma de tirar de ellos, de crear interés” (GP1P5).</p> <p>“El álbum te permite una gama tan abierta (...) de cero a noventa y nueve, cien (...) la edad es muy amplia” (GD2P4).</p>
	Al perfil del lector infantil actual.	<p>“Al final la imagen es muy importante. Son niños de imágenes, (...) [de] la inmediatez y la rapidez. Entonces las palabras se les hacen muy arduas, muy lentas. Viven con imagen y entonces cosas que no han descubierto en un texto, la aporta la imagen” (GD2P5).</p>
Aplicabilidad didáctica	Vía de entrada a las prácticas escritas.	<p>“Anima, sobre todo, a meterse en el mundo de la lectura, sobre todo, cuando los pequeños que están aprendiendo a leer, los metes en un</p>

	<p>mundo que a lo mejor no tienen tan a mano en sus casas, si no tienen libros” (GD1P3).</p> <p>“Acerca al mundo literario, más atractivo” (GP1P5).</p>
Género puente con la tradición oral.	<p>“Pienso, por ejemplo, que el álbum puede ser una preciosa herramienta para pasar del cuento, del cuento infantil, pero no ya el que se cuenta en educación infantil, sino del cuento inventado por el abuelo que [a] todo el mundo nos ha gustado, de ahí a la tecnología de la imagen” (GD2P8).</p>
Fácil encaje didáctico.	<p>“Yo creo que es muy fácil encontrar momentos en los que trabajar con alguno de ellos” (GP1P4).</p> <p>“Yo creo que también les ayuda un poco a abrirse y a expresarse porque se trabajan diferentes temáticas. Entonces yo creo que a veces son como un poco la llave para trabajar algunos temas con algunos niños y niñas” (GP1P6).</p> <p>“A mí a veces lo que me ha pasado es que han salido cosas en clase que he tenido que trabajar, pues el tema de la muerte, de la autoestima, de las mentiras. Entonces he intentado buscar un libro apropiado para trabajar esa temática y a partir de ahí pues todas las otras cosas que hemos comentado de la comprensión, la creatividad, pero intento enfocarlo con temas que vayan saliendo en el aula” (GD2P3).</p> <p>“Lo suelo utilizar para introducir tema (...) lo he utilizado en principio para iniciar tema, iniciar tema a modo de debate” (GD2P6).</p>
Promueve metodologías activas.	<p>“Nos lleva por terrenos muy muy interesantes, novedosos y que vamos llevando a los niños de la mano y no se van ni dando cuenta y lo hace esto todavía más dinámico, más atractivo para el alumnado y también para el profesorado, que ya estamos</p>

también un poco cansaditos del libro de texto, de las guías de lectura tan pautadas. Vamos caminando y descubriendo cosas juntos” (GD2P4).

“Creo que ahí está lo bonito del álbum (...) a ver como adultos tú ves hacia dónde va, cuál es el fin y cuál es el camino, pero de repente lo planteas ante un grupo de alumnos y te surge alguna cosa (...) seguramente vuelvo a trabajar con otro grupo y tenga una aceptación totalmente diferente” (GD1P4).

Aplicabilidad curricular

Promueve nexos cognitivo-emocionales.

“El álbum ilustrado (...) da lo único que no puede dar internet ni una película, la interactividad entre el narrador y en este caso el lector escuchador (...) El responder a quién está contando con sus ojos, con su expresión responda a tu expresión. Cuando tienes una duda, pero no la dices ni has apretado ningún botón. Eso sí me parece muy interesante de la interacción precisamente del álbum ilustrado” (GD2P8).

“Es como si estuviesen al final también viendo una película, tan acostumbrados que están a la pantalla. Al final te están viendo a ti, te están siguiendo la lectura y están, no voy a decir todo, pero la mayoría en silencio, concentrados en a ver lo que está pasando en el cuento” (GD1P3).

Fomenta la creatividad.

“Puede fomentar la creatividad del alumnado” (GD1P2; GD2P3).

Mejora de la comprensión de lectura.

“El álbum ilustrado te pide, te exige ir más allá [de la lectura referencial]” (GD2P2)

“El hecho de apoyarse en la imagen o sea les va a ser mucho más sencillo (...) tienen un apoyo” (GD1P5)

“Por lo de las imágenes, sí que pienso que son importantes para comprender. La verdad que a través

de las imágenes sí que pueden analizar muchos aspectos” (GD1P2)

“Yo creo que hasta me he sorprendido cómo mejora la comprensión, cómo siguen la lectura, que a veces yo digo oye les está llegando. No soy tan consciente de que les iba a llegar tanto el mensaje, las imágenes. Me ha sorprendido para bien” (GP2P3).

“Igual con un álbum ilustrado si que podemos trabajar eso, pues más la atención, que es lo que les falta para la comprensión lectora” (GD2P9).

“Depende también de las imágenes, yo creo. Imágenes igual que tienen mucha miga, (...) en ese sentido igual comparándolo (...) con un texto, puede que les sea incluso más sencillo [el texto]. Yo creo que depende de la ilustración, de la imagen.” (GD1P5).

Mejora las habilidades comunicativas (diálogo).

“Da mucho pie a sacar diferentes temas que ellos se expresen abiertamente, a darles confianza plena para que realmente expresen lo que les transmite ese debate que estamos generando (...)” (GD1P1).

Fomento de animación a la lectura (primer ciclo de primaria).

“Cuando me he planteado el uso del álbum ilustrado lo he hecho como animación a la lectura, porque son alumnos que todavía no tienen bien adquirida ni automatizada la lecto, entonces es una manera de animarles a, porque muchas veces les pones libros, cuentos con mucha letra, mucho texto y como que los alejas un poco ¿no?, entonces como manera de animación a (...) para engancharles” (GD2P2).

“Para animar la lectura, para animar la lectura, yo creo en los primeros niveles” (GD1P3)

“Les atrae (...) permite que se metan. Es atractivo (...) al final resulta atractivo para ellos e indirectamente están leyendo o sea están empezando a leer (...) es motivador” (GD1P4).

Desarrollo del hábito y gusto lector (segundo y tercer ciclo de primaria).

“Sobre todo eso, para enganchar, pues alguno que le cuesta un poco más encontrar el libro que le gusta, así igual creas un nuevo interés, un tema, algo que le llame la atención o que a ella le guste” (GP1P5).

“Al final se nos olvida que es para disfrutar (...) solamente buscaba que disfrutásemos (...) al final el objetivo era que disfruten, que ellos no sientan que estén como evaluando, que cuente un objetivo que hay que hacer no sé qué” (GD2P5).

Educación socioemocional y cultural (primero, segundo y tercer ciclo de primaria).

“Según avanzan las edades, yo lo veo como que, cuando trabajas valores, cuando trabajas una cosa puntual en clase lo puedes sacar, pero cuesta, a mí, por lo menos, un poquito más” (GP1P3).

“Para trabajar algún tema en concreto, para temáticas, emociones, reciclaje, tema en concreto” (GP1P6).

“Y a partir también un poco de los intereses y de las emociones de los alumnos” (GD2P3).

“Ahora me viene la situación de un alumno que está un poco preocupado por el tema de la muerte, porque se han muerto unos vecinos, luego otros amigos, ha tenido ahí como varias desgracias juntas y entonces le veo que está como preocupado. Entonces me acordé del álbum del Pato y la Muerte. Pues a lo mejor trabajar a partir de ahí, entonces de algo que está viviendo y no es tanto un interés, sino una situación real que intentas ligarlo y hablarlo con el resto del grupo” (GD1P5).

Recurso de apoyo a la docencia

Evaluación de la evolución psico-educativo.

Utilización del álbum ilustrado de apoyo a la docencia para obtener

“Yo que creo que es bonito ¿no? que es algo que te aporta este tipo de material, que es muy bonito y aprendes incluso a conocer mejor a tus alumnos (...) a saber en qué momento están” (GD1P4).

información significativa a nivel educativo y didáctico.

Evaluación de procesos cognitivos.	<p>“Personalmente considero que es un recurso fundamental, que nos proporciona muchos buenos [momentos] para comprobar de diferentes maneras si [a] los alumnos les estamos captando la atención con algunos temas (...) nos sirve de evaluación (...) de evaluación de forma indirecta” (GD2P1).</p> <p>“Utilizarlo [el álbum ilustrado] de punto de partida, por ejemplo ¿no? y a ver qué sale y (...) cómo hacen inferencias, cómo llegan a las conclusiones, cómo llegan a acuerdos, cómo deciden, no sé” (GD2P7).</p>
------------------------------------	--

El álbum ilustrado se perfila fundamentalmente con respecto a la imagen, como un recurso apropiado para la enseñanza de las prácticas escritas en el aula de primaria por su adaptabilidad a las necesidades educativas, a los diferentes desarrollos cognitivo-emocionales y a las diferentes edades o contextos vitales:

el tema de las imágenes permite que alumnado con problemas de lecto-escritura, con otras capacidades como puede ser la madurez a nivel emocional, social, vean estos libros (...) [y] se puedan sentir atraídos por ellos (GD1P3).

La imagen allana, además, el camino a la comprensión – “cosas que no han descubierto en un texto, la aporta la imagen” (GD2P5) –, y facilita el paso de una lectura referencial y literal a una más inferencial– “hasta me he sorprendido cómo mejora la comprensión, cómo siguen la lectura (...)” (GP2P3) –. Depende, de todas formas, de la dificultad que entrañe la imagen, lo que deja al descubierto la necesaria lectura recurrente de los dos códigos para construir el sentido:

depende también de las imágenes, yo creo. Imágenes igual que tienen mucha miga, (...) en ese sentido igual comparándolo (...) con un texto, puede que les sea incluso más sencillo [el texto]. Yo creo que depende de la ilustración, de la imagen (GD1P5).

La diversidad temática proporciona, por otra parte, una ocasión inmejorable para dialogar y debatir sobre diferentes temáticas, lo que lo convierte en un recurso de aprendizaje– “da mucho pie a sacar diferentes temas que ellos se expresen abiertamente, a darles confianza plena para que realmente expresen lo que les trasmite ese debate que estamos generando (...) (GD1P1) –.

A nivel metodológico, posibilita que aparezcan dinámicas activas y novedosas que dotan de sentido a la docencia, al margen de la previsibilidad de las guías de lectura pautadas y el libro de texto:

nos lleva por terrenos muy muy interesantes, novedosos y que vamos llevando a los niños de la mano y no se van ni dando cuenta y lo hace esto todavía más dinámico, más atractivo para el alumnado y también para el profesorado, que ya estamos también un poco cansaditos del libro de texto, de las guías de lectura tan pautadas. Vamos caminando y descubriendo cosas juntos (GD2P4).

La lectura compartida del álbum genera, además, las condiciones para conectar comunicativa y emocionalmente con los libros e indirectamente con las prácticas escritas – “el álbum ilustrado (...) da lo único que no puede dar internet ni una película, la interactividad entre el narrador y en este caso el lector escuchador “(GD2P8) –, especialmente en los niveles inferiores de infantil y primaria o en contextos lectores desfavorecidos, por la significatividad inherente de la práctica social que imita, la lectura oral del cuento:

pienso, por ejemplo, que el álbum puede ser una preciosa herramienta para pasar del cuento, del cuento infantil, pero no ya el que se cuenta en educación infantil, sino del cuento inventado por el abuelo que [a] todo el mundo nos ha gustado (...) (GD2P8).

Esta significatividad se amplía si tenemos en cuenta sus notables similitudes con la escenografía del mundo audiovisual, debida al paso de página y a la ilusión óptica del movimiento que promueve y a la voz de off del docente-lector-narrador que lo acompaña:

es como si estuviesen al final también viendo una película, tan acostumbrados que están a la pantalla. Al final te están viendo a ti, te están siguiendo la lectura y están, no voy a

decir todo, pero la mayoría en silencio, concentrados en a ver lo que está pasando en el cuento (GD1P3).

Finalmente cabe señalar el apoyo que ofrece a la docencia, al proporcionar evidencias sobre el grado evolutivo– psicológico y emocional– del alumnado, y especialmente, sobre el grado de desarrollo de procesos y estrategias involucradas en la comprensión de lectura: “cómo hacen inferencias, cómo llegan a las conclusiones, cómo llegan a acuerdos, cómo deciden, no sé” (GD2P7).

Los fines educativos que guían el empleo del álbum en el aula de primaria están en consonancia con las propiedades anteriormente citadas, aunque hay diferencias significativas según sea el nivel educativo. En los niveles inferiores de primaria prevalece la animación a la lectura, quizás por el atractivo del formato, la reducida presencia de texto escrito y el apoyo que ofrece la imagen para la comprensión, cuando las habilidades de lectura están en pleno desarrollo:

yo creo que anima sobre todo a meterse en el mundo de la lectura, sobre todo, cuando los pequeños que están aprendiendo a leer, los metes en un mundo que a lo mejor no tienen tan a mano en sus casas, si no tienen libros (GD1P3).

Los atrae (...) permite que se metan (...) al final resulta atractivo para ellos e indirectamente está leyendo, o sea, están aprendiendo a leer (GD1P4).

El desarrollo del hábito y gusto lector, por el contrario, estaría tras el uso del álbum ilustrado en los niveles intermedios y superiores de primaria, una vez desarrollada la habilidad decodificadora básica y, especialmente, en aquellos casos en que no se observa excesivo interés por la lectura:

sobre todo, eso, para enganchar, pues alguno que le cuesta un poco más encontrar el libro que le gusta, así igual creas un nuevo interés, un tema, algo que le llame la atención o que a ella le guste (GP1P5).

Los usos didácticos del álbum ilustrado más habituales y consensuados son, sin embargo, la educación socioemocional y el desarrollo de hábitos socioculturales,

aprovechando la función terapéutica que se le atribuye a la literatura en general y, consiguientemente, a los álbumes ilustrados.

a mí a veces lo que me ha pasado es que han salido cosas en clase que he tenido que trabajar, pues el tema de la muerte, de la autoestima, de las mentiras. Entonces he intentado buscar un libro apropiado para trabajar esa temática y a partir de ahí pues todas las otras cosas que hemos comentado de la comprensión, la creatividad, pero intento enfocarlo con temas que vayan saliendo en el aula (GD2P3).

ahora me viene la situación de un alumno que está un poco preocupado por el tema de la muerte, porque se han muerto unos vecinos, luego otros amigos, ha tenido ahí como varias desgracias juntas y entonces le veo que está como preocupado. Entonces me acordé del álbum del Pato y la Muerte. Pues a lo mejor trabajar a partir de ahí, entonces de algo que está viviendo y no es tanto un interés, sino una situación real que intentas ligarlo y hablarlo con el resto del grupo (GD1P5).

Cabe señalar que el uso del álbum ilustrado en niveles superiores es ocasional, quizás porque ofrece propuestas lúdicas que se desvían del aprendizaje académico, aquel que se considera prioritario y objetivo de enseñanza, lo que lo convierte en un recurso accesorio: “cuanto más mayores son, digamos que, como hay más contenidos, pues digamos que lo deshechas un poco, lo dejas un poco apartado. A ver en algún momento que pueda, en algún momento que pueda y al final no tiras de ello” (GP1P3).

Tabla 33

Estrategias de mediación y principios guía de actuación docente

Estrategias de mediación y principios guías docente		
Actividades, metodologías, actitudes y contextos que los docentes generan y utilizan para planificar, implementar las prácticas y mediar en la lectura. Todos ellas se movilizan a partir de unos principios guía.		
Contexto y ambiente de lectura		
Medidas que generan un atmosfera y contexto favorable para la práctica de la lectura en el centro y dentro del aula.		
Principios guía para fomentar la práctica de la lectura a nivel de aula	Seleccionar libros del gusto infantil.	“Es importante como docentes partir un poco de sus necesidades y gustos a la hora de elegir algún libro, algún álbum” (GD1P2).

Principios metodológicos y didácticos que fomentan la práctica de la lectura a nivel de aula.	“Y a partir también un poco de los intereses y de las emociones de los alumnos” (GD2P3).
	“Utilizar cuentos o álbumes que estén más en relación con sus intereses” (GD2P2).
	“Ha sido un éxito total partir de los intereses de los niños” (GD2P5).
Prácticas de lectura significativa.	“En el primer curso (...) les llevé algún libro para leer, de los que yo considero que los puede animar a la lectura. A partir de ahí (...) como les gustó la experiencia de la lectura (...) uno que le encantaba sobre todo el futbol, futbol, futbol, que no pensábamos que iba a ser un niño al que le iba a gustar leer, me trajo (...) un álbum ilustrado de casa, suyo, a ver si lo podíamos leer en clase y lo leí. A partir de ahí (...) cada dos por tres me traían uno (...) Si les gusta la experiencia (...) pues ellos al final se enganchan (...) pues incluso los que van leyendo despacio, al final se animan y empiezan a leer” (GD1P3).
Lectura por placer.	“El adulto lee por placer aquello que le guste. Nadie cuando tiene ya una edad lee lo que no le gusta. Entonces, ¿por qué hacemos eso con los niños? (...) O sea, lo que no nos gusta a nosotros pues no se lo hagamos a los niños” (GD2P2).
Protagonismo del lector.	“Dejar el protagonismo a ellos (...) A mi parecer tienen muy pocas oportunidades en las que los únicos protagonistas sean sus ideas, sus pensamientos y sin juzgarlos” (GD2P1).
Medidas para fomentar la práctica de la lectura a nivel de aula	Rutinas y protocolos de lectura.
	“Llevé una clase de cuarto que íbamos a la biblioteca semanalmente (...) y siempre cogíamos un cuento. Ellos pedían que yo les leyese y

Estrategias que fomentan la práctica de la lectura dentro del aula.

El establecimiento de una periodicidad.	estaban superatentos y también trabajábamos diferentes temáticas y recuerdo ese curso muy especial, esas visitas a la biblioteca para disfrutar, para leer y que ellos estaban motivados” (GP2P3).
	“Yo por ejemplo en primero solía trabajar un álbum a la semana” (GD1P6).
Contextualización de la lectura (efemérides).	“Yo lo uso una vez al mes, en la sesión de lectura semanal” (GD1P2).
	“Luego en efemérides, pues, por ejemplo, para el día de la mujer, para el día del libro (...), pero siempre tenemos una de las sesiones del mes de lectura, usamos el álbum” (GD2P2).
Configurar un espacio para la interpretación compartida (lecturas)	“Hablan con los compañeros, se conversa y puedes decir bueno, mirad que hay otra interpretación de una misma historia ¿no? y hay otra interpretación que tiene el compañero, pues por sus vivencias, pues por lo que en ese momento esté pasando en su vida ¿no? y creo que ahí está lo bonito del álbum” (GD1P4).

Principios guía para fomentar la práctica de la lectura a nivel de centro

Principios metodológicos y didácticos que fomentan la práctica de la lectura a nivel de centro.

Desarrollar proyectos de fomento de la lectura de centro.

“Hace ya unos cuantos años en el cole, en la biblioteca del cole, (...) lo que hicimos fue cambiar aquellas historias de los concursos, de bueno el típico concurso de adornos navideños con material reciclado (...) Cambiamos eso de los primeros premios y de las recompensas de ese tipo y el premio a cualquier participante era apadrinar un libro en la biblioteca (...) los [libros] los expones en las mesas de la biblioteca durante unos días y cada niño que ha participado, pasa y elige uno. A ese libro se le pone una pegatina, este libro está apadrinado por y la foto del niño, entonces se queda ahí pegado. Y luego nuestra experiencia es que casi toda la clase, sus amigos de otros cursos, piden ese libro, a ver cómo es el libro que apadrinó (...)

		buscas la complicidad (...)” (GD2P8).
	Proyectos de lectura de centro (festejo de efemérides).	“Nosotros ahora en carnaval, pues cada clase está haciendo un cuento, lo está reinterpretando, lo está dibujando, lo está narrando a otros a través de un vídeo o sea con otros formatos, pero es una actividad puntual, no es algo, no es algo cotidiano” (GD2P7).
Medidas para fomentar la práctica de la lectura a nivel de centro	Actualización de las bibliotecas	“Nosotros este año, por ejemplo, estamos haciendo una inversión en la biblioteca, porque llevaba varios años un poco abandonada y lo que estamos haciendo es partir un poco de los intereses, de las propuestas de los alumnos y me está sorprendiendo la verdad (...) porque yo nunca hubiese imaginado que hubiese una petición de libros de cómic (...) entonces sí que a veces te sorprende un poco eso, cuando tienes en cuenta sus intereses y su motivación ¿no?” (GD2P3).
Estrategias que fomentan la práctica de la lectura dentro del aula.	Mobilizar los recursos de la biblioteca	“Nosotros teníamos una biblioteca obsoleta (...) Ningún niño bajaba a la biblioteca, casi ninguno. Daban una vuelta y se marchaban (...). Y entonces se empezó a renovar muy poquito a poco y el otro día una de las encargadas de la biblioteca me decía “oye ¿dónde están?” (...) “hay lista de espera” (...) Entonces yo creo que fallamos mucho de que tenemos muchas veces libros que para ellos no son atractivos y no son de sus gustos y al encontrar esos libros, luego ellos, lo que decíais se lo van recomendando (...) se lo van pidiendo “cuando termines me lo pasas a mi”” (GD2P5).
Atmósfera de lectura (aula)	Estado anímico-cognitivo pro-lectura (calma, atención, concentración y disfrute).	“Alguna vez con los mayores, pues vamos a ver un álbum ilustrado con muy poco texto o sin texto, simplemente por “para y observa, mira”. O sea, no son las imágenes a mil por hora del videojuego, de la aplicación de la Tablet, no, para y
Procedimientos y componentes actitudinales y emocionales que movilizan los docentes dentro del aula para generar un ambiente amigable.		

observar, respira a ver qué ves” (GD2P7).

“Era como nuestro momento de relax, de disfrute” (GP2P3).

“Era un momento como de calma (...) siempre en primero y segundo es como un momento de más calma, de más atención por parte de los niños y luego también un momento de diversión, de reflexión, de hacer hipótesis, de un poco todo” (GD1P6).

Lectura vivencial (ambiente de pasión lectora). Experiencialidad.

“Si tú estás enseñando un libro, estás contando un libro y encima pones el énfasis que tienes que ponerle, por ejemplo (...) cambiando el tono, el gesto... ellos están sobre todo valorando la importancia que le estás dando tú a la lectura y al álbum y al libro que lo estás viviendo y ellos a lo mejor pues quieren vivir también esa sensación y verán la importancia que puede ser leer y descubrir todo lo que puede llevar un libro dentro (...) Si no lo haces, si no das esa importancia, ese énfasis, por mucho que les leas un libro, a lo mejor no captas ese interés” (GD1P3).

“Haciéndolo más vivencial ¿no? que noten ellos que tú lo vives con ellos, en el sentido de que, si les vas a leer un libro con ilustraciones, tu entonación, tu forma de gesticular, es como si fuera un libro en película. No sé si me explico, sobre todo en primero ¿sabes? Es como motivarles a través de tus palabras (...) modular mucho la voz, gesticular mucho. Es la estrategia más importante que creo yo que podríamos utilizar junto con las imágenes, al acercarles este tipo de libros” (GD1P1).

“Yo, al final, cuando se lo cuento intento convertirme, en sacar la niña que llevo dentro ¿no? y vivirlo como ellos y jugar a descubrir qué puede pasar (...) para engancharles también” (GD1P6).

Procedimientos y medidas que implementan los docentes a nivel de centro para generar un ambiente amigable.		“Entonces yo creo que es importante desde el centro pues darle la importancia que tiene al álbum” (GD1P4).
	Establecimiento de espacios de opinión y decisión (Co-gobernanza).	“Aquí, por ejemplo, en carnaval, estábamos los adultos, elegimos tema, elegíamos todo y llevamos unos años en que los niños botan el tema de carnaval (...) No solemos darles la oportunidad de opinar sobre nada, ni de decidir sobre nada (...) espacios de oportunidad para opinar y de decir lo que piensan” (GD2P7). “Ningún niño bajaba a la biblioteca, casi ninguno. Daban una vuelta, burruf y se marchaban (...) Tenemos una biblioteca inmensa. Algo falla, algo falla. Entonces nos dejaron a los tutores unos papelitos verdes que ponían “desiderata” (...) Entonces pasamos como una especie de huchita por las clases e iban echando sus papelitos. Oye ¿qué os gustaría leer? ¿qué os gustaría leer? Entonces cuando empezamos a ver lo que les gustaría leer, dijimos no tenemos en la biblioteca (...) y entonces se empezó a renovar muy poquito a poco” (GD2P5).
	Proyectos inter-aulas.	“Los de tercero y cuarto leen a los niños de infantil y (...) no sé si ha sido por esa animación a la lectura, por esa motivación, porque a partir de las imágenes que te cuentan otros, tú empiezas a leer” (GD1P2).

Modalidades de lectura

Los diferentes tipos de lectura que se implementan en el grupo aula, en función del rol, implicación e interacción que se produce entre el lector y el oyente.

Tipología	Lectura oral.	
Tipos de lectura dentro del aula.		“Es que les engancha. Al final has conseguido el propósito en ese sentido también (...) es un momento, es como si estuviesen al final también viendo una película, tan acostumbrados que están a la pantalla. Al final te están viendo a ti, te están siguiendo la lectura y están,

- no voy a decir todos, pero la mayoría en silencio, concentrados a ver lo que está pasando en el cuento” (GD1P3).
- Lectura expresiva. “Pongo diferentes entonaciones y entonces cuando suele haber palabras o expresiones raras, pues cambio mi voz, pongo más dulce, más así más misteriosa y pregunto (...) había una comprensión diferente a la que yo quería de ese concepto y bueno lo pusimos entre todos, debatimos (...) la verdad que fue divertido y en el momento que se aclaró el concepto, pues bueno volvimos a la acción con el libro y sí, cambiando el tono de voz y haciéndolo más cercano, pues se puede debatir todos los conceptos que no hayan entendido” (GD1P1).
- Lectura dialogada. “A mí me gusta mucho parar y qué va a pasar ahora o tal y ellos van generando ahí sus ideas o también fijándose en las imágenes van diciendo” (GD1P6).
- “Al final te están viendo a ti, te están siguiendo la lectura y están, no voy a decir todos, pero la mayoría en silencio, concentrados en a ver lo que está pasando en el cuento y si pueden formular ellos lo que puede pasar, porque si les vas preguntando mientras vas leyendo las cosas que pueden suceder, pues van participando y le vas cogiendo gusto a la lectura “(GD1P3).
- Lectura interactiva (dialógica). “El álbum ilustrado sirve muchísimo, porque da lo único que no puede dar ni internet ni una película, la interactividad entre el narrador y en este caso el lector escuchador (...) El responder a quien está contando con sus ojos, con su expresión responda a tu expresión. Cuando tienes una duda, pero no la dices ni has apretado ningún botón. Eso sí me parece muy interesante de la interacción precisamente del álbum ilustrado” (GD2P8).
-

Lectura individual.

“Yo el año pasado con los mayores me iba al parque enfrente del cole (...) a leer” (GD2P5).

Andamiaje de lectura

Actividades, propuestas, recursos y principios que guían la práctica de lectura en el aula. El docente planifica y guía para ayudar en la construcción de una interpretación.

Principios de guía de actuación

Principios que están en la base de las decisiones que el docente ha de tomar y en las actuaciones en lo que se refiere a la práctica de la lectura de aula.

Programar la práctica de la lectura.

“Un mismo título puede servirte para una hora, una sesión de cincuenta minutos, un trimestre, incluso un proyecto anual, un mismo título, pero claro saber aprovecharle y saber sacar el máximo rendimiento” (GD2P4).

Establecer objetivos de lectura.

“Tenemos que tener muy claro el objetivo que igual queremos trabajar, pues claro, dependiendo del nivel madurativo de los chavales” (GD2P4).

Atención y concentración.

“Alguna vez con los mayores, pues vamos a ver un álbum ilustrado con muy poco texto o sin texto, simplemente por “para y observa, mira” (GD2P7).

Motivar la práctica de la lectura.

“Porque los míos me dicen que aburrido y me lo dicen así (gesto) qué aburrido y (...) este año (...) les puse un poco de todo para leer, a ver qué les gusta, a ver qué les motiva y ¿no os gusta esto? No y ¿no os gusta lo otro? No. Entonces (...) yo tengo que ir con pico y pala haciéndome un hueco ¿no? porque los alumnos que yo tengo este año no les gusta leer, pero nada de nada, lo ven como una obligación y tengo que entrar ahí a pico y pala ¿no?” (GD2P5).

Acompañar, orientar y guiar durante el proceso de comprensión.

“Acompañar y extraer el máximo posible de ideas del alumnado, pero en ese proceso de acompañamiento, de estar, de hacer preguntas” (GD2P2).

“En cada clase hay diferente tipo de desarrollo cognitivo en los niños, pues bueno, pides ayuda por decirlo

así (...) y ¿tú? ¿qué has entendido? Ah pues menganito ha entendido esto otro ¿qué podemos hacer...? a seguir guiándoles un poco hacia tu terreno” (GD1P1).

“Jugamos a eso de bueno, pero en el fondo no habéis visto y entonces yo les voy como dando las pinceladas ¿no? No habéis visto que aquí. Ah entonces Ah es verdad, es verdad” (GD2P5).

Modelaje (ser modelo de lectura).

“Yo creo que lo más importante para mí es ser modelo, es decir, que ellos te vean que si tú haces una actividad de libros o que tienes un momento (...) coger un libro, disfrutarlo, que te vean que se lo muestras, empezar por ahí, que vean que hay un momento de disfrutas, porque si queremos realmente que terminen disfrutándolo, no puede ser rápido, rápido, rápido, venga lo siguiente y luego intentar mostrarles todo lo que puedas” (GD1P4).

“Dar modelo nosotros también, que por mucho que nosotros queramos poner entusiasmo, si no nos ven leer en un ratito, si no nos ven contar con un compañero algo, pues ellos viven también de esto, de lo que hace el profe (...) sobre todo el tutor (...) es para ellos una figura de referencia” (GD2P4).

Ludificar la lectura.

“Haciendo todas las tonterías que iba diciendo el cuento” (GD2P5).

”Entonces, jugamos a esto de bueno, pero en el fondo no habéis visto” (GD2P5)

Estructura de la práctica de la lectura (secuenciación)

Actividades que componen, además de la lectura propiamente dicha, la práctica de lectura dentro del aula.

Lectura dialogada para la construcción de sentido.

“Hablar con ellos, generando debate a través de lo que ven, qué entienden con las ilustraciones, qué nos quiere decir el texto, qué ideas se les ocurre a partir de x oración o cómo podríamos hacer pues mejorar el final o que otras alternativas se os ocurren. Mucho lo hago dialogando en muchas clases, porque además ellos tienen también ideas muy buenas, entonces uno dice algo y

otro lo compensa, ofrece más información y al final entre todos pues salen cosas muy chulas. Entonces puede parecer muy sencillo, pero ya el hecho de hablar sobre un libro ya hace que surjan cosas muy buenas” (GD1P5).

Debate.

“Hablan con los compañeros, se conversa y puedes decir bueno mirad que hay otra interpretación de una misma historia ¿no? y hay otra interpretación que tiene el compañero, pues por sus vivencias, pues por lo que en ese momento esté pasando en su vida ¿no? y creo que ahí está lo bonito del álbum” (GD1P4).

“Al final debaten entre ellos las cosas cuando de pronto alguno suelta algo que no es, de pronto los que sí han pillado la idea, lo dicen o sea entre ellos mismos se dicen (...) tú apoyas un poco la versión que tú buscabas (...) entre ellos ya directamente se dicen las cosas y yo pues apoyar la versión que buscaba” (GD1P3).

Tarea post-lectura.

“que te cuenten lo que han leído o hacer alguna pregunta sobre la historia (...) que intenten hacer alguna inferencia” (GD1P6).

Actividades de lectura

Modalidad de actividades y enfoque metodológico que dirigen o deberían dirigir la práctica de la lectura en el aula.

Enfoque metodológico

Enfoque que guía la práctica y que caracteriza las propuestas de lectura.

Globalidad.

“Yo es que, para todo, desde las matemáticas hasta las ciencias (...) intento ofrecer todos los contenidos y demás desde otro prisma (...) entonces claro pues se enganchan más, se motivan más (...). Es que puede servir para todo lo que queramos, desde lo clásico de las emociones, las habilidades sociales, que yo creo que todo está implícito además en el mismo uso del álbum, porque puedes trabajar la empatía, al ponerte en el lugar de los personajes, puedes trabajar valores, yo creo que siempre está” (GD2P4).

Dinámicas novedosas y atractivas. “Si ya inicias con un buen planteamiento que ellos vean que eso es apetecible, que es una actividad que disfrutas, que es una actividad buena, pues, luego te pueden surgir miles de ideas” (GD1P4).

Propuestas multimodales “Yo creo que a otros ciclos habría que acercarle también a ese tipo de narrativa [álbum ilustrado], no tanto libros que solo [son] texto, texto y texto que es aburrimiento puro y duro. Yo creo que es un elemento motivador que habría que (...) fomentar más ese tipo de lectura” (GD1P1).

Tipología de actividades

Actividades que los docentes realizan para fomentar la lectura y el gusto lector.

Apadrinamiento de libros.

“Hace ya unos cuantos años en el cole, en la biblioteca del cole, (...) lo que hicimos fue cambiar aquellas historias de los concursos, de bueno el típico concurso de adornos navideños con material reciclado (...) Cambiamos eso de los primeros premios y de las recompensas de ese tipo y el premio a cualquier participante era apadrinar un libro de la biblioteca. (...) los [libros] expones en las mesas de la biblioteca durante unos días y cada niño que ha participado pasa y elige uno. A ese libro se le pone una pegatina, este libro está apadrinado por y la foto del niño entonces se queda ahí pegado y luego nuestra experiencia es que casi toda la clase, sus amigos de otros cursos, piden ese libro, a ver cómo es el libro que apadrinó (...) buscas la complicidad (...)” (GD2P8).

Intercambio de libros.

“En infantil, muchas veces, el intercambio de libros, cada niño lleva uno y entonces los demás ya como que les gusta. Este es el libro que ha escogido mi compañero, mi compañera ¿no? y son sus propios intereses, no los que decidimos que creemos que les va a gustar más, que muchas veces no funciona” (GD2P6).

Lectura en parejas.

“Lo que he trabajado para enganchar un poco a los alumnos con la lectura y demás es que se lean de uno a otro, o sea por parejas, que uno le lea un cuento a otro y luego cambiamos. Entonces (...) escuchan al compañero y estando en pequeños grupos (...) según mi experiencia lo que les ha servido es para engancharse un poco y luego en casa también poder leer, poder leer un poco más, entonces así en pequeños grupos también funciona” (GP1P2).

“Los de tercero y cuarto leen a los niños de infantil y (...) no sé si ha sido por esa animación a la lectura, por esa motivación, porque a partir de las imágenes que te cuentan otros, tú empiezas a leer” (GP2P2).

Padrinos de lectura (apadrinamiento lector).

“Yo, por ejemplo, lo que he trabajado fue la actividad del apadrinamiento lector. Yo estaba en un cuarto de primaria y bueno hicimos el apadrinamiento a niños de cuatro años que eligieron los álbumes. En su mayoría eran álbumes ilustrados (...) tenían un día de encuentro en el que bueno se presentaban padrinos y apadrinados y demás. Los niños pequeños elegían (...) les daban a los mayores que era mi grupo de cuarto el álbum que querían que les contases en otra sesión (...) Entonces ellos tenían un tiempo para prepararlo (...) y bueno cada uno lo hacía de una manera, había marionetas, otros que lo dramatizaban, otros que simplemente pues no sé hacían algún dibujo o les involucraban de alguna manera y bueno la experiencia fue bastante positiva (...) luego cada uno elegía su espacio dentro del cole donde querían ponerse a contar el cuento o a escuchar el álbum y a los pequeños los veías bueno embelesados y a los mayores dando lo mejor de sí, para que les gustase” (GD1P7).

El colectivo docente se esfuerza por generar un contexto de lectura amigable que propicie y estimule la práctica de la lectura tanto a nivel de aula como de centro. Con esta estrategia se genera “un caldillo de cultivo” (GD2P4), una atmósfera donde puedan nacer y progresar nexos entre lectores y libros:

era un momento como de calma (...) siempre en primero y segundo es como un momento de más calma, de más atención por parte de los niños y luego también un momento de diversión, de reflexión, de hacer hipótesis, de un poco todo (GD1P6).

El contexto se complementa con la reflexión respecto a la modalidad de lectura. El colectivo docente se decanta prioritariamente por la lectura oral del álbum ilustrado ante el grupo aula, aunque reserva tiempos para la lectura individual. Mientras el/la docente lee y muestra el álbum ilustrado con el apoyo o no de recursos audiovisuales (pantalla, visionado de vídeo, etc.), el alumnado ve y escucha. La lectura progresa gracias a la interacción que se genera entre lector/docente-oyente/espectador – “el responder a quien está contando con sus ojos, con su expresión responda a tu expresión. Cuando tienes una duda, pero no la dices ni has apretado ningún botón” (GD2P8) –. Los/as docentes modulan su voz y gesticulan, con mayor o menor teatralidad, para orientar o conducir la atención hacia expresiones o cuestiones que consideran de comprensión compleja– “pongo diferentes entonaciones y entonces cuando suele haber palabras o expresiones raras, pues cambio mi voz, pongo más dulce, más así más misteriosa y pregunto (...)” (GD1P1) –. Esta lectura expresiva habitualmente es dialogada para promover la anticipación o la realización de hipótesis:

a mí me gusta mucho parar y qué va a pasar ahora o tal y ellos van generando ahí sus ideas o también fijándose en las imágenes van diciendo” (GP1P6); “si les vas preguntando mientras vas leyendo las cosas que pueden suceder, pues van participando y le vas cogiendo gusto a la lectura (GP1P3).

La tercera estrategia se refiere al andamiaje de lectura. Este andamiaje se diseña en función de las características del sujeto lector y de las bondades del recurso

seleccionado. Por lo general, comienza con un análisis didáctico del recurso – “un mismo título puede servirte para una hora, una sesión de cincuenta minutos, un trimestre, incluso un proyecto anual, un mismo título, pero claro saber aprovecharle y saber sacar el máximo rendimiento” (GD2P4) –. En función de las posibilidades que ofrece el recurso–” tienes que tener cuidado con qué tipo de libros utilizas” (GD1P1) – y de los intereses, gustos del alumnado y de su nivel psicoemocional – “álbumes que estén más en relación con sus intereses” (GD2P2) – se establecen unos objetivos de lectura – “tenemos que tener muy claro el objetivo que igual queremos trabajar” (GD2P4) –. En prácticamente todos los niveles se introduce para desarrollar temáticas de interés educativo–” lo he utilizado en principio para iniciar tema, iniciar tema a modo de debate y poco a poco pues ahí trabajar” (GD2P6)– o dar respuesta a necesidades de corte socioemocional que afloran de manera ocasional en el aula (“salir”)–” han salido cosas en clase que he tenido que trabajar (...) entonces he intentado buscar un libro apropiado para trabajar esa temática” (GD2P3)–, todo lo cual sugiere un uso instrumentalizado del álbum ilustrado (recurso-solución) – “entonces de algo que está viviendo y no es tanto un interés, sino una situación real que intentas ligarlo y hablarlo con el resto del grupo” (GD1P5) –. A continuación, presentan, ofrecen –”de repente lo planteas ante un grupo de alumnos” (GD1P4) –, o introducen el recurso (“poner”) – “muchas veces es que les ponemos lo primero que sale en el libro de texto” (GD2P2) –. Posteriormente, el/la docente capta e interpela al/a la lector/a infantil con una lectura expresiva o teatralizada – “hacer teatro” (GD2P5) “haciendo el mono”; “haciendo todas las tonterías que iba diciendo el cuento” (GD2P5) –. Durante este proceso, el/la docente suele dirigir la atención hacia el texto y propiciar el contraste de opiniones para mejorar la comprensión – “¿tú? ¿qué has entendido? Ah pues mengaquito ha entendido esto otro ¿qué podemos hacer...?” (GD1P1) –. Su rol puede consistir en acompañar y guiar – “acompañar” (GD2P2); “ayudarles a sacar esas informaciones”

(GD2P5) –, actuar según una planificación previa (“dirigir”) – “un poco como dirigiéndoles” (GD2P5) – o con marcada intencionalidad didáctica (“extraer”) –” extraer el máximo posible de las ideas del alumnado” (GD2P2) –. Pueden apoyarse, para ello, en el acompañamiento socrático –” vas llevando a los niños de la mano y no se van ni dando cuenta (...) vamos caminando y descubriendo cosas juntos” (GD2P4)–, “extraer” las ideas del alumnado (contenedor de ideas y pensamientos) –” extraer el máximo posible de las ideas del alumnado” (GD2P2) –; intervenir como lector/autoridad competente–” tú apoyas un poco la versión que tú buscabas” (GD1P3); “a seguir guiándoles un poco hacia tu terreno” (GD1P1) –, que reconduce o detiene el proceso–” depende por donde salgan igual tienes que cortar en seco” (GD1P4) –, pero también pueden tener una actitud lúdica –” entonces jugamos a esto de bueno, pero en el fondo no habéis visto” (GD2P5) –. Se valen, para ello, de habilidades docentes como el diálogo abierto y la escucha activa –” a veces sí les tienes que dejar experimentar y luego a partir de esa experimentación, (...) saldrán multitud de interpretaciones” (GD2P4) –o de decisiones didácticas como recurrir al alumnado con mayor capacidad lectora (“tirar”) –” tiramos de algún alumno o alumna” (GD1P7) –. El colectivo docente pone de manifiesto el empleo de estrategias de comprensión, dota de significatividad a la práctica y se esfuerza por ofrecer un modelo de lectura:

yo creo que lo más importante para mí es ser modelo, es decir, que ellos te vean que si tú haces una actividad de libros o que tienes un momento (...) coger un libro, disfrutarlo, que te vean que se lo muestras, empezar por ahí, que vean que hay un momento de disfrutas, porque si queremos realmente que terminen disfrutándolo, no puede ser rápido, rápido, rápido, venga lo siguiente y luego intentar mostrarles todo lo que puedas (GD1P4).

El andamiaje docente concluye habitualmente con una tarea, que afianza habilidades o procesos cognitivos implicados en la lectura, como resumir la trama o contestar preguntas sobre la historia.

Este andamiaje necesita de actividades de lectura significativas, que sitúan al alumnado en el centro de enseñanza—” los únicos protagonistas sean sus ideas, sus pensamientos y sin juzgarlos” (GD2P1) —y promueven su participación e interacción con diferentes roles de lectura — “los de tercero y cuarto leen a los niños de infantil y (...) no sé si ha sido por esa animación a la lectura, por esa motivación, porque a partir de las imágenes que te cuentan otros, tú empiezas a leer” (GD1P2) —. Las personas participantes mencionan el apadrinamiento de libros, el intercambio de libros, la lectura en parejas y los padrinos de lectura. Todas estas actividades fomenten el desarrollo global, integral y transversal de los contenidos curriculares y, además, abren la puerta a propuestas multimodales y metodologías novedosas, que resultan motivadoras y “apetecibles” (GD1P4) tanto para los/as docentes como para el alumnado.

Estas actividades significativas surgen de la selección y el uso de títulos del gusto infantil. Así, se respetan sus gustos y se ponen en valor sus experiencias de lectura, lo que explicaría posiblemente su éxito— “ha sido un éxito total partir de los intereses de los niños” (GD2P5) —. De ahí que los/as docentes defiendan la lectura por placer por encima de cualquier otro criterio didáctico y, con ello, el establecimiento de rutinas y protocolos de lectura que incluyen espacios democráticos donde el alumnado participa y conversa libremente.

Este ideario docente encuentra en las aulas de primaria con obstáculos que dificultan su puesta en marcha (**Tabla 34**) o su viabilidad. En primer lugar, cabe señalar la inercia educativa de la institución escolar y su resistencia a los cambios. Este proceder dota a la institución escolar de una identidad social reconocida, pero, al mismo tiempo, ralentiza los cambios, la aleja de los requerimientos de la sociedad y da la espalda a la innovación— “deberíamos (...) abrirles a las nuevas tendencias, a las nuevas maneras de comunicarse (...) trasladar[las] al colegio de manera atractiva, no hacer una ficha”

(GD2P7) –. Uno/a de los/as docentes utiliza el símil de los raíles para describir la situación, donde la escuela y la sociedad avanzan en paralelo, pero en direcciones distintas—” en educación siempre vamos como tres pasos por detrás (...) Nunca estamos al nivel de la sociedad actual (...) nos falta eso, estar más con los tiempos (...) los mismos raíles no van paralelos” (GD2P4) –. Los/as docentes llegan incluso a cuestionar la función de la institución escolar, en concreto, el sentido que pueda tener en pleno siglo XXI la lectura prototípicamente textual característica de la escuela tradicional –” tenemos la idea de que el libro es lo bueno y lo demás no vale, que la lectura tiene que estar por encima de todo (...) ¿por qué nos empeñamos en que tiene que ser la escuela como era..?” (GD2P8) –. Se aprecia, así pues, la creciente preocupación docente por atrapar la atención y mantener una motivación sostenida que genere un estado cognitivo-emocional propicio para el aprendizaje; y por otro, la inquietud que les provoca buscar formas que fomenten y desarrollen una conexión emocional con la lectura, sin caer ni en la inercia ni en el mero entretenimiento. Esto podría explicar la tendencia a ludificar la lectura para satisfacer y motivar al/la lector/a infantil, incluso a riesgo de reducir el rol de mediador docente a un papel de mero animador sociocultural, que busca el entretenimiento y no tanto el desarrollo lector.

En segundo lugar, tenemos que destacar las rupturas educativas que se producen entre los niveles iniciales y superiores de Educación Primaria respecto a las prácticas de lectura. Estas primeras prácticas son, de hecho, sustituidas por otras más académicas y curriculares, aunque eso suponga abandonar por el camino a alumnos con poco hábito lector o con dificultades para hacer una lectura comprensiva. En esos niveles medios y superiores el colectivo docente tiene, además, dificultades añadidas: encontrar recursos y técnicas que atraigan al alumnado, desarrollen un nexo consistente y duradero con la lectura y mantengan una motivación sostenida, especialmente, cuando hay que competir

con la espectacularidad e inmediatez del mundo de las pantallas –” entre la pantalla y el libro, los niños acaban muchos tirando a la pantalla” (GD1P3) –. La amplia oferta del mercado editorial o la falta de criterios didácticos claros para seleccionar títulos de lectura apropiados y del gusto infantil complica más la cuestión– “siempre estamos yo conozco [libro], yo conozco, yo conozco y ese lo que yo conozco ¿qué es lo que yo conozco? (...)” (GD2P5) –. El/la docente se puede decantar por un título “eficaz”, según su experiencia didáctica y académica, pero quizás no es del agrado infantil, lo que puede causar rechazo e incluso desafección lectora. De ahí que atribuyan el éxito de un título a una cuestión de suerte o sencillamente al azar– “y cuando acertamos muy bien, pero qué pasa cuando hemos empeñado nuestro criterio y resulta [que] el niño cuando ve ese libro, o la niña, catapum, ese libro no me gusta y además me lo tengo que leer” (GD2P8) –. Los/as docentes en tal tesitura llegan incluso a renegar de su responsabilidad – “¿por qué decirle a un niño que un libro le va a gustar? (...) ¿quién le recomienda los libros y cómo? (...) ¿Cómo eligen ellos los libros? ¿Los que les decimos nosotros?” (GD2P8) –, en favor de criterios como la no obligatoriedad de la lectura – “seleccionamos una lectura y esa lectura es para toda la clase. Pues habrá niños que les apasione y les encante y otros que dirán que esto es una tortura, porque no les gusta el tema, porque no les engancha ya desde el título” (GD2P4) – o la recomendación entre lectores – “no lo que decidimos que creemos que les va a gustar más, que muchas veces no funciona” (GD2P6) –. A todo ello se añade, por un lado, la heterogeneidad del aula–” encontrar un cuento, un álbum, una historia donde el vocabulario sea asequible para todos, cada vez es más difícil” (GD2P5) –; y, por otro, la habitual escasez de recursos en las bibliotecas de los centros educativos, especialmente de recursos multimodales como el álbum ilustrado por su elevado coste económico o por ser, en opinión de un cierto grupo del colectivo docente, accesorio y propio de niveles pre-lectores:

Los mayores no suelen leer esos. También es verdad que no suelen leer eso porque seguramente también las temáticas no son temas que a ellos a lo mejor les interesan tanto (...) En cambio, para los pequeños, como hay poca letra y son los libros más o menos que les gustan, con imágenes, hay más (GD1P3).

Esta imagen del álbum parece deberse al carácter lúdico de la ilustración y al tratamiento, en apariencia más superficial, de las temáticas e incluso a la simplicidad de las tramas, aspectos didácticos considerados menos adecuados en los citados niveles. Se emplean, en su lugar, libros con más texto, a pesar de ser, en algunos casos, contraproducentes para fomentar el gusto por la lectura— “y hay compañeros y compañeras que dicen, pero es que yo quiero algo con más sustancia (...) con mucha sustancia, pero es que no les gusta” (GD2P8) —. Todo ello se complica con la presión curricular y el difícil encaje del álbum en este marco:

te lo tienes que plantear muy bien o conocer muy bien el tema o saber muy bien hasta dónde puedes llegar para sacarle todo el jugo (...) Entonces justificar una serie de objetivos o de cosas para trabajar con el álbum, yo creo que es un trabajo por hacer, ver hasta dónde se puede llegar y todas las cosas que realmente tú estás cumpliendo con un currículum, pero claro tienes que ser muy consciente y hacerlo de manera muy consciente (GD1P4).

Tampoco ayuda el andamiaje garantista, dubitativo y no intervencionista del personal docente durante la práctica de lectura, focalizado en invitar a los/as lectores a expresar y debatir las interpretaciones y, posteriormente, en apoyar la más apropiada. El rol intervencionista aparece, de hecho, solo cuando la interpretación del alumnado es bizarra y sobrepasa los límites del texto. Se prioriza, así pues, la participación en un espacio libre de evaluación y crítica, pero se eluden los límites que propone el texto— “a mí me puede parecer una cosa u otra (...) saben que todos lo van a hacer bien, y es como ofrecerles una puerta a la tranquilidad, de compartir sin miedo” (GD2P5)— y se subestima el criterio y la función mediadora de un docente lector competente ante lectores en formación— “¿por qué no va a ser tan válido como la que yo he creído que tiene o la que

a mí me ha interesado que vaya? Y yo no los suelo reconducir si veo que lo que cuentan también es válido” (GD2P5) –.

El contexto institucional tampoco allana la cuestión. Faltan, según señala un/a docente, redes intercentros que permitan conocer qué experiencias se promueven en otras escuelas, en última instancia, formas y espacios para compartir el conocimiento práctico docente. Las conclusiones de la investigación académica, por otra parte, aunque lleguen a los centros, lo hacen de manera descontextualizada, debido al tiempo transcurrido desde que aparece la necesidad educativa hasta que se ofrece una solución académica, ahondando, de esta manera, en la brecha entre la realidad escolar y el mundo académico.

Tabla 34

Dificultades y obstáculos educativos para la mediación de lectura

Dificultades y obstáculos educativos para la mediación de lectura		
Dificultades de origen metodológico	Escasa digitalización.	“Deberíamos (...) lo que decía el compañero, de abrirles a las nuevas tendencias, a las nuevas maneras de comunicarse, que ellos más o menos conocen el fenómeno que hay en los adolescentes ¿no? de las redes sociales de que recomiendan libros (...) Esas estrategias de comunicación más informales las consideramos trasladar al colegio de manera atractiva, no hacer una ficha donde tú cuentas a tu amigo, porque, claro, al final, eso no deja de ser lo mismo que hacen todos los días, hacer un vídeo de YouTube, no sé. De alguna manera igual conectábamos más o les abríamos puertas que de otra manera pues no las abrimos (...) A su manera de ver el mundo (...) sin darles todo el acceso, pero sí adaptar nuestras maneras de” (GD2P7).
Enfoques o directrices educativas o socioeducativas respecto a la instrucción educativa que exceden decisiones docentes, pero que inciden directamente en la práctica docente.	Ruptura de las rutinas de lectura.	“La cultura infantil es que todos los días o casi todos los días, se lee un cuento, se lee un cuento y se enseña

el cuento, o sea no es solo leerle y narrarle, es verle, entonces claro les quitamos ese sustento [en el ciclo medio y superior de Primaria]” (GD2P7).

Ludificación de la práctica de la lectura.

“Soy muy comediante en clase. Entonces me toca hacer teatro, pero muchísimos. Hoy estaban así. Ha venido una alumna de prácticas que yo creo que ha flipado conmigo, porque he dicho aguanta la hoja y me he puesto a hacer todas las tonterías que iba diciendo el cuento (...) Entonces ya se han empezado a reír (...) Entonces como con el punto ese de interpretación, de hacer un poco como el tonto ¿no? (...) parece que les gusta más eso, esa dinámica más movidita” (GD2P5).

Motivación dificultosa.

“Sobre todo la de fomentar la lectura (...) cómo se podría enganchar, (...) cuando un niño no le consigues enganchar en los primeros años, ya cuando está en segundo/tercer ciclo, pues cómo se podría llegar a volver a estimular eso [a] los niños para que lean, porque es más complicado (...) entre la pantalla y el libro, los niños acaban muchos tirando a la pantalla” (GD1P3).

Dificultades de origen (socio)educativo

Tradiciones educativas o socioeducativas que inciden directamente en la práctica docente.

Tradicionalismo escolar (pilares).

“En educación siempre vamos como tres pasos por detrás, por decir tres que podían ser muchos más. Nunca estamos al nivel de la sociedad actual. Siempre estamos demandando cosas que van chirriando con lo que tienen en su vida habitual (...) hay que avanzar mucho y creo (...) que nos falta eso, estar más con los tiempos (...) los mismos raíles no van paralelos” (GD2P4).

Prioridades educativas.

“A veces nos empeñamos porque tenemos esa idea de que el libro es lo bueno y lo demás no vale, que la lectura tiene que estar por encima de todo, y al fin y al cabo la lectura igual que la escritura (...) son recursos de la persona para ir avanzando en su vida. Igual nos

empeñamos en que solo tienen que leer o que tienen que leer por encima de todo y a ver que está bien evidentemente, pero en el mundo que les espera a ellos que nosotros no conocemos, lo que sí tenemos que darles es la oportunidad de acercarse a esto, a lo otro y a lo otro y a lo que no sabemos ni siquiera que va a venir (...) ¿por qué nos empeñamos en que tiene que ser la escuela como era hace...?” (GD2P8).

Presiones educativas.

“A medida que avanzan hay como el miedo ¿no?, a ver si no vamos a llegar, que no llegan preparados, que no llegan preparados, bueno a ver, llegaran cuando tengan que llegar, pero no tenemos que olvidarnos de lo importante” (GD2P7).

Dificultades de origen didáctico

Obstáculos de distinta índole (formativa, de recursos, incidencias de aula etc.) que afectan a la práctica docente.

Desconocimiento de títulos de lectura infantil.

“Siempre estamos yo conozco [libro], yo conozco, yo conozco y ese lo que yo conozco ¿qué es lo que yo conozco? (...) yo como tengo niños pequeños, pues bueno un poco guiándome [por] lo que ellos me decían, pero otras me decían ¡yo qué sé lo que leen ya los niños! Es que no tengo ni idea [de] lo que leen los niños (...)” (GD2P5).

Escasa dotación de recursos.

“Yo es que tengo álbumes ilustrados en casa, porque en el cole hay poquitos [álbumes] y no hay mucha dotación de biblioteca. No hay. No hay más. Entonces básicamente son los que tengo yo, luego mi paralela también tiene muchos álbumes ilustrados, porque ella ha trabajado mucho el álbum ilustrado. Entonces vamos tirando de lo que vamos teniendo ella y yo” (GD2P2).

Desajuste de la selección de lectura a los gustos infantiles.

“¿Por qué decirle a un niño que un libro le va a gustar? (...) ¿quién le recomienda los libros y cómo? (...) ¿Cómo eligen ellos los libros? ¿Los que les decimos nosotros? Y cuando acertamos muy bien, pero qué pasa cuando hemos empeñado nuestro criterio y resulta el niño cuando ve ese libro, o la niña, catapum, ese

libro no me gusta y además me lo tengo que leer. Pues mira has acertado veinte veces, pero le estás extirpando las ganas de leer, sin querer (...) Yo lo veo así” (GD2P8)

“No nos centramos en sus gustos. En infantil, muchas veces, el intercambio de libros, cada niño lleva uno y entonces los demás ya como que les gusta. Este es el libro que ha escogido mi compañero, mi compañera ¿no? y son sus propios intereses. No lo que decidimos que creemos que les va a gustar más, que muchas veces no funciona” (GD2P6).

Desajustes de aula en el nivel de comprensión (heterogeneidad).

“Encontrar un cuento, un álbum, una historia donde el vocabulario sea asequible para todos, cada vez es más difícil, por lo menos en mi clase, es que hay unos desniveles. Hoy hemos hecho un pasapalabra también y lo que para uno era una palabra obvia el otro era puff, pero qué es esto ¿no? Entonces nos pasa como con todo, con los cuentos, con las historias, con los álbumes, es el vocabulario ¿no? Hay mucho desnivel y uno lo entiende y otro no lo entiende. Entonces como que hacemos una montaña rusa” (GD2P5).

Obligatoriedad de lectura.

“También el hecho de que hay que leer todos lo mismo, porque sí. Seleccionamos una lectura y esa lectura es para toda la clase. Pues habrá niños que les apasione y les encante y otros que dirán que esto es una tortura, porque no les gusta el tema, porque no les engancha ya desde el título” (GD2P4).

Arrinconamiento de la lectura multimodal.

“Se da por supuesto que ellos como ya saben leer, descodificar unas letras (...) como que no son niños, en el sentido de que ya son mayores y claro si la comprensión lectora es un texto de cinco o seis líneas sobre una temática que a ti no te interesa para nada (...) sin ninguna imagen y sin nada que lo apoye (...) entonces les quitamos ese sustento (...) Son

niños al final y a parte a los adultos también nos gustan los álbumes ilustrados” (GD2P7).

Andamiaje lector garantista (no intervencionista).

“Al final debaten entre ellos las cosas cuando de pronto alguno suelta algo que no es, de pronto los que sí han pillado la idea, lo dicen o sea entre ellos mismos se dicen (...) tú apoyas un poco la versión que tú buscabas, pero ya se me ha dado el caso de que no era eso (...) entre ellos ya directamente se dicen las cosas y yo pues apoyar la versión que buscaba” (GD1P3).

“Es el momento en que les digo que todas las respuestas están bien, con lo cual que se queden tranquilos, porque no es como una pregunta que tienen que dar un [respuesta]. Y digo venga vamos a decir qué os parece (...) porque todo está bien. A mí me puede parecer una cosa u otra (...) saben que todos lo van a hacer bien, y es como ofrecerles una puerta a la tranquilidad, de compartir sin miedo” (GD2P5).

“Siempre tienes en clase el original que dice (...) y tú dices, pero qué me está contando y de repente todos los demás, el resto, se sube al carro, pues es verdad, porque mira porque tal, porque no sé qué y dices qué tiene que ver con (...) el cuento y ellos lo ven como clarísimo que el cuento va por ahí, y me parece también muy interesante, porque yo creo que es otra perspectiva y ¿por qué no va a ser tan válido como la que yo he creído que tiene o la que a mí me ha interesado que vaya? Y yo no los suelo reconducir si veo que lo que cuentan también es válido” (GD2P5).

Escasez de espacios para compartir las lecturas.

“Nunca les damos un foro o una posibilidad para que ellos también compartan sus títulos, sus lecturas (...) luego lo comparten y en ese diálogo aprendemos mucho más y tienen más vocabulario, pero como no les damos posibilidad, ellos lo leen en su soledad y ahí se queda el texto” (GD2P4).

Dificultades institucionales

<p>Obstáculos que provienen de las relaciones de la institución educativa con otros organismos y entidades que inciden negativamente en la mediación de la práctica de la lectura.</p>	<p>Falta de redes educativas intercentros.</p>	<p>“Recoger un poco opiniones o trabajos, trabajos que hayan realizado en otros centros (...) quizá conociendo cómo se trabaja en el tercer ciclo. Imaginaos en el álbum ilustrado, pues, si me toca en el futuro trabajar en el tercer ciclo, igual ya sé a qué atenerme” (GD1P5).</p>
	<p>Descoordinación con el mundo académico.</p>	<p>“Se investiga, pero para cuando llegan las conclusiones y cuando se ponen en marcha en un centro educativo, pues ha pasado mucho tiempo” (GD1P4).</p>

Inconvenientes didácticos ligados al recurso álbum ilustrado

Son aquellas características y propiedades económicas, literarias o comerciales del álbum ilustrado que, según los docentes, inciden negativamente en el uso didáctico del recurso o promueven dificultades didácticas para la implementación de la práctica de la lectura en el aula. Algunas nacen de creencias respecto al recurso y su uso.

<p>Inconvenientes del recurso</p> <p>Características y propiedades del álbum ilustrado como producto literario que inciden en su presencia en las aulas y, lógicamente, en su uso didáctico.</p>	<p>Elevado precio económico.</p>	<p>“Te dejas un pastizal, porque, como empiezas a nivel personal a querer coger alguno, supone una inversión, pero yo creo que merece la pena” (GD1P3).</p>
		<p>“Pueden tener a veces un coste elevado determinados álbumes para los centros” (GD2P4).</p>
		<p>“Requiere (...) dinero en inversión en álbumes ¿no? Nosotros por ejemplo ahora en la biblioteca, poco a poco se está haciendo, pero requiere inversión” (GD1P4).</p>
	<p>Sujeto a modas didácticas.</p>	<p>“Ahora está como el boom de las emociones ¿no? el boom de que hay que trabajar las emociones, a ver cómo las expresamos (...) de hecho hay olas ¿no? de repente hay que trabajar mucho un aspecto en la educación que se ha determinado como superimportante y que hay que hacerlo” (GD1P4).</p>

Inconvenientes del género

Sin canon.

Características y propiedades del género literario álbum ilustrado que inciden en su presencia en las aulas y bibliotecas escolares y condicionan su uso didáctico en las aulas.

“No hay un listado de títulos tan famoso como puede ser de poesía, de poemas, de narrativa” (GD1P5)

Género de Educación Infantil (temáticas, ilustración y poco texto).

“Los mayores no suelen leer esos. También es verdad que no suelen leer eso porque seguramente también las temáticas no son temas que a ellos a lo mejor les interesan tanto, que a lo mejor si apareciese un libro, un álbum ilustrado, yo qué sé (...) pues sobre el bullying, se me está ocurriendo ahora, (...) si los animásemos a leer ese libro, lo leerían. No hay tantos libros, porque tampoco hay libros con esos intereses. En cambio, para los pequeños, como hay poca letra y son los libros más o menos que les gustan, con imágenes, hay más” (GD1P3).

“Normalmente esos libros tienden a ser para más pequeños, o sea primer ciclo infantil, como el tema de las emociones” (GD2P3).

“Yo puedo coger el Pollo Pepe y seguro que hasta en sexto puedo hasta hablar del Pollo Pepe, le puedo sacar yo qué sé (...) pero claro a veces dice un tutor de sexto, no, es que esto es poco texto” (GD2P4).

Género de lectura lúdica (no académica).

“Yo hice una selección, la que a mí me pareció y entre ellos traje también libros que solamente son imágenes y entre ellos hay uno que era el de Buscando a Willy (...) y yo hoy me he tenido que parar porque cuando les he dicho venga coger un libro y leer un ratito y (...) he estado a punto de decirle cógete uno para leer ¿no? (...). Yo creo que a veces el fallo lo tienen ellos, pero a veces también viene por nuestra deformación o por la mía en concreto (...) si yo le he traído el libro, yo se lo he puesto, le he dejado que eligiera el libro libremente, le he dicho que cogiera un libro para leer y estaba la niña disfrutando (...) A veces somos nosotros un poco los que les cortamos” (GD2P5).

		<p>“A mí me pasó con una niña de cuarto, que la hacía comprar un libro y me pedía uno de unos youtubers y me pedía uno de unos youtubers y fue como ¡¿qué quieres regalar eso?! Escoge un libro de verdad y me dijo pues esto es un libro (...) Entonces también tenemos que cambiar un poco nuestra visión” (GD2P6).</p> <p>“Y hay compañeros y compañeras que dicen, pero es que yo quiero algo con más sustancia (...) con mucha sustancia, pero es que no les gusta” (GD2P8).</p>
	Género de presencia reducida.	<p>“Yo es que tengo álbumes ilustrado en casa, porque en el cole hay muy poquitos y no hay mucha dotación de biblioteca. No hay, no hay más.” (GD2P2).</p>
Inconveniente curricular	Sin contenido curricular claro.	<p>“Un álbum ilustrado en Primaria pues es algo accesorio, porque no se examina, no hay contenido claro (...) pero nos pesa mucho lo curricular, académico, lo que sale en el boletín” (GD2P7).</p>
Características y propiedades del género literario álbum ilustrado que inciden en su presencia en las aulas y bibliotecas escolares y condicionan su uso didáctico en las aulas.	Género accesorio (de uso esporádico).	<p>“No tenemos tiempo” (GD1P4).</p> <p>“Yo personalmente creo que también influye, entre comillas, al final la falta de tiempo, porque al final, estando tan marcado el currículo que tenemos, entiendo que a veces, dices tengo que tirar de lo que tengo que enseñar a meter cosas nuevas” (GD1P3).</p> <p>“Es por lo de siempre, porque siempre vas con un curriculum” (GD1P4).</p>
Inconveniente para la docencia	Exige formación didáctica específica.	<p>“Te lo tienes que plantear muy bien o conocer muy bien el tema o saber muy bien hasta dónde puedes llegar para sacarle todo el jugo (...) Entonces justificar una serie de objetivos o de cosas para trabajar con el álbum, yo creo que es un trabajo por hacer, ver hasta dónde se puede llegar y todas las cosas que</p>
Consecuencias didácticas y de docencia del uso del género literario álbum ilustrado.		

realmente tú estás cumpliendo con un currículum, pero claro tienes que ser muy consciente y hacerlo de manera muy consciente” (GD1P4).

El perfil del sujeto docente mediador. Los docentes participantes perfilan un rol de docente mediador en torno a tres dimensiones: el comportamiento y actitud lectora, el rol didáctico, y la formación didáctica (**Tabla 35**).

Respecto a su comportamiento y actitud lectora, el sujeto docente ha de mostrar, según los/as participantes, una actitud pro-lectura y un comportamiento lector activo y comprometido. Para ello, es necesario que, además de estimar y valorar la literatura, lea y disfrute con la lectura– “ellos están sobre todo valorando la importancia que le estás dando tú a la lectura y al álbum (...) verán la importancia que puede ser el leer y descubrir todo lo que puede llevar un libro dentro” (GD1P3) –. Esta actitud y comportamiento lector propiciará un modelo de lectura para los alumnos/as y un ambiente apropiado o “caldillo de cultivo” (GD2P4) favorable para la práctica de la lectura.

A nivel didáctico, el/la docente debe conocer el recurso, analizar sus posibilidades didácticas y planificar la práctica para ejercer con eficacia el rol de guía – “tiene que haber también una mano detrás que los lleve [a los niños/as durante la lectura], en el uso, yo creo, no sé, es mi experiencia” (GP2P4) –. Este rol de guía ha de manifestarse con una actitud de resonancia y escucha, que funcione como “una puerta a la tranquilidad” (GD2P5), que anime al alumnado a expresarse libremente y sin miedo y, se abra a la innovación y a la experimentación didáctica. La práctica de aula puede, sin embargo, volverse imprevisible e incluso desdibujarse, de ahí que se haga necesario poseer cierta flexibilidad y seguridad didáctica (“manga ancha didáctica”), que permita aceptar la variabilidad del aula y hacer frente a la incertidumbre didáctica:

tú te propones un objetivo y si no llegas, pues no llegas (...) ahí te tienes que adaptar un poquito ¿no? que igual ese objetivo que tú te has planteado no se está dando, pero está surgiendo otra cosa que dices oye pues igual por aquí podemos sacar algo bueno y venga, cambia el chip ahora mismo, reconduce un poco cómo lo ibas a hacer y adáptate a lo que ellos están viendo (...) (GD1P4).

A pesar de que los docentes aceptan la imprevisibilidad que conlleva la docencia y el trabajo con niños/as, no siempre es bien tolerada. A veces, de hecho, es fuente de frustración, inseguridad e incluso pánico:

sí me genera inseguridad que pasen, que puedan pasar cosas de esto, (...) es un poco, bueno, la incertidumbre. Al final, trabajamos con esto y con muchas cosas más, trabajamos con niños y hay veces que son un poco imprevisibles (GD1P7).

En otras ocasiones puede convertirse en un estímulo didáctico que propicie la reflexión y con ello una mejora de la práctica:

es divertido, a veces igual un poco modo pánico, (...) pero en general yo creo que es bonito ¿no?, que es algo que te aporta este tipo de material, que es muy bonito y aprendes incluso a conocer mejor a tus alumnos (...) a saber en qué momentos están” (GD1P4).

Los/as docentes describen, por otra parte, un perfil docente con formación específica. En primer lugar, refieren una formación literaria sobre el género literario y sus características prototípicas, en especial, en lo que respecta a la relación texto e imagen: “yo creo que se puede sacar muchas cosas, pero yo necesito también esa formación para poder sacar el máximo aprovechamiento, porque sé que me quedo corta, siempre en el aprovechamiento del texto y de la imagen” (GD2P4). En segundo lugar, una formación específica sobre aquellos títulos que se utilizarán en el aula: “te das cuenta de que, cuanto más conoces un libro, más usos o más oportunidades le ves” (GD1P7). Y finalmente, una formación didáctica que ayude a optimizar la mediación de lectura del recurso: “entonces yo creo que muchos de estos libros tienen un abanico muy amplio de edad y bueno que hay que darle como esa vuelta ¿no?, conocerlo bien y plantearnos cómo lo podemos adaptar a la edad (...) de nuestro alumnado” (GD1P7).

*Perfil del sujeto docente mediador***Perfil del sujeto docente mediador**

Actitudes, emociones y conocimientos que los/as docentes señalan como relevantes para ejercer su rol de mediador respecto al proceso lector y a la práctica de lectura.

Actitud pro-lectura y comportamiento lector

Grado de implicación del sujeto docente mediador con la lectura y con los libros.

Estimar y disfrutar con la literatura.

“Ellos están sobre todo valorando la importancia que le estás dando tú a la lectura y al álbum y al libro que lo estás viviendo y ellos a lo mejor pues quieren vivir también esa sensación y verán la importancia que puede ser el leer y descubrir todo lo que puede llevar un libro dentro. (...) Si no lo haces, si no das esa importancia, ese énfasis, por mucho que les leas un libro, a lo mejor no captas ese interés” (GD1P3).

“Yo creo que lo más importante para mí es (...) que ellos te vean que si tú haces una actividad de libros o que tienes un momento (...) coger un libro, disfrutarlo, que te vean que se lo muestras, empezar por ahí, que vean que hay un momento que disfrutas, porque si queremos realmente que terminen disfrutándolo, no puede ser algo rápido, rápido, rápido, venga lo siguiente y luego intentar mostrarles todo lo que puedas” (GD1P4).

Ser modelo de lectura.

“Eres el modelo y claro tú para los niños y niñas que tienes en clase eres el referente. (...) Sobre todo, a partir de ahí, vamos es lo principal que yo creo que tiene que ser un profesor a la hora de leer” (GD1P3).

“Dar modelo nosotros también, que por mucho que nosotros queramos poner entusiasmo si no nos ven leer en un ratito, si no nos ven contar con un compañero algo, pues ellos viven también de esto, de lo que hace el profe (...) si no ven que nos gusta la lectura, pues no, ahí no va, hay que crear un caldillo de cultivo” (GD2P4).

Planificación y estudio previo.

Rol didáctico (tareas, comportamiento y actitud didáctica)

Tareas y roles que el docente identifica durante la planificación e implementación de la práctica

“Trabajé el álbum en mi casa, lo estudié, me lo leí, me lo releí, lo volví a leer otra vez” (GD2P9).

“Estos libros tienen un abanico muy amplio de edad y (...) hay que darle como esa vuelta ¿no?, conocerlo bien y plantearnos cómo lo podemos adaptar a la edad de nuestro alumnado” (GD1P7).

“Tiene que haber también una mano detrás que los lleve [a los niños/as durante la lectura], en el uso, yo creo, no sé, es mi experiencia” (GP2P4).

Rol participativo del docente durante la práctica.

“Es el momento en que les digo que todas las respuestas están bien (...) es como ofrecerles una puerta a la tranquilidad, de compartir sin miedo” (GD2P5).

“Acompañar y extraer el máximo posible de las ideas del alumnado, pero en ese proceso de acompañamiento, de estar, de hacer preguntas” (GD2P2).

“El rol de guía y dejar el protagonismo a ellos” (GD2P1).

Actitud didáctica

Comportamiento docente ante problemáticas didácticas durante la práctica de la lectura.

Flexibilidad y adaptabilidad didáctica.

“Tú te propones un objetivo y si no llegas, pues no llegas (...) igual no es el momento o igual lo tengo que dejar para más adelante o igual te salen por peteneras y aprovechas y recoges un poco lo que ellos te están [dando] (...) ahí te tienes que adaptar un poquito ¿no? que igual ese objetivo que tú te has planteado no se está dando, pero está surgiendo otra cosa que dices oye pues igual por aquí podemos sacar algo bueno y venga, cambia el chip ahora mismo, reconduce un poco cómo lo ibas a hacer y adáptate a lo que ellos están viendo, sobre todo cuando es la mayoría ¿no? (...) ahora mismo lo vamos a convertir en una actividad diferente y ahí es donde nosotros tendríamos que adaptarnos un poco ¿no?” (GD1P4).

Reflexibilidad.

“Yo creo que son problemas que se pueden reconducir y convertirse al final en una actividad y dices pues mira me ha sorprendido hasta a mí ¿no? que vas ahí como de yo voy a hacer y estos me van a responder y te dicen pues no, (...) ahora mismo lo vamos a convertir en una actividad diferente” (GD1P4).

Actitud positiva hacia la experimentación didáctica y la innovación.

“Creo que el álbum hay que manejarle bien. (...) A veces, sí les tienes que dejar a ellos experimentar y luego a partir de esa experimentación, luego lo ponemos en común y saldrán multitud de interpretaciones. Seguro. Y sacaremos nuevas historias, pues ahí vamos enriqueciendo” (GD2P4).

Emoción didáctica

Emociones y sentimientos que afloran durante la práctica y han de gestionar los/as docentes.

Resiliencia.

“Es divertido, a veces igual un poco modo pánico, pero depende por dónde salgan igual tienes que cortar en seco, pero en general yo creo que es bonito ¿no?, que es algo que te aporta este tipo de material, que es muy bonito y aprendes incluso a conocer mejor a tus alumnos (...) a saber en qué momentos están, (...) igual mira es que ahora no es el momento de trabajar este álbum o estáis interesados por otra cosa” (GD1P4).

“Si me genera inseguridad que pasen, que puedan pasar cosas de esto, pues cuando estoy programando la actividad o en el momento que ocurren, decir vale cómo vamos a salir de esto o por dónde va a terminar yendo, es un poco, bueno, la incertidumbre. Al final, trabajamos con esto y con muchas cosas más, trabajamos con niños y hay veces que son un poco imprevisibles. Entonces hay que tener yo creo también esa capacidad para adaptarse a lo que vaya surgiendo” (GD1P7).

Humildad didáctica.

“Al final sabemos con quién trabajamos (...) y que van a surgir cosas que muchas veces igual nos dejan en el primer momento como no sé qué responderles (...) hablar

con otros compañeros/as, alguien que tenga otra idea y al final salen cosas que en principio no se planteaba” (GD1P5).

Formación y actualización

Conocimientos literarios y didácticos necesarios para la práctica de la lectura con el álbum ilustrado.

Formación literaria.

“Quizá falta de conocimiento del género, porque al final es algo más novedoso (...) yo creo que iría más por el desconocimiento, porque es algo nuevo” (GP1P5).

“Yo creo que se puede sacar muchas cosas, pero yo necesito también esa formación para poder sacar el máximo aprovechamiento, porque sé que me quedo corta, siempre en el aprovechamiento del texto y de la imagen” (GD2P4).

“Te das cuenta de que, cuanto más conoces un libro, más usos o más oportunidades le ves” (GD1P7)

Formación didáctica.

“Yo creo que muchos de estos libros tienen un abanico muy amplio de edad y bueno que hay que darle como esa vuelta ¿no?, conocerlo bien y plantearnos cómo lo podemos adaptar a la edad (...) de nuestro alumnado” (GD1P7).

“Es un poco difícil algunos libros tratarlos con niños más mayores, pero sí que dependiendo de la vuelta que le demos y demás se pueden trabajar en diferentes cursos y lo mismo también con los que son igual un poco para más mayores, también se puede trabajar incluso con los pequeños, dependiendo un poco de cómo lo trates y lo cuentes y la actividad que vaya también después o previa” (GD1P6).

“Luego intentar mostrarles todo lo que puedas, intentar formarte tú a su vez para poder seguir mostrándoles cosas (...)” (GD1P4).

3.4.2 Análisis narrativo de los grupos de discusión

A continuación, se analizará cómo se expresa y cómo se estructura lo que se dice narrativamente hablando. En primer lugar, se expondrán las expresiones que muestran la imagen que el colectivo docente construye respecto a la interacción texto-lector, a partir de cómo describen el álbum ilustrado (el texto), el proceso de lectura y el sujeto lector. A continuación, se referirán las expresiones y estructuras metafóricas que dan cuenta del proceso de mediación y del rol que ejerce el/la docente. En un segundo momento se analizarán los incisos narrativos o relatos intercalados en el discurso construido de los GD. Como en el caso anterior, el análisis de los dos GD y los resultados correspondientes se expondrán conjuntamente, de acuerdo con los enunciados anteriormente expuestos.

Análisis de términos y expresiones metafóricas. Los/as docentes participantes definen metonímicamente al colectivo lector infantil como “generaciones de la imagen” (GD2P4) y, más concretamente, como “generaciones de lo inmediato” (GD2P4), para acentuar la habilidad sociocultural del citado colectivo – “viven con imagen” (GD2P5);” ellos vienen de otro mundo, vienen de otra cultura” (GD2P7) – (**Figura 8**). Llegan incluso a calificarlos con las estructuras metonímicas “tripantallas” o “multitareas” (GD2P5). De ahí que describan como “un poco extraterrestre” (GD2P7) al niño/a que desarrolla el placer por la lectura y le dedica su tiempo de ocio, como si fuera extraño/a a la cultura de la cual forma parte. Sí refieren, aun así, actitudes favorables a la lectura, muestra de ello es el adjetivo valorativo “embelesados” (GD1P7), la expresión metafórica “arrasar” (GD2P7), que informa sobre la afición casi obsesiva por libros comerciales (*Black Bat*). Los/as docentes confían, aun así, en la predisposición innata de la infancia para el aprendizaje, algo que expresan con la estructura comparativa “como esponjitas” (GD2P4), una imagen socialmente aceptada para dar cuenta de la plasticidad del cerebro y su capacidad de aprendizaje. Esta figura permite, sin embargo, acentuar la relevancia de un mentor didáctico, y dota de sentido y de funcionalidad a la figura del/la docente e

indirectamente a la docencia. A tenor de lo expuesto, estamos ante un sujeto lector que sigue las modas de la cultura en que está inmerso, pero con actitud favorable hacia el aprendizaje.

Figura 8

Términos y expresiones para describir el perfil del sujeto lector ²⁴



Son muchas las estructuras y recursos que utilizan para caracterizar, el álbum como género y, en especial, la ilustración y la multimodalidad. Se valen de adjetivos valorativos como “atractivo” (GD1P4) o “más llamativo” (GD1P5) (**Figura 9**). El recurso álbum se personifica y, con terminología propia del ámbito de la física (las fuerzas), se representa como un objeto agente (en construcciones activas y pasivas) que atrae hacia sí instintivamente al lector, que enciende su interés y curiosidad– “les atrae” (GD1P4), “se pueden sentir atraídos por ellos” (GD1P7) – y que provoca emociones agradables y placenteras– “conecta más con el alumnado ¿no? con las emociones” (GD1P1) –. Refieren el lector tipo con una metáfora muy extendida a nivel coloquial– “abanico muy amplio de edad” (GD1P7) –, que no hace más que subrayar su potencialidad didáctica. Las personificaciones aparecen también cuando describen la respuesta cognitiva-emocional que provoca– “les llama la atención” (GD2P7); “les entra por el ojo” (GD1P5);

²⁴ Para las nubes de palabras se ha empleado la herramienta *WordArt* en su versión gratuita.

“las ilustraciones les llaman más la atención” (GD1P5) –. Ponen de relieve el apoyo que la multimodalidad aporta a la comprensión mediante una estructura comparativa – “más ilustrativo” (GD1P5) – que supone un término silenciado, el texto escrito. Esta apreciación, sin embargo, se matiza, a través de una metáfora “tener miga” – “imágenes igual que tienen mucha miga” “(GD1P5) –, lo que incide en los diferentes niveles significativos de la imagen y pone en entredicho su simplicidad e incluso la consideración de recurso infantil. En otras ocasiones, el álbum se presenta como un recipiente o contenedor de una estructura narrativa simple y concisa, semejante a la de los relatos de tradición oral, y por ello muy apropiada para introducirlo en el aprendizaje de las prácticas escritas– “una historia con un principio y un final y lo cuentas en un momento” (GD2P4) –. Y, finalmente, están las valoraciones que sintetizan la experiencia de lectura del álbum ilustrado, donde se destaca, por encima de todo, su aspecto lúdico – “es divertido (...) es bonito “(GD1P4) –.

Para describir la abultada funcionalidad didáctica del álbum se utiliza estructuras metafóricas como “herramienta” (GD2P4), “preciosa herramienta” (GD2P8) y “llave” (GD1P6), las cuales subrayan la operatividad del dispositivo en la activación de mecanismos en aras de conseguir un fin previamente fijado. En algunos casos, se pone en primer lugar su capacidad intrínseca de mediar saberes o conocimientos y, en otros, es la labor de un mediador la que prevalece frente al recurso. Cuando se refieren a su valor educativo y didáctico, se le viste de una supuesta capacidad comunicativa – “hablan sobre la diversidad” (GD2P7) –, y se lo representa como un recipiente (producto finito) que contiene historias y significados predeterminados que dirigen sus usos escolares– “tampoco hay libros con esos intereses” (GD1P3); “solo es para autoestima” (GD2P4) –. En otros casos se utiliza terminología propia del ámbito laboral – “trabajan temas mucho más diversos” (GD1P4), “trabaja la comprensión” (GD1P2); “trabaja la asertividad”

(GD1P7); “trabajo de habilidades sociales” (GD1P7); “se trabajan diferentes temáticas” (GD1P6), “para trabajar algunos temas” (GD1P6) –. En ambos casos, se produce una asociación entre productividad y obra literaria o entre productividad y aprendizaje, subestimando al sujeto lector y al mediador. No siempre se trasmite, sin embargo, una visión tan reduccionista de la lectura. Así, se utilizan también construcciones metonímicas y/o metafóricas para expresar la perspectiva interactiva del proceso de lectura – “el álbum ilustrado te pide (...) te exige ir un poco más allá [de la lectura literal]” (GD2P2) –. En tales casos, la imagen llega a sustituir al recurso propiamente dicho – “la imagen les ayuda” (GD1P6) o “les sirve de ayuda” (GD1P2) –, o se personifica– “el poder de la imagen” (GD2P7); “lo de la imagen enriquece” (GD1P4) –para acentuar su capacidad de incitar y apoyar la lectura.

Figura 9

Términos y expresiones para describir el álbum ilustrado



En otros casos, el recurso sirve para subrayar la necesaria labor de un docente mediador, especialmente, cuando el binomio texto-imagen adopta técnicas y promueve diferentes niveles de lectura que necesitan del andamiaje de un lector competente, como en la estructura metafórica “tecnología de la imagen” (GD2P8) o la metáfora coloquial del ámbito culinario –“ tienen mucha miga, mucho que sacar” – donde se asimila el significado (ideas) a la miga y el proceso de “extracción” con la identificación y análisis de sus recursos expresivos. Este enfoque se reproduce con una expresión metonímica construida en torno al título y a la labor del mediador–“ un mismo título puede servirte para una hora, una sesión de 50’, un trimestre, incluso un proyecto (...) pero claro saber aprovecharle y saber sacar el máximo rendimiento” (GD2P4) –. En estos casos, aunque se personifique el álbum ilustrado y se incida en su productividad didáctica, queda en un segundo plano para resaltar la función didáctica del mediador –“ sirve muchísimo” (GD2P8); “nos sirve mucho de evaluación también (...) de una forma indirecta” (GD2P1) –. Esta visión se acompaña de formas verbales que sugieren competencias docentes como “conocer”, “plantear” y “saber” –“te lo tienes que plantear muy bien o conocer muy bien el tema o saber (...) hasta dónde puedes llegar” (GD1P4); “conocerlo bien y plantearnos cómo lo podemos adaptar a la edad” (GD1P7) –; o “manejar” –“ creo que el álbum hay que manejarlo bien” (GD2P4)– y expresiones metafóricas como “darle la vuelta” –“ yo creo que muchos de estos libros tienen un abanico muy amplio de edad y bueno hay que darle como esa vuelta, ¿no?” (GD1P7); “dependiendo de la vuelta que le demos (...) se pueden trabajar en diferentes cursos” (GD1P6) –; o “sacarle el jugo” –“ hasta dónde puedes llegar para sacarle todo el jugo” (GD1P4) –. Todas estas expresiones ponen en valor el conocimiento didáctico del colectivo docente para lograr una enseñanza eficaz.

El encaje curricular del álbum, sin embargo, se perfila conflictivo. En los ciclos iniciales, los/as docentes parecen ir al encuentro (rebuscan) de la ocasión para la lectura

del álbum ilustrado y parecen hallarla (dar con este) con cierta facilidad – “buscar ese momento para leerlo, porque les enganchaba mucho” (GD1P6);” yo creo que es muy fácil encontrar momentos en los que trabajar con alguno de ellos” (GD1P4) –, sin excesiva preocupación por la justificación curricular–” cuando más pequeños son los niños, yo creo que se puede añadir más álbum ilustrado en clase” (GD1P3); ” siempre sacas un hueco con más facilidad” (GD1P4) –. En estos casos, resultan ilustrativas las expresiones metafóricas en torno a la expresión “sacar”, donde parece asimilarse la labor del docente a la de un ilusionista o prestidigitador con su recurso y propuesta de lectura estrella. En niveles superiores, por el contrario, su empleo lleva parejo una justificación didáctica – “cuando trabajas una cosa puntual lo puedes sacar” (GD1P4) –, por lo general, el desarrollo de la educación emocional o en valores. Cuando tal justificación curricular no se da, se desestima el recurso – “lo desechas, lo dejas apartado” (GD1P3) –, quizás por su carácter lúdico, en espera de un posible encaje curricular, algo que, por lo general, no suele producirse–” a ver en algún momento que pueda, en algún momento que pueda y al final, no tiras de ellos” (GD1P3) –. Los/as docentes lo argumentan mediante una construcción metonímica –” con la presión (...) de venga la h, la b, la v (...) redacta bien y contesta” (GD2P5) – donde el currículo es sustituido por su consecuencia didáctica (la presión) o por sus componentes educativos (cosas)–” hay que avanzar un poco con las cosas” (GD1P3) –. Con estas expresiones parece reducirse la docencia a una relación contractual con la sociedad– “tú estás cumpliendo con un currículo (GD1P4) –, donde se incluyen las especificidades didácticas para una correcta actuación docente –” lo que sale en el boletín, eso vale, lo otro, bueno” (GD2P7) – y sus consecuencias educativas y profesionales–” toca en la programación (...) cuando se acercan más al instituto, eso pesa, parece que se va a acabar el mundo y detrás, detrás de ahí, ya no hay más” (GD2P7) –. El currículo se dibuja como un sujeto animado –” nos pesa mucho lo curricular, académico”

(GD2P7) –, que ejerce autoridad e incluso coacciona a los/as docentes –” el currículo manda ¿no? o porque se impone” (GD1P7) –. La capacidad de decisión didáctica docente se ve, consiguientemente, limitada (“no podemos tocar”) –” muchas veces no podemos tocar el álbum ilustrado o nos olvidamos o lo dejamos de lado” (GD1P7) – y conlleva asumir la renuncia –” creo que se pierde” (GD2P5) –. El colectivo docente sí admite, sin embargo, cierta flexibilidad didáctica mediante una estructura con sujeto personificado, que busca hacer destacar la adaptabilidad docente a las situaciones emergentes de aprendizaje –” igual ese objetivo que tú te has planteado no se está dando, pero está surgiendo otra cosa que dices igual por ahí podemos sacar algo bueno” (GD1P4) –.

Respecto al proceso de lectura, uno de los términos más usados, en consonancia con los objetivos educativos, es el sustantivo verbal “comprensión” (GD1P1, GD1P3, GD1P5, GD1P6), que puede ir acompañado del adjetivo lectora– “comprensión lectora” (GD1P6, GD1P2, GD2P1, GD2P7, GD2P9) –, aunque, no necesariamente (**Figura 10**). La falta de comprensión la expresan con la negación del enunciado –”no se comprenda” (GD2P2); “no comprenden lo que leen” (GD2P7) – o directamente con el término “incomprensión” (GD2P7). La cuestión principal, sin embargo, es saber qué entienden por comprensión, por comprender o no comprender. Este tema se clarifica un poco más cuando utilizan expresiones como “entender”. Esta forma aparece ligada a la lectura, al hecho de construir el sentido de un texto, lo que incluye realizar actividades cognitivas –” entender lo que leen” (GD1P6); “no han entendido lo que estaban leyendo” (GD2P7) –, aunque también puede ser sinónimo de comprender –” comprendieran, que entendieran” (GD2P5) –. Este mayor nivel de exigencia cognitiva se aprecia mejor cuando hacen explícita la inferencia como actividad implicada en la comprensión –” además de la comprensión (...) también la inferencia, también cuando igual infieren alguna idea, además de comprender, tienen que ir más allá” (GD1P5) –. Llegan incluso a concretar

más, cuando se refieren a la identificación de los implícitos que conlleva el relevo narrativo de la lectura multimodal del álbum – “qué entienden con las ilustraciones, qué nos quiere decir el texto, qué ideas se les ocurre a partir de x oración” (GD1P5); “no es una comprensión (...) solo lectora literal del texto, sino que comprenden imágenes, interpretan imágenes” (GD2P4) –.

Figura 10

Términos y expresiones para describir el proceso de lectura



La forma verbal “interpretar” no parece ser tan habitual; aparece en tres ocasiones para explicitar como construyen el sentido de un texto. En uno de los casos la interpretación se representa como una recreación del texto por parte del lector, aunque sea en un enunciado que incide en los desacuerdos de sentido entre autor y lector, entre lo que escribe el autor y lo que interpreta el lector –” aunque incluso interpreten otra cosa que no es lo que tenía pensado el autor del álbum” (GD1P5) –. En otro de los casos, se utiliza para señalar la importancia que adquieren las aportaciones del lector (marco de

referencias, conocimientos y experiencias previas) para interactuar con el texto y establecer la significación –” hay otra interpretación que tiene el compañero, pues, por sus vivencias, pues lo que en ese momento esté pasando en su vida, ¿no?” (GD1P4) –. En el tercer caso, se asimila la interpretación a la opinión–” diferentes opiniones, pues cada uno interpreta la historia a su manera (...) son diferentes puntos de vista” (GD1P2) –, y se destaca el derecho inalienable del lector a interpretar el texto al margen incluso del texto y de los indicios que aporta. Interpretar, por lo tanto, puede ser fruto de operaciones cognitivas, de movilizaciones y actualizaciones de conocimientos y experiencias para construir el significado del texto o el resultado de una forma personal, intuitiva, no intencionada y superficial de recibir el texto.

Los términos más utilizados, sin embargo, son leer y lectura, con diferentes usos y alcances semánticos. En algunos de los casos leer se identifica con la habilidad de descodificar, en concreto, con el conocimiento básico de las convenciones alfabéticas y del sistema de la lengua –” van leyendo, van descodificando” (GD1P3); “ya saben leer, descodificar unas letras, hacer unas palabras” (GD2P7) –. Irónicamente se remarca el interés de las familias y de la sociedad por la funcionalidad de la práctica lectora, pero por la trascendencia que adquiere en los resultados académicos, lo que sugiere una visión instrumentalizada de la lectura –” los padres no lo ven como algo importante [hacerse el carné de la biblioteca], o sea, es importante que lean y aprendan a leer y que aprueben los exámenes y todo, pero leer, leer, humm” (GD2P7) –. Los/as docentes se enfrentan a este pragmatismo e inciden en que leer conlleva comprender y captar el sentido de un texto –” que sepan lo que les dicen” (GD2P4) –, pasar de la lectura literal a una lectura inferencial– “saben reconocer las letras y decir las palabras (...) y luego no saben llegar a más (...) lo peor es siempre las inferencias (...) no saben inferir, es que quiere leer, pero se quedan en lo más básico” (GD2P2) –.

En otros casos, la expresión leer se refiere a la práctica social de la lectura, concretamente, la que realizan dentro del aula – “cuando les damos la opción de leer en el cole” (GD2P7) –, y/o la que los/as alumnos/as, en uno u otro soporte, realizan individualmente – “ellos lo leen en su soledad” (GD2P4) –, con la estructura metonímica que destaca la propia actividad lectora. Leer también se vincula a la lectura individual por placer – “todo lo que puede llevar un libro dentro” (GD1P3) – e indirectamente a la “experiencia de lectura” (GD1P3), donde se asocian, no se sabe bien en qué grado, el bienestar cognitivo y el emocional que induce la lectura. También lo utilizan para referirse a la actividad prototípica del contexto académico, supeditada a objetivos académicos y a indicadores de aprendizaje, lo que realizan con las construcciones modales deónticas “tienen que leer” (GD2P7); “hay que leer” (GD2P4) –. En otros casos, aparece junto al término expresivo “emperrar” para, irónicamente, poner en evidencia el sinsentido de algunas rutinas docentes– “Las compañeras se han emperrado en que los lunes se leía, pero no por el placer de leerlo, vamos” (GD2P7) –. Mediante esta afirmación manifiestan la incompatibilidad entre la obligatoriedad de la lectura y el placer, e indirectamente atribuyen la apatía y el desapego lector a las decisiones o actitudes del personal docente– “le estás extirpando las ganas de leer, sin querer” (GD2P8) –, aunque posteriormente la matizan, quizás por la rotundidad que conlleva la citada afirmación.

El proceso de lectura y las estrategias implicadas se expresan, exceptuando algún que otro adjetivo, mediante verbos de acción en formas personales y no personales que denotan resultados de aprendizaje– “concentrados en a ver lo que está pasando en el cuento” (GD1P3); “fijándose en las imágenes van diciendo” (GD1P6) –. Posteriormente refieren aquellas actividades que los/as lectores/as realizan durante la lectura con expresiones que se corresponden con indicadores de aprendizaje, como generar ideas– “ellos van generando ahí sus ideas” (GD1P6) –, hacer hipótesis y reflexionar– “era un

momento (...) de diversión, reflexionar, de hacer hipótesis “ (GD1P6) –, inferir – “inferen alguna idea, además de comprender” (GD1P5) –, pero también ocurrirse – “qué ideas se les ocurre a partir de x oración” (GD1P5) –inventar– “yo creo que, a través de las imágenes, ellos pueden intentar inventar su historia” (GD1P2) – o imaginarse – “imaginarse un poco lo que él crea” (GD1P2) –, aunque luego lo matiza con la expresión “a ver qué les trasmite” (GD1P2). Estos términos se acompañan de expresiones con sujeto personificado que orientan sobre el diferente grado de participación que presuponen en la persona del lector durante la construcción de sentido– “el cuento va por ahí” (GD2P5); “qué nos quiere decir el texto” (GD1P5); “a ver qué les trasmite” (GD1P2) –. En la misma línea aparecen términos como “pillar la idea” –“de pronto los que si han pillado la idea lo dicen” (GD2P5) –, donde la idea se representa como un objeto contenido en el recurso y, por lo tanto, externo al individuo, o soltar–“ suelta algo que no es” (GD1P3) –que denota falta de elaboración, inmediatez e irreflexión. Para referirse al contraste de interpretaciones, utilizan formas verbales personales e impersonales que subrayan la propia acción, aunque sugiriendo diferentes grados de elaboración del sujeto o sujetos lectores: “formular” (GD1P3); “hablar sobre un libro” (GD1P5). Parece que no siempre media, sin embargo, un intercambio productivo, ya que este puede reducirse a su mínima expresión, la aceptación, por conveniencia o por simpatía hacia una idea – “ellos lo ven como clarísimo que el cuento va por ahí (...) de repente todos los demás, el resto, se suben al carro” (GD2P5) –, lo que hace pensar en interpretaciones inconsistentes o poco elaboradas.

Los/as docentes describen un contexto de lectura de aula no excesivamente positivo. Comparan el nivel de comprensión que encuentran en el aula con un terreno baldío–“tercero es un bardal” (GD2P9) –, tras identificar la esterilidad de un terreno de maleza (espinos) con las dificultades de aprendizaje lector, lo que hace pensar en un nivel

lector insuficiente y cuestiona las expectativas de mejora. Identifican entre el alumnado carencias de corte cognitivo y lingüístico-discursivo que expresan con la forma verbal “faltar” – “la atención les falta (...) les falta mucho vocabulario, les faltan muchas cosas” (GD2P9) – construcciones negativas – “no saben inferir” (GD2P2) –, o deónticas – “hay poco interés hacia conocer más, que como no va con sus intereses no lo conocen” (GD2P2) –, que aluden a indicadores de aprendizaje – “en cuanto le pones escribe un título (...) ya se acabó ahí, ya no saben qué hacer, porque buscan en el texto, buscan en el texto, y ya no hay más” (GD2P2); “no saben inferir” (GD2P2) –. Quizás por esa razón representan el acercamiento del sujeto lector al texto con terminología propia del ámbito de la guerra – “algo pasa, porque luego ocurre lo que estamos viendo aquí (...) que un niño no sabe enfrentarse a un texto, a una orden” (GD2P4) –, lo que evoca una “pelea” entre contrincantes desiguales y con resultado incierto o por lo menos no del todo satisfactorio – “la comprensión lectora la van llevando a otros ámbitos (...) al final, como no han entendido lo que estaban leyendo, no saben contestar” (GD2P7) –. Este término se acompaña de la estructura metafórica “sudar tinta”, que genera una imagen ciertamente conocida sobre la disposición emocional del/la estudiante ante tareas que le resultan complejas – “todos estaban sudando tinta” (GD2P5) –. La situación se complica, cuando se vinculan, de una manera tóxica, las tareas evaluativas de comprensión lectora, las de producción textual y el error – “asocian la lectura, la comprensión lectora, el producir un texto con el error” (GD2P7) –. Ello explicaría, en parte, que, en el contexto académico, la lectura se asocie a la obligación – “no les gusta leer, pero nada de nada, lo ven como una obligación” (GD2P5) –, al castigo – “parece que es un castigo leer” (GD2P5) – e incluso, en casos muy extremos, a la tortura – “habrá niños que les apasione y les encante y otros que dirán que esto es una tortura, porque no les gusta el tema, porque no les engancha ya desde el título” (GD2P4) –. Por todo ello comparan la práctica de aula de la lectura con

una “montaña rusa” (GD2P5), que sugiere una secuencia continuada de momento álgidos y momentos críticos con pocas opciones de maniobra.

Se refieren al proceso de mediación con las formas verbales “usar” y “utilizar” (**Figura 11**). El primero parece asociarse a la habitualidad o la costumbre– “lo uso una vez al mes” (GD2P2) –; y “utilizar”, en cambio, parece enfatizar la finalidad. “Utilizar” es la forma que se emplea para presentar criterios u objetivos didácticos – “yo creo que dónde más lo utilizamos es en primero y en segundo” (GD1P1) –; o perspectivas metodológicas de la práctica docente– “lo he utilizado en principio para introducir tema” (GD2P6) –. En uno de los casos, además, se acompaña de una construcción metafórica, que explicita el fin didáctico– “utilízalo de punto de partida (...) y a ver qué sale, cómo hacen inferencias, cómo llegan a conclusiones, cómo llegan a acuerdos, cómo deciden” (GD2P7) –. Otra de las formas verbales utilizada es “tratar” para justificar el fin didáctico de la lectura del álbum ilustrado, en especial, el diálogo contrastivo – “a mí, por ejemplo, me gusta mucho tratar la coeducación” (GD1P1) –, e incluso para cuestionarlo – “a veces es un poco difícil algunos libros tratarlo con niños más mayores” (GD1P6) –.

Figura 11

Términos y expresiones para describir la mediación



La forma verbal más empleada y con mayores registros semánticos, sin embargo, es “trabajar”. El primer uso es denotativo, por lo que se refiere a la ocupación remunerada de los profesionales educativos dentro de la institución escolar –” trabajamos con niños y hay veces que son un poco imprevisibles” (GD1P7) –, aunque sea, como en este caso, para incidir en la imprevisibilidad de la docencia. El resto de los usos surgen de la semejanza del proceso de mediación de lectura con la actividad laboral y, más concretamente, con la productividad docente. Este uso metafórico subraya la intencionalidad de la mediación de lectura con unos resultados empíricos, sujetos a la valoración y al reconocimiento social. De ahí que introduzca los objetivos de aprendizaje –” tenemos que tener muy claro el objetivo que igual queremos trabajar” (GD2P4) –, que pueden ser el desarrollo de habilidades cognitivas –” podemos trabajar (...) más la atención, que es lo que les falta para la comprensión lectora” (GD2P9)–; de saberes declarativos –”te permite trabajar muchos contenidos de geografía, de historia” (GD1P7);

“*Si yo tuviera una púa*”, además del trabajo de habilidades sociales, tiene rima” (GD1P7) –; y de actitudes o valores socioemocionales y sociales–“para trabajar los diferentes tipos de familia” (GD2P9); “cuando trabajas valores” (GD1P4)–. Solo en un caso aparece “trabajar” ligado a la comprensión, pero dentro de una enumeración, equiparándola a otros contenidos–” para trabajar la motivación, la creatividad (...), la comprensión, la expresión” (GD2P3) –. Este mismo término sirve también para introducir la perspectiva didáctica del sujeto docente – “lo he trabajado para enganchar” (GD1P2) –, justificar su uso didáctico – “de repente hay que trabajar mucho un aspecto en la educación que se ha determinado que es superimportante y que hay que hacerlo” (GD1P4) – e incluso su planteamiento metodológico (“desglose”) – “se pueden trabajar en diferentes cursos (...) también se pueden trabajar incluso con los pequeños, dependiendo un poco de cómo lo trates y lo cuentes y la actividad que vaya también después o previa” (GD1P6) –más allá de los meros y fríos objetivos curriculares de “animar la lectura” (GD1P3) o de “fomentar la lectura” (GD1P4). Manifiestan un interés explícito por la lectura placentera y lúdica mediante una estructura volitiva –” he querido que lean para disfrutar” (GD2P5) – en un intento de hacer confluír la lectura (la comprensión) y el placer con la expresión metafórica “vender” – “Lo que quería era que comprendieran, que entendieran, pero un poco era que yo les vendía que el objetivo era que disfrutaran, que creo que a veces se nos olvida (...)” (GD2P5) –. Todo ello parece dirigirnos hacia la lectura comprensiva e inferencial, camuflada (maquillada) tras el placer, para complacer y entretener al lector/cliente infantil y aligerar la carga cognitiva. El término “trabajar”, finalmente, se emplea también para dar cuenta de la tarea y esfuerzo didáctico previo del sujeto docente para poder llevar a cabo la mediación–” yo trabajé el álbum en mi casa, lo estudié, me lo leí, me lo releí, lo volví a leer otra vez” (GD2P9) –.

El rol docente en el proceso de mediación se introduce con términos como “acompañar” (GD2P2) y su parafraseo explicativo “proceso de acompañamiento, de estar” (GD2P2). Parece consistir en “hacer preguntas” (GD2P2) para “ayudarles a sacar esas informaciones” (GD2P5), pero también para “extraer el máximo posible de las ideas del alumnado” (GD2P2). Durante este proceso, pueden tener, así pues, una actitud de acompañamiento – “vas llevando a los niños de la mano y no se van ni dando cuenta (...) vamos caminando y descubriendo cosas juntos” (GD2P4) –, que busca el apoyo en sujetos lectores competentes – “pides ayuda” (GD1P2) – o de fomento del diálogo contrastivo – “a veces si les tienes que dejar experimentar y luego a partir de esa experimentación, (...) saldrán multitud de interpretaciones” (GD2P4) –. Pero también pueden tener un rol más intervencionista – “a seguir guiándoles un poco hacia tu terreno” (GD1P1) –, dirigiendo el proceso de principio a fin, expresado con la metáfora “cortar en seco” – “depende por donde salgan igual tienes que cortar en seco” (GD1P4) –. Una actitud intermedia se expresa con el término “reconducir”, que sugiere un rol mediador más consistente, pero en un enunciado negativo – “yo no les suelo reconducir si veo que lo que cuentan también es válido” (GD2P5) –, lo que deja al descubierto su escasa presencia.

La mediación de lectura parece equiparar, aunque sea metafóricamente, la docencia a la comedia – “hacer teatro” (GD2P5) – e incluso a la parodia – “haciendo el mono”; “haciendo todas las tonterías que iba diciendo el cuento” (GD2P5) –. Parece, así pues, que nos encontramos con un rol laxo e incierto que solo se activa cuando los/as alumnos/as comunican interpretaciones argumentalmente no aceptables – “entonces jugamos a esto de bueno, pero en el fondo no habéis visto” (GD2P5) –. Se escudan tras el principio del constructivismo sobre el aprendizaje – “los únicos protagonistas sean sus ideas, sus pensamientos y sin juzgarlos” (GD2P1) – y la ludificación de la lectura para “aliviar” y “aligerar” el esfuerzo cognitivo de la lectura.

El modelado, por su parte, se asocia metodológicamente a la espontaneidad infantil, la autenticidad y el juego con la estructura metafórica –” sacar la niña que llevo dentro ¿no? y vivirlo como ellos y jugar a descubrir a qué puede pasar y un poco eso” (GD1P6)–. Se defiende, así pues, el contagio como vía didáctica para desarrollar el gusto por la lectura– “si no le das esa importancia, ese énfasis, por mucho que les leas un libro, a lo mejor no (...) captas ese interés” (GD1P3); “es como motivarles a través de tus palabras” (GD1P1)” –, y se insiste una vez más en la ludificación de la enseñanza de la lectura.

Este sujeto docente parece seguir un proceso evaluativo fundamentalmente sumativo, centrado más en el resultado que el proceso de aprendizaje. Se valen, para ello, de estructuras metonímicas y metafóricas –” todo cuenta para nota (...) saben que en cuanto abren la boca ya tienen como el miedo de a ver qué digo yo (...) se sienten como muy examinados” (GD2P5) –, que ponen en relieve el ambiente evaluador que se genera en el aula, todo lo cual dificultaría una enseñanza más procesual de la lectura, una mayor implicación del alumnado y el desarrollo de un autoconcepto favorable de lector, algo que entra en contradicción con la actitud anteriormente expuesta.

Los sujetos participantes describen, por otra parte, un profesional desesperado con expresiones que asocian irónicamente queja, desesperación y llanto –” nuestra queja para llorar juntas es (...) no entienden nada, qué poca comprensión” (GD2P5) – (**Figura 12**). Este enunciado, a pesar de la exageración que trasluce, pone al descubierto una cierta frustración e incluso una cierta idea de fracaso por no alcanzar los objetivos fijados. Lo justifican con estructuras valorativas “ser complicado” que resalta la dificultad que conlleva ejercer la docencia –”es complicado educar en valores, en un poco complicado a través de los libros” (GD1P1) – o explícitamente con la forma verbal “costar”, en este caso, refiriéndose al uso didáctico del álbum ilustrado – “a nosotros a veces nos cuesta

(...) trasmitírselo con nuestro tono de voz, con nuestra entonación, con nuestro entusiasmo, para que ellos vivan la historia [el álbum ilustrado]” (GD2P4) –. Continúan con una personificación de los sucesos inciertos del aula (“cosas”) para remarcar la imprevisibilidad de la docencia y las emociones que acarrea, concretamente, la inseguridad –”me genera inseguridad que pasen, puedan pasar cosas de esto (...) cómo vamos a salir de esto o por dónde va a terminar yendo (...) es un poco la incertidumbre” (GD1P7)–, que puede dar paso al “miedo” (GD1P4) o incluso al “pánico” (GD1P4) –” a ver cosas que igual te dan un poquito de pánico (...) tienes como miedo antes de plantearlo a ver qué puede surgir, dudas, intentas ¿no? anticipar un poquito y al final ellos lo tratan de manera más tranquila” (GD1P4) –. Estas emociones negativas se exponen abiertamente con una estructura valorativa y deóntica que transmiten una sensación de incompetencia profesional –” lo que pasa es que también me veo a veces incompetente para hacerlo bien, creo que el álbum hay que manejarlo bien” (GD2P4) –. Otros/as docentes, sin embargo, personifican el recurso álbum para destacar la oportunidad didáctica que ofrece –”es algo que te aporta este tipo de material, que es bonito y aprendes incluso a conocer mejor a tus alumnos (...) saber en qué momento están” (GD1P4) –e incluso el estímulo para aprender y mejorar la docencia –” entonces es casi como un reto ¿no? el que les sea atractiva, que les guste” (GD2P5) –. Quizás por todo ello, se asemeja la docencia a la construcción con una metáfora– “entonces (...) yo tengo que ir con pico y pala, haciéndome un hueco para que les vaya gustando” (GD2P5) –, que pone al descubierto el grado de exigencia física y mental que conlleva si se quiere cumplir con las expectativas infantiles y las exigencias institucionales, sociales e incluso personales.

Figura 12

Términos y expresiones para describir el rol formativo, actitudinal y emocional del sujeto mediador de lectura

Entre otros cambios, citan la ruptura educativa que se produce entre los diferentes niveles de primaria y que describen mediante una estructura metafórica y metonímica que reduce, casi al absurdo, el nivel educativo a la actividad prototípica –”tercero es el salto del libro de texto de rellenar al libro de tienes que leer un texto de ciencias naturales y contestar unas preguntas” (GD2P7) –. Otro elemento clave es la arbitraria y segmentada distribución de las asignaturas, aunque no de las tareas asociadas. Lo expresan con estructuras metonímicas, repetitivas y rítmicas que asemejan el devenir monótono de las horas y las tareas, y sugieren una visión productiva de la enseñanza–” primera hora, lengua, pan, letra, letra, letra; segunda hora, matemáticas, cuentas, letra, bueno al final es lee el problema, lee el ejercicio, escribe, contesta” (GD2P7) –. Esta misma funcionalidad de la enseñanza aparece cuando refieren los recursos escolares con estructuras metonímicas que los reducen a su funcionalidad didáctica o a su presunto valor educativo–”llegan a tercero o cuarto y les damos libros de leer, libros de leer o sea libros” (GD2P7); “libros, cuentos con mucha letra, mucho texto” (GD2P2); “cógete uno para leer” (GD2P5); “escoge un libro de verdad” (GD2P6) –. Justifican su proceder habitual, personificando los libros de texto y, concretamente, sus propuestas didácticas –”muchas veces es que les ponemos lo primero que sale en el libro de texto” (GD2P2) –, para atribuirles, en parte, las decisiones incorrectas que se toman. Insisten, por otra parte, en la visión reduccionista e instrumentalizada de la enseñanza de la lectura con una estructura metafórica y metonímica –”igual nos centramos más en la mecánica pura y dura y lo que necesitamos es que sean capaces de leer” (GD2P4) – o expresiones valorativas “ser pesado” –”aquí son muy pesados, o sea, lo que son los libros y todo” (GD2P7) –, estructuras que traslucen la inercia educativa tanto de la institución como del colectivo docente. Un/a docente ironiza incluso sobre la situación de la enseñanza, asemejándola metafóricamente a una situación de asedio donde se priva a la víctima de

identidad (se la homogeniza) e incluso de la posibilidad de defensa y donde solo le queda sobrevivir (a la educación) – “si siempre les bombardeamos la información por el mismo sitio, sabemos lo que va a ocurrir, que salen todos con la cabecita cuadrada y todos iguales y eso es lo que nos está fallando” (GD2P4) –.

Cuando las propuestas educativas responden a las necesidades y expectativas del alumnado, resultan eficaces. Las expresiones que los/as docentes utilizan para describir la actitud y el comportamiento lector durante estas actividades sugieren atención, implicación, pasión, disfrute e incluso esfuerzo psico-cognitivo y emocional– “embelesados y (...) dando lo mejor de sí” (GD1P7); “a ver era un momento como de calma (...) de más atención por parte de los niños y luego también un momento de diversión” (GD1P6) –.

Análisis de los incisos narrativos. A continuación, se presentará el análisis de los distintos incisos narrativos aparecidos en los dos GD. Concretamente, se detallará la estructura narrativa, la secuencia causal y la trama con objeto de obtener información complementaria sobre los comportamientos y actitudes docentes, pero especialmente de las emociones implicadas y de los fines sociopragmáticos perseguidos en la práctica de mediación.

Se identifican con secuencia numérica que coincide con su momento de enunciación y se complementa, al igual que en los dos análisis anteriores, con la información sobre el grupo de discusión (GD1 o GD2) en que se produce y sobre la persona que lo enuncia.

Primer inciso narrativo (IN1)

IN1	
Ejemplificación y justificación del uso	“Por ejemplo, ahora me viene la situación de un alumno que está un poco preocupado por el tema de la muerte, porque se han muerto unos vecinos, luego otros amigos, ha

didáctico del álbum ilustrado.	tenido ahí como varias desgracias juntas y entonces veo que está como preocupado. Entonces me acordé del álbum del <i>Pato y la Muerte</i> (...) Entonces de algo que está viviendo y no es tanto un interés, sino una situación real que intentas ligarlo y hablarlo con el resto del grupo” (GD1P5).
--------------------------------	--

Estamos ante una narración que responde a la estructura del romance, con un protagonista directo, el docente-donante, y uno indirecto—el alumno— que se encuentra en una situación problemática, con una carencia, para la cual el docente-donante-protagonista y narrador presente omnisciente ofrece un objeto mágico y una fórmula – metodología– terapéutica que la solucione. Se vale de un narrador presente focalizado externamente que actúa de personaje de la historia para ejemplificar el uso terapéutico del álbum ilustrado y argumentar sobre su eficacia.

Es una narración que comienza con una cláusula de orientación con estructuras evaluativas intercaladas – “ahora me viene la situación de un alumno que está un poco preocupado por el tema de la muerte, porque se han muerto unos vecinos, luego otros amigos, ha tenido ahí como varias desgracias juntas” – que enlaza directamente mediante la unión temporal – “y entonces” – con la complicación de la acción – “y entonces veo que está como preocupado” –. Resulta curioso que la forma verbal esté en presente, quizás para destacar la percepción del docente del fenómeno y/o generalizarla e incidir en la relación causa-efecto. A continuación, aparece la resolución gracias al objeto (auxiliar) mágico, el álbum ilustrado de *El Pato y la Muerte*, y a la metodología propuesta, introducida con indefinido. Termina con una coda que enlaza con lo anterior con una unión consecutiva que introduce el resumen, el uso del recurso y los resultados obtenidos, mediante estructuras evaluativas que ofrecen la opinión del docente-narrador al respecto– “entonces de algo que está viviendo y no es tanto un interés, sino una situación real que intentas ligarlo y hablarlo con el resto del grupo” –.

Es una narrativa con narrador presente focalizado externamente que busca ejemplificar el uso terapéutico del álbum ilustrado y argumentar su eficacia con una estructura sencilla donde destacan la coda final y las estructuras evaluativas organizadas siguiendo la estructura del romance.

Segundo inciso narrativo (IN2)

IN2	
Ejemplificación de la eficacia para el fomento del hábito lector de propuestas de lectura y justificación, por otra parte, de su uso a causa de la presión que ejerce el currículo.	“Pues les llevé algún libro para leer, de los que yo considero que los puede animar a la lectura (...) de pronto pues ellos mismos, los propios niños como les gustó la experiencia de la lectura, pues de pronto vino uno que ni me lo esperaba, uno que le encantaba sobre todo el futbol, futbol, futbol, que no pensábamos que iba a ser un niño al que le iba a gustar leer, me trajo un libro de estos, un álbum ilustrado de casa, suyo, y a ver si lo podíamos leer en clase, y lo leí. Y a partir de ahí, bueno pues tuve un poco problemillas, porque cada dos por tres me traían uno y había momentos en que ya no podía. Y digo a ver que está muy bien que traigáis, pero oye que hay que avanzar un poco con las cosas, pero sobre todo el primero, el primero que me lo trajo que no me lo esperé, o sea el hecho de, oye le he enganchado a la lectura, yo pensando que no le iba a enganchar, porque le gustaba más el deporte que otra cosa, esas cosas, al final, yo creo que sí les gusta la experiencia, la actividad, pues ellos al final se enganchan. Y oye si me lees este libro como si fuese yo ahí el padre, léeme este cuento por favor. Estas cosas, por ejemplo, al final les engancha, (...) pues incluso los que van leyendo despacio, al final se animan y empiezan a leer” (GD1P3).

Estamos ante una narración que responde a una estructura compleja de romance-comedia-tragedia. Ello le permite describir una propuesta que fomenta el hábito lector, pero, a pesar de ello, justificar la aceptación de la inercia curricular.

Es un texto dialógico donde se intercalan las narraciones con monólogos y diálogos que dirige el docente-narrador-donante al interlocutor, para reducir la distancia e introducirlo en la historia, con lo que se busca una identificación mayor e incluso una aprobación de la perspectiva del narrador. El protagonista es un docente-donante que, muy a su pesar, está supeditado a la dinámica curricular que le hace que abandone recursos y prácticas de lectura, a pesar de saber por experiencias prácticas previas que

son eficaces. Es un relato con narrador presente que actúa de protagonista y se mueve entre la omnisciencia y el relato focalizado internamente.

La narración comienza con un enunciado que funciona a modo de resumen con estructura evaluativa intercalada en una cláusula libre –” Pues les llevé algún libro para leer, de los que yo considero que los puede animar a la lectura” – lo que permite al/la docente subrayar la relevancia de los criterios para la selección de libros de lectura, aunque no se ofrece especificación alguna al respecto. A continuación, aparece la orientación insertada dentro de la complicación de la acción con una unión temporal –”de pronto” – y estructuras evaluativas, lo que posibilita introducir a los protagonistas-alumnos/as y caracterizarlos. Estos se presentan como motivados, participativos y aficionados a los álbumes (libros), resultado de una experiencia positiva y significativa de lectura. También los presenta como respetuosos con las propuestas docentes y, en cierta manera, disciplinados.

La complicación de la acción propiamente dicha da comienzo en indefinido cuando se introduce a un alumno que destaca sobre el colectivo-grupo por romper con las expectativas y creencias previas (prejuicios) del docente-narrador. Esta estructura se complementa con estructuras evaluativas en imperfecto que pretenden justificar la percepción primaria del docente. Estas percepciones, por otra parte, parecen reflejar ciertos prejuicios sociales que consideran incompatibles la actividad deportiva (el fútbol) y la actividad lectora, todo lo cual le sirve al docente para dar medida de la eficacia de la experiencia de lectura propuesta – “de pronto vino uno que ni me lo esperaba, uno que le encantaba sobre todo el futbol, futbol, futbol, que no pensábamos que iba a ser un niño al que le iba a gustar leer, me trajo un libro de estos, un álbum ilustrado de casa, suyo, y a ver si lo podíamos leer en clase”-. La resolución, el cumplimiento del compromiso que adquiere el docente-narrador al otorgar al personaje aquello que le proporcionará

sabiduría y placer, la lectura, viene introducida por una unión temporal–” y” – y un indefinido –” lo leí” –. De esta manera se cierra la primera parte de la narración (la narración insertada).

Este primer fin de la narración se enlaza con otra estructura de complicación de la acción y estructuras evaluativas (intensificadores léxicos) mediante una unión temporal – “y a partir de ahí” – y un indefinido – “tuve un poco problemillas porque cada dos por tres me traían uno y había momentos en que ya no podía.” –. Esta sección se acompaña de estructuras evaluativas como intensificadores léxicos (“cada dos por tres”) y aserciones mediante un discurso directo que pretende dar fuerza en boca del protagonista a la razón que esgrime para no seguir con la dinámica expuesta gracias a la teatralización y comicidad que conlleva – “Y digo a ver que está muy bien que traigáis, pero oye que hay que avanzar un poco con las cosas–”. Resulta llamativo que considere “avanzar” a romper con esa dinámica de lectura a favor de los contenidos curriculares, asociando la “pérdida” de tiempo con actividades de difícil integración en el currículo escolar, muestra de hasta qué punto es un comportamiento y una creencia interiorizada entre el colectivo docente. A continuación, introduce una estructura resolutive en indefinido –” el primero que me lo trajo que no me lo esperé” – que enlaza con la resolución anterior y se refuerza con un monólogo que pretende, de nuevo, subrayar, desde el asombro y con estructuras evaluativas (intensificadores léxicos, aserciones directas, ruptura de la acción) en imperfecto, la eficacia de la propuesta –” oye le he enganchado a la lectura, yo pensaba que no le iba a enganchar, porque le gustaba más el deporte que otra cosa”–. Es, por otra parte, un discurso que se dirige directamente al oyente y busca que este reconozca y ensalce su buen hacer. A continuación, incluye una coda con una consecutiva que recoge, de otra manera diferente a la anterior, la opinión resumida del docente–” esas cosas, al final, yo creo que sí les gusta la experiencia, la actividad, pues ellos al final se enganchan”

–. No termina, sin embargo, con esta coda, puesto que, mediante un discurso directo, incluye la solicitud de la dinámica de lectura por parte del alumnado al docente-donante y una estructura valorativa intercalada –” y oye, si me lees este libro, como si fuese yo ahí el padre, léeme este cuento, por favor” –. Esta estructura valorativa a modo de coletilla o diálogo interno –” como si fuese yo ahí el padre” – refleja una práctica social de aula y una experiencia satisfactoria de lectura que parece, por el carácter cómico de que le dota, no ser apropiada para el aula. Este diálogo busca la aceptación del interlocutor y retoma, además, un comportamiento docente que, a luces del docente-narrador, excede su labor y función dentro de la institución escolar y justifica, de nuevo, mediante su ridiculización, el trabajo curricular contenido en la programación escolar dentro del aula. Termina, aun así, con una coda que resume la eficacia de la experiencia de lectura para desarrollar hábitos de lectura–” estas cosas, por ejemplo, al final les engancha (...) pues incluso los que van leyendo despacio, al final se animan y empiezan a leer” –.

Parece, así pues, que algunos/as docentes cuentan con criterios de lectura y saben cómo promover experiencias de lectura eficaces para fomentar el gusto lector entre el alumnado, pero actuar de esta manera significa arrinconar dinámicas curriculares y aceptar prácticas de lectura de difícil encaje curricular que incluso a la larga pueden identificarse con una “pérdida” de tiempo. Supone también adoptar comportamientos de lectura prototípicamente sociales e incluso familiares que, en algunos casos, pueden exceder al rol docente en la institución escolar o así, por lo menos, considerarlo los/as docentes.

Tercer inciso narrativo (IN3)

IN3	
Ejemplificación de una práctica fallida	“A mí me pasó, sí, el año pasado con uno sobre autoestima y bueno no quedarse en las apariencias y demás. La conclusión al final era que eran demasiado

de desarrollo emocional y la justificación en forma de reflexión docente post-práctica.	pequeños para profundizar en ciertos aspectos, entonces sí que tiramos de algún alumno o alumna que era por su madurez o lo que sea, sí que era capaz de acercarse un poco más a lo que se quería transmitir y nada. Luego los animé a que retomasen esa lectura en un par de años. Estaban en primer nivel, en segundo de primaria y era un tema, pues eso sobre la autoestima, sobre no quedarse solo en la apariencia física o en lo que vemos de otra persona y a ellos directamente la ilustración de la protagonista les pareció horrorosa. Si es que es feísima, pero es que había que centrarse en lo bonito, en lo que llevaba dentro y entonces bueno fue un poco bluf, pero lo volveremos a intentar (...) Yo creo que era un poco eso, que el momento <u>les pilló</u> un poco a nivel evolutivo, un poquito más y ... Sí que es verdad que este año les veo y digo bueno quizá si lo retomásemos ahora tendría algo más de éxito” (GD1P7) ²⁵ .
---	--

Estamos ante una narración que responde a una estructura de tragedia. Es un relato con narrador presente que actúa de protagonista y focalizado internamente. El sujeto docente-narrador-protagonista describe la práctica fallida de una propuesta de lectura. El alumnado aparece como un colectivo no receptivo, pues no recibe la lectura según la planificación previa docente. Se los caracteriza como inmaduros y un poco superficiales, aunque todo ello matizado por el nivel de desarrollo psicoemocional. El relato rezuma frustración y tristeza, aun así, el docente parece sacar un aprendizaje de la situación de aula dada, tras esgrimir el nivel evolutivo del alumnado como la causa principal del escaso éxito obtenido en la propuesta.

La narración comienza con una estructura compleja donde se insertan un resumen y una orientación que expone las circunstancias que dan origen a la práctica– “a mí me pasó, sí, el año pasado con uno sobre autoestima y bueno no quedarse en las apariencias

²⁵ Tras esta intervención otra persona participante matiza la sensación de frustración que provoca la práctica fallida comunicada para salir, en cierta manera, al apoyo del/a compañero/a docente recurriendo a la maestría docente, a la capacidad que el docente tiene de reconducir y de orientar la práctica para darle una salida satisfactoria en opinión del/la docente y del alumnado: “de repente lo planteas ante un grupo de alumnos y te surge alguna cosa de estas que al principio es como un problema entre comillas ¿no? pero que no tiene por qué serlo, que dices ahí va, pues mira, eh seguramente, vuelvo a trabajar con otro grupo y tenga una aceptación totalmente diferente, pero yo creo que eso son problemas que se pueden reconducir y convertirse al final en una actividad y dices, pues, mira, me ha sorprendido hasta a mí ¿no?, que vas ahí como de yo voy a hacer y estos me van a responder y te dicen pues no, no, no, que ahora mismo lo vamos a convertir en una actividad diferente y ahí es donde nosotros tendríamos que adaptarnos un poco ¿no? a ese momento” (GD1P4).

y demás. La conclusión al final era que eran demasiado pequeños para profundizar en ciertos aspectos” –. A continuación, aparece una sección de complicación de la acción introducido por un nexo temporal– “entonces sí que tiramos de algún alumno o alumna que era por su madurez o lo que sea, sí que era capaz de acercarse un poco más a lo que se quería transmitir” – y una resolución con estructura evolutiva (intensificador léxico) que expresa el resultado fallido de la implementación de la práctica. En esta sección se muestra cómo el docente pretende establecer medidas de control, recurriendo a alumnos/as que pudieran enfrentar, en este caso, con éxito las pruebas, auxiliar al docente y salvar, así, la actividad. La resolución con el intensificador léxico–” y nada” – subraya y pretende transmitir la sensación de vacío y el estado de carencia absoluta que siente el/la docente y que se traslada al interlocutor en busca de su empatía. El cambio de rol, por otra parte, de pasar del docente-donante al docente destinatario de la práctica fallida, ofrece una oportunidad para diferenciar, desligar y observar el proceso de enseñanza y el del aprendizaje. La estructura de resolución se complementa con una nueva coda introducida por un nexo temporal que refleja la decisión docente de dar un cierre positivo a la actividad – “luego los animé a que retomasen esa lectura en un par de años” –. A continuación, puesto que este final no es satisfactorio para el/la docente, busca una justificación causal con estructuras evaluativas expresadas en imperfecto centradas en el nivel educativo y la temática del álbum ilustrado– “estaban en primer nivel, en segundo de primaria y era un tema, pues eso sobre la autoestima, sobre no quedarse solo en la apariencia física o en lo que vemos de otra persona” –. Tras esta estructura evaluativa se retoma la resolución con intensificador léxico en grado superlativo (“horrorosa”) –” a ellos directamente la ilustración de la protagonista les pareció horrorosa” –. La resolución se expande con un discurso directo que presenta la respuesta del alumnado con intensificador léxico y la aserción directa-matización- del sujeto docente al respecto que

resuena a queja, pero también a justificación del interés didáctico de la propuesta—”si es que es feísima, pero es que había que centrarse en lo bonita, en lo que llevaba dentro” —. Esta resolución termina con una nueva estructura evaluativa, aserción docente y acción simbólica, introducida por un nexo temporal— “entonces, bueno, fue un poco bluf” —que expone la emoción docente tras la práctica fallida. El final, sin embargo, se dulcifica con una adversativa que ofrece en futuro un final positivo, de superación de prueba —” pero lo volveremos a intentar” —lo que nos evidencia la capacidad de superación docente frente a la adversidad. A continuación, repite la estructura. Así, aparece una sección evaluativa con intensificadores léxicos y aserción directa para subrayar de nuevo la causa del no funcionamiento de la práctica, el nivel evolutivo del alumnado —” yo creo que era un poco eso, que el momento les pilló un poco a nivel evolutivo, un poquito más y...” —. La elección del álbum y/o la temática que desarrolla parece no adecuarse a las posibilidades psicoemocionales del alumnado y parece que ahí radica la causa de que la práctica sea fallida. Termina la narración con una coda que abre la posibilidad a un final exitoso si se retomara la práctica en el curso siguiente — “sí que es verdad que este año les veo y digo bueno quizá si lo retomásemos ahora tendría algo más de éxito” —.

La narración pone de manifiesto las consecuencias didácticas y personales de una elección inadecuada de un álbum ilustrado para un grupo-aula, así como la reflexión que el desajuste entre la planificación y la implementación de aula provoca en el sujeto docente. Aunque la elección del álbum y su temática sea en opinión del sujeto docente relevante y apropiada a nivel curricular, da lugar a una práctica fallida y provoca emociones encontradas en el/la docente. Este resultado negativo de la práctica afecta al/la docente, que se siente triste y frustrado/a por no poder ajustarse a lo planificado. Tampoco parece ser una práctica muy enriquecedora para el alumnado, pues solo se detienen, según la propia narración, en la fealdad de las ilustraciones. Las estructuras narrativas muestran

la importancia de las secciones de evaluación, puesto que al/la docente le interesa comunicar las emociones implicadas y la reflexión docente post-práctica. Esta estructura junto a las codas se repite en la narración en perjuicio de secciones tan importantes como la complicación de la acción que casi pasa desapercibida. En ello también incide el discurso directo y el narrador focalizado internamente, todo lo cual busca acortar distancias con el interlocutor y, especialmente, despertar su empatía y su adhesión con el docente-narrador-protagonista.

Cuarto Inciso Narrativa (IN4)

IN4	
Ejemplificación de una práctica exitosa de lectura y argumentación de su eficacia para el desarrollo del hábito lector.	“He visto cómo los niños se trasladan, casi me duerme en una ocasión a un grupo de primero que era un cuento muy muy tranquilo, muy tranquilo, yo hasta bostezaba. (...) Eran las once y media de la mañana, tampoco es que sea una hora intempestiva eh, pero el cuento se iba por allí y cuando el protagonista que yo creo que era un peluche se iba a dormir, es que había niños que bostezaban, claro, son de primero que son más llevables. Vale. Pero es que los de sexto, por ejemplo, con algunos cuentos ilustrados, no te lo reconocen, pero es casualidad que los días siguientes a haberles contado esa actividad, miras (...) los préstamos de biblioteca y un montón de niños de sexto lo han sacado o han intentado ver ese álbum ilustrado. Es curioso “(GD2P8).

Estamos ante una narración que responde a una estructura de romance con ciertas dosis de comicidad. Es un relato con narrador presente que actúa de observador y de testigo focalizado externamente. El docente-narrador-testigo describe el comportamiento del lector/oyente durante una experiencia positiva de lectura y de cómo estas experiencias transforman al/la lector/a e inciden significativamente en el desarrollo de su hábito lector.

La narración comienza con un resumen –” he visto cómo los niños se trasladan” – de reminiscencias cinéfilas (*Blade Runner*) – que enlaza mediante un nexo temporal–” en una ocasión” –con una sección de orientación expandida que contiene intensificadores

evaluativos—” casi me duerme (...) a un grupo de primero que era un cuento muy muy tranquilo, muy tranquilo, yo hasta bostezaba” —. Esta sección se expande con la complicación de la acción y estructuras de evaluación (intensificadores léxicos y aserción directa) que hacen que la primera sección se diluya en favor de la caracterización de la situación —” eran las once y media de la mañana” —. Esta caracterización en imperfecto suspende el desarrollo de la acción, pero detalla con precisión los condicionantes de la historia. Sabemos que es por la mañana y que los protagonistas son un grupo de primero de niños/as muy receptivos y motivados con la lectura, y que están leyendo un álbum ilustrado de estructura narrativa sencilla, sin demasiada acción. Durante la caracterización de la situación ocupan un lugar destacado las habilidades lectoras del docente mediador de lectura gracias a las estructuras evaluativas intercaladas, no exentas de cierta comicidad. Estas estructuras indican que el docente lee el álbum ilustrado y logra transmitir el tono de este—” el cuento se iba por allí y cuando el protagonista que era un peluche se iba a dormir, es que había niños que bostezaban” — con la expresividad apropiada. Esto da lugar a una experiencia de lectura de efectos evidentes —” casi me duerme (...) yo hasta bostezaba” —, a pesar de que las condiciones espaciotemporales no la favorecen, algo que se evidencia gracias a las estructuras evaluativas y a los intensificadores léxicos que utiliza para refutar a las objeciones que presupone en el interlocutor —” tampoco es que sea una hora intempestiva” —. Matiza la efectividad de la práctica y la eficacia del docente-mediador con una estructura evaluativa e intensificadores léxicos —” claro, son de primero que son más llevables” — y una suspensión del hilo de la narración de la acción —” vale” — aceptando un contraargumento implícito que presupone en la mente del interlocutor. La caracterización del alumnado de primaria como moldeable y fácilmente influenciable le sirve de trampolín para reafirmar la efectividad de la práctica de lectura. Esta justificación se introduce, a modo de coda, mediante una estructura evaluativa adversativa expresada

en pretérito perfecto con intensificadores léxicos y aserción directa, que lo ejemplifica y, al mismo tiempo, lo argumenta—”pero es que los de sexto, por ejemplo, con algunos cuentos ilustrados, no te lo reconocen, pero es casualidad que los días siguientes a haberles contado esa actividad, miras (...) los préstamos de biblioteca y un montón de niños de sexto lo han sacado o han intentado ver ese álbum ilustrado”—. Termina la coda con un intensificador léxico que busca la proximidad del interlocutor, abre la posibilidad de una reflexión y la aceptación de su disertación —”es curioso” —.

Es una narración de marcado carácter dialógico y argumentativo que busca con cierta comicidad y reminiscencias cinéfilas convencer al interlocutor y hacerle reflexionar sobre la relevancia del contexto de lectura y de la eficacia de la lectura expresiva (mediada) del álbum ilustrado para desarrollar el hábito lector. Presenta, para ello, una estructura compleja compuesta de una orientación expandida y estructuras evaluativas intercaladas, sin apenas complicación de la acción. Termina con una coda que contiene evidencias de la efectividad de la lectura mediada del álbum ilustrado y, al mismo tiempo, abre vías de reflexión docente.

Quinto inciso narrativo (IN5)

IN5	
Ejemplificación de creencias sobre la lectura escolar (deformación docente) y reflexión sobre las limitaciones que conlleva para el desarrollo del hábito lector.	“Te puedo decir que yo casi caigo hoy en ese error. Tenía los alumnos que les dejo muchos ratitos para leer, aunque tenemos unas horas señaladas, me gusta que lean y yo hice una selección, la que a mí me pareció y entre ellos traje también libros que solamente son imágenes y entre ellos hay uno que era el de <i>Buscando a Willy</i> (...) y yo hoy me he tenido que parar, porque cuando les he dicho, venga, coger un libro y leer un ratito, estaba una toda emocionada (...) y he estado a punto de decirle cógete uno para leer. Entonces (...) digo pues si lo he puesto yo en clase ¿no? y estaba la criatura toda emocionada y digo podía haber cogido otro libro, pensaba yo. Ahí está con Willy buscando y yo misma me he hecho esa reflexión, yo creo que a veces el fallo lo tienen ellos, pero, a veces, también viene por nuestra deformación o por la mía en concreto ¿no? (...) Si yo le he traído el libro, yo se lo he puesto, se lo he dejado que eligiera el libro libremente, le he dicho que cogiera un libro para leer y estaba la niña disfrutando, ahí buscando, dejando de buscar, ha venido a decirme qué es un corcho, porque tenía que buscar

	corchos también. No sabía lo que era un corcho, y he estado a punto de decirle deja el libro y cógete uno para leer, y digo, dios mío, pero que le voy a decir ¿no?, (...) y estaba la niña disfrutando, pues si está cogiendo vocabulario, está haciendo una destreza ¿no? (...) A veces, somos nosotros (...) un poco los que les cortamos” (GD2P5).
--	--

Estamos ante una narración que responde a una estructura de tragedia con ciertas dosis de comedia (ridiculización del comportamiento) y de drama. Es un relato con narrador presente focalizado internamente y que actúa de protagonista. El narrador expone una anécdota que ejemplifica las creencias docentes respecto a la lectura escolar y reflexiona sobre las limitaciones que conlleva para la práctica en el aula y para el desarrollo del hábito lector. El alumnado se personifica en una única lectora con criterios de lectura claros que se enfrenta al narrador-docente y a las pruebas que este le pone— contraargumentos respecto a los criterios de selección de lectura—, para salir indemne y victoriosa. Consigue, de hecho, que el/la docente cuestione su propia creencia en torno a la práctica libre de lectura y al grado de adecuación de los criterios de selección de títulos.

La narración comienza con un resumen, donde el docente confiesa un comportamiento inapropiado sobre la práctica de la lectura y asume la creencia que la sustenta— “te puedo decir que yo casi caigo hoy en ese error” —. A continuación, sigue la orientación para describir y caracterizar el grupo y la situación de lectura propuesta— “tenía los alumnos que les dejo muchos ratitos para leer, aunque tenemos unas horas señaladas, me gusta que lean y yo hice una selección, la que a mí me pareció y entre ellos traje también libros que solamente son imágenes y entre ellos hay uno que era el de *Buscando a Willy (...)*” —. Sabemos que el/la docente reserva ocasiones de lectura libre dentro de la programación escolar con una selección variada de lecturas que contiene incluso libros de imágenes de gran tirada comercial. Tras la orientación se presenta la complicación de la acción en pretérito perfecto por la proximidad de la enunciación con

el relato que se cuenta – “y yo hoy me he tenido que parar, porque cuando les he dicho, venga, coger un libro y leer un ratito, estaba una toda emocionada (...) y he estado a punto de decirle cógete uno para leer” –. Esta sección contiene un diálogo directo y otro que refleja el monólogo en voz alta y casi confesional del narrador-protagonista con el interlocutor, lo que permite establecer dos niveles, el del narrador y el del personaje, avanzar la acción y, de paso, buscar la empatía e identificación del interlocutor-docente, que, probablemente, tiene noticia de la realidad que se narra. La complicación de la acción contiene una estructura evaluativa introducida por un nexos temporal que abre paso a la reflexión-justificación docente con discurso directo para ceder la palabra al docente protagonista– “entonces (...) digo pues si lo he puesto yo en clase ¿no? y estaba la criatura toda emocionada y digo podía haber cogido otro libro, pensaba yo” –. Continúa la complicación de la acción con foco en la situación creada en torno a la lectora infantil y al libro seleccionado, aunando momento de enunciación y el de la narración. Se acompaña de una coda con estructura evaluativa e intensificadores léxicos que acompañan la reflexión del/la docente – “ahí está con Willy buscando y yo misma me he hecho esa reflexión, yo creo que a veces el fallo lo tienen ellos, pero, a veces, también viene por nuestra deformación o por la mía en concreto ¿no?” –. Se refugia en el colectivo docente, posteriormente matizado con el deíctico “mía”, y en un sustantivo “deformación” que esconde a ojos del colectivo docente otro más grave, “fallo”, interpelando al interlocutor con objeto de que empatice y simpatice con la reflexión docente. La relevancia de esta reflexión tiene su reflejo en las estructuras evaluativas reiteradas con construcciones argumentativas y aserciones directas implícitas que pretenden poner de manifiesto la contradicción docente y el malestar que conlleva– “si yo le he traído el libro, yo se lo he puesto, se lo he dejado que eligiera el libro libremente, le he dicho que cogiera un libro para leer y estaba la niña disfrutando, ahí buscando,

dejando de buscar, ha venido a decirme qué es un corcho, porque tenía que buscar corchos también.” –. Solo de manera transversal se continúa la narración introducida por el nexos temporal “y” y formas verbales en imperfecto, para continuar con la estructura evaluativa mediante un discurso directo y exclamaciones – “dios mío” – que sugiere acciones simbólicas como santiguarse y pedir perdón por el fallo cometido – “no sabía lo que era un corcho, y he estado a punto de decirle deja el libro y cógete uno para leer, y digo, dios mío, pero qué le voy a decir, ¿no? –. Mediante estas secciones principalmente evaluativas y una mínima estructura resolutive parece querer destacar un comportamiento ridículo y casi sacrílego, poniendo en entredicho, además de la propuesta libre de lectura y el placer buscado, el propio aprendizaje–” y estaba la niña disfrutando, pues si está cogiendo vocabulario, está haciendo una destreza ¿no?” –. Termina con una coda donde asume en boca del colectivo docente, aunque sea de manera diluida (modalizada), la responsabilidad de comportamientos fallidos que pueden afectar negativamente al desarrollo del hábito lector – “a veces, somos nosotros (...) un poco los que les cortamos” –.

La narración en primera persona con narrador focalizado internamente y con generosas estructuras evaluativas reiteradas y apenas secciones narrativas pone de manifiesto una creencia errónea en torno a la lectura escolar y a las lecturas más apropiadas. Consigue con monólogos argumentativos y discursos directos evidenciar las contradicciones en las que pueden caer los/as docentes cuando implementan prácticas libres de lectura. Ridiculiza el comportamiento docente buscando la adhesión, aceptación e incluso perdón del interlocutor-docente conocedor de dicha realidad educativa y posiblemente víctima también de esta creencia. Resulta reseñable que, aunque los/as docentes sean conscientes de la importancia de contar con criterios de selección de lectura variados y diversos para desarrollar el hábito de lectura, no puedan eludir la extendida

creencia en torno a la lectura canónica y escolar (unimodal), ni evitar la presión social y curricular.

Sexto inciso narrativo (IN6)

IN6	
Ejemplificación de creencias sobre la lectura libre y argumentación sobre cambio de criterios y lemas.	“Una niña que era de cuarto, que la hacía comprar un libro y me pedía uno de unos youtubers y fue como ¿qué? ¿quieres regalar eso? Escoge un libro de verdad y me dijo pues esto es un libro y dije, bueno, mientras leas, lo que quieras. Entonces también tenemos que cambiar un poco nuestra visión (...) En cierto modo eso, mientras leas, este es el primero que igual no es el ideal, pero detrás de ese van a venir otros” (GD2P6).

Aunque estamos ante una narración con temática similar a la IN5, parece que su estructura se aleja de la tragedia y del drama para adquirir tintes de romance, pues el docente supera y sale victorioso de la prueba a nivel anímico y didáctico. Es un relato con narrador presente focalizado externamente con el/la docente de protagonista. El narrador expone una anécdota que ejemplifica las creencias docentes respecto a la selección más apropiada de títulos para la lectura libre, aunque en este caso como trampolín para argumentar la necesidad de contar con criterios más laxos y respetuosos con la diversidad de gustos de los/as lectores infantiles. El alumnado, de nuevo, se personifica en una única lectora que solicita ayuda para seleccionar un libro de lectura, pero comercial, con lo que se aleja del criterio escolar y docente. Como en el caso anterior, la firmeza de criterios de lectura de la alumna provoca el cuestionamiento docente sobre la conveniencia de la lectura de los libros escolares y canónicos para la práctica libre, si lo que se persigue es, como en este caso, el desarrollo a medio/largo plazo del hábito lector. Ello le lleva a plantear la adopción de criterios más laxos en aras del objetivo citado.

La narración comienza con una mínima estructura de orientación en imperfecto, pero, aun así, suficiente para presentar la tipología de lector/a y el criterio de selección de

obras para la lectura libre – “una niña que era de cuarto, que la hacía comprar un libro y me pedía uno de unos *youtubers*” –. Se supone que la lectora, por el nivel educativo señalado, posee automatizadas las habilidades de lectura y capacitación suficiente para hacer frente a otro tipo de lectura más académica y/o escolar, más acorde con criterios curriculares. Esta orientación argumentativa da paso a la complicación de la acción introducida por el nexos temporal, formas verbales en indefinido y un discurso directo –” y fue como ¿qué ¿quieres regalar eso? Escoge un libro de verdad y me dijo pues esto es un libro” –. El recurso del discurso directo desvía la atención de la acción a los personajes y a sus creencias, gracias al uso de tiempos verbales de presente y a la exposición de la voz directa de los personajes, lo que da mayor sensación de “realidad” y permite destacar la diferencia de criterios entre el/la docente y la alumna. A continuación, introduce la estructura resolutoria acompañada de una aserción directa que funciona como una estructura evaluativa– “y dije, bueno, mientras lees, lo que quieras” – y de una pequeña coda introducida por un nexos consecutivo –” entonces también tenemos que cambiar un poco nuestra visión” –. Se dirige al colectivo docente con una forma verbal en primera persona plural, incluyéndolo, para hacerlo cómplice y, de paso, invitarlo a aceptar su nuevo ideario. La coda se amplía para explicar el lema adoptado – “En cierto modo eso, mientras lees, este es el primero que igual no es el ideal, pero detrás de ese van a venir otros” –. Parece dar cuenta de una negociación encubierta del docente o de una estrategia diferida de lectura, ya que acepta ciertos títulos como un mal menor, con la vista puesta en la propia práctica y, especialmente, en el previsible desarrollo del hábito lector en un futuro no muy lejano. Parece sugerir la necesidad de establecer itinerarios de lectura que partan de los gustos infantiles para, posteriormente, ampliar criterios y obras.

Es, así pues, una narración que parte de un reto didáctico habitual para el colectivo docente, los criterios de selección de las lecturas libres cuando el alumnado está

capacitado para leer libros canónicos. Con estructuras resolutorias, evaluativas y codas cuestiona la recomendación de libros “escolares”, si lo que se quiere es animar y fomentar el hábito lector a medio/largo plazo. En su lugar argumenta la conveniencia de plantear primeramente objetivos más laxos donde se priorice, aunque sea con libros comerciales, la práctica de la lectura. Proceder así permite dar un sentido personal a la lectura e indirectamente afianzar las bases de la práctica y ampliar los criterios de lectura. En resumen, es una narrativa que pone de manifiesto la capacidad docente para negociar y para postponer los beneficios didácticos, en aras de lograr el objetivo deseado, el hábito lector. Sugiere también la necesidad de establecer itinerarios de lectura.

Séptimo inciso narrativo (IN7)

IN7	
Ejemplificación de una buena actuación docente y la justificación de la relevancia de contar con el criterio infantil para completar una selección de lecturas.	“Nosotros teníamos una biblioteca muy obsoleta y hace unos años unas compañeras se hicieron cargo un poquito de ella y yo no sabía ni que existía lo de las desideratas. Yo pensé que era cosa de ellas y dicen os vamos a dar unas “desis” (...) Ningún niño bajaba a la biblioteca, casi ninguno. Daban una vuelta, burruf y se marchaban. Entonces dije esto no puede ser así (...) Algo falla (...) Entonces nos dejaron a los tutores unos papelitos verdes que ponían “desiderata”. Me dijo les vais a repartir a los niños y a ver qué les gustaría leer (...). Entonces pasamos como una especie de huchita por las clases e iban echando sus papelitos (...) ¿qué os gustaría leer? (...) Entonces, cuando empezamos a ver lo que les gustaría leer dijimos no tenemos en la biblioteca (...) Entonces hicimos como un barrido grandísimo (...) dijimos ¿nos merece la pena tener mil libros en la biblioteca y que leen veinte? Porque es que los otros novecientos ochenta están ahí con una capa de polvo, porque nadie los coge y entonces se empezó a renovar muy poquito a poco y el otro día una de las encargadas de la biblioteca me decía, oye, ¿dónde están todos estos que no hay ni uno en la biblioteca? (...) ¿dónde están? Le dije, fíjate en el acierto de elegir el libro qué importante es también y un poco basándonos en el gusto de ellos ¿no? decía hay lista de espera (...) Ha sido un éxito total partir de los intereses de los niños, porque nosotros nos vamos quedando como obsoletos” (GD2P5).

Estamos ante una narración que responde a una estructura de romance con importantes dosis de intriga. Describe el reto que se les plantea a los/as docentes cuando deciden actualizar la biblioteca escolar en base a los gustos de los/as lectores infantiles.

Los/as docentes consiguen hacer una biblioteca escolar que cumple con su misión originaria, servir de punto de referencia para la lectura y posibilitar el hábito lector, superando las pruebas que se les plantean (las peticiones de los/as lectores). Es un relato con narrador presente focalizado externamente que actúa de co-protagonista junto con las encargadas de la biblioteca. El alumnado se colectiviza, puesto que lo que realmente resulta trascendente para la narración es su participación en el proceso de actualización de la biblioteca, pero especialmente el cambio de su comportamiento lector, tras el citado proceso.

La narración comienza con una sección de orientación en imperfecto que intercala una estructura evaluativa con intensificadores léxicos y aserción directa para que el interlocutor se haga una idea de la situación de la biblioteca escolar y su gestión— “nosotros teníamos una biblioteca muy obsoleta y hace unos años unas compañeras se hicieron cargo un poquito de ella y yo no sabía ni que existía lo de las desideratas. Yo pensé que era cosa de ellas” —. A continuación, introduce con un nexos temporal — “y” — la complicación de la acción en presente con discurso directo que manifiesta, por encima del/de la docente-narrador/a, la voz de las docentes protagonistas, dando mayor realismo (énfasis) al protocolo del procedimiento, gracias a la exposición teatralizada y al empleo del diminutivo—” dicen os vamos a dar unas “desis” —. Suspende la acción con una estructura evaluativa en imperfecto con intensificadores léxicos y acciones simbólicas que pretenden describir, a partir del comportamiento del usuario/lector y su desinterés lector, la situación de la biblioteca antes de su actualización —” ningún niño bajaba a la biblioteca, casi ninguno. Daban una vuelta, burruf y se marchaban” —. Retoma la complicación de la acción con un nexos temporal — “entonces” — y una forma verbal en indefinido. Se acompaña, sin embargo, de un monólogo directo del docente en presente, que actúa a modo de estructura evaluativa, recogiendo, seguramente, la opinión del

colectivo docente del centro—” entonces dije esto no puede ser así (...) algo falla” —. Repite de nuevo la estructura de complicación de la acción con nexo temporal a la que añade estructuras evaluadoras con intensificadores léxicos (diminutivos) y la ruptura de la acción con inserción de un discurso directo— “entonces nos dejaron a los tutores unos papelitos verdes que ponían “desiderata”. Me dijo les vais a repartir a los niños y a ver qué les gustaría leer (...). Entonces pasamos como una especie de huchita por las clases e iban echando sus papelitos (...) ¿qué os gustaría leer? (...)” —. Se ralentiza, de esta manera, la acción para reflejar la perspectiva del protagonista; al mismo tiempo, se hace progresar la intriga dotando de realismo al proceso. Prueba de ello es el discurso directo, en concreto, la pregunta dirigida a los/as estudiantes— “¿qué os gustaría leer?” — elemento clave para comprender el criterio de actualización seguido por las docentes encargadas de la biblioteca y por el colectivo docente. Repite cíclicamente esta estructura, encadenándose secciones de complicación de la acción introducidas por un nexo temporal con estructuras evaluativas que contienen recursos como los intensificadores léxicos y la ruptura de la acción con discurso directo, — “entonces, cuando empezamos a ver lo que les gustaría leer dijimos no tenemos en la biblioteca (...) Entonces hicimos como un barrido grandísimo (...) dijimos ¿nos merece la pena tener mil libros en la biblioteca y que le[a]n veinte? Porque es que los otros novecientos ochenta están ahí con una capa de polvo, porque nadie los coge. “—. Lo hace dirigiéndose al interlocutor, testigo directo del proceso y partícipe de la problemática planteada, para cuestionar la conveniencia de llenar la biblioteca con títulos curricularmente interesantes, acumulados en las baldas sin ser solicitados por no coincidir con los gustos e intereses del alumnado. La estructura vuelve a repetirse, aunque en este caso completándose con una estructura resolutive y una precoda introducida por una pregunta directa y una invitación con intensificador léxico que da paso a un texto dialógico que intercala discursos directos y traspuestos (indirectos) —

“y entonces se empezó a renovar muy poquito a poco y el otro día una de las encargadas de la biblioteca me decía, oye, ¿dónde están todos estos que no hay ni uno en la biblioteca? (...) ¿dónde están? Le dije, fijate en el acierto de elegir el libro qué importante es también y un poco basándonos en el gusto de ellos ¿no? decía hay lista de espera” –. Con todo ello consigue narrar el proceso a la vez que teatralizarlo para persuadir a un interlocutor de la adecuación de la medida y de la conveniencia de seguir criterios de lectura del alumnado. Termina con una recoda en la que insiste en la efectividad de la medida, incidiendo en la desactualización docente y la desatención a los criterios citados como causa principal de la inactividad de la biblioteca – “ha sido un éxito total partir de los intereses de los niños, porque nosotros nos vamos quedando como obsoletos” –.

Estamos, así pues, ante una narración que parte de una contextualización detallada de las lecturas de la biblioteca escolar para argumentar la eficacia de implicar al centro educativo en su actualización y especialmente, implicar al alumnado para hacer acopio de títulos. Se vale de estructuras cíclicas reiterativas semejantes a las que aparecen en los cuentos clásicos, que intercalan estructuras de complicación de la acción y estructuras evaluativas. Destaca especialmente el uso del discurso directo y de los pronombres colectivos, convirtiendo al interlocutor en testigo directo de la acción, en busca de su identificación, y especialmente, de su adhesión. Todo ello le permite argumentar sobre la eficacia de la medida de implicar al centro en su totalidad para dar vida a la biblioteca, promover la práctica significativa de la lectura y, consiguientemente, el desarrollo del hábito lector.

Octavo inciso narrativo (IN8)

IN8	
Ejemplificación de una práctica	“Aquí, por ejemplo, el carnaval, (...) elegíamos todo [los adultos] y llevamos unos años en que los niños botan el tema de carnaval. Vale, sí, saben que hay una

<p>contextualizada de lectura eficaz donde participa el alumnado y la consiguiente argumentación de su eficacia.</p>	<p>fiesta y que se bota. Pues (...) en febrero del 2020, salió el tema de <i>Harry Potter</i>, porque había un niño que le gustaba mucho y este les empezó a contar a sus compañeros (...) y resulta que hubo un movimiento en primaria de lectores de <i>Harry Potter</i> (...)</p> <p>No solemos darles la oportunidad de opinar sobre nada, ni de decidir sobre nada. Para eso estamos nosotros pim pam pim pam, (...) los que cobramos y los que sabemos, pero los espacios de oportunidad de opinar y de decir lo que piensan, hummm, pocas veces. Deberíamos (...) abrirles a las nuevas tendencias, a las nuevas formas de comunicarse (...) si esas estrategias de comunicación más informales las consideramos trasladar al colegio de manera atractiva, no hacer una ficha donde tú cuentas a tu amigo (...) hacer un vídeo de <i>YouTube</i> (...) de alguna manera igual conectábamos más o les abríamos puertas, que de otra manera pues no las abrimos (...) A su manera de ver el mundo, al final” (GD2P7).</p>
--	--

Estamos ante una narración que responde a una estructura de romance con cierta dosis de cinismo y sátira. Critica la inercia educativa y el control que ejerce el colectivo docente, y argumenta sobre la conveniencia de implicar al alumnado en situaciones educativas y de considerar su opinión. Es un relato focalizado internamente con un narrador presente en primera persona del plural que habla en boca del grupo docente. El alumnado se personifica en la figura del alumno-héroe, que consigue movilizar al grupo y convertirlo en seguidor (convencerlo), ante la atónita mirada de los/as docentes. La anécdota le sirve al/la docente para ejemplificar y argumentar la efectividad de implicar al alumnado y darle voz, pero, especialmente, permite observar la eficacia de promover prácticas sociales de lectura, que doten de sentido a la lectura y las conviertan en verdaderas experiencias de lectura.

La narración comienza con una estructura de orientación que incluye una estructura evaluativa comparativa con formas verbales en imperfecto y presente, que actúa a modo de presentación argumentativa de la medida –” aquí, por ejemplo, el carnaval (...) elegíamos todo [los adultos] y llevamos unos años en que los niños botan el tema de carnaval” –. Refuta el contraargumento que presupone en el interlocutor respecto a la participación restringida y limitada del alumnado en las decisiones

educativas, y lógicamente, respecto a la innovación de la medida—” vale, sí, saben que hay una fiesta y que se bota” –. La complicación de la acción se introduce con un conector explicativo y unnexo temporal que termina en una estructura resolutive, haciendo una especificación simple, pero efectiva del movimiento pro-lectura infantil—” pues (...) en febrero del 2020, salió el tema de *Harry Potter*, porque había un niño que le gustaba mucho y este empezó a contar a sus compañeros (...) y resulta que hubo un movimiento en primaria de lectores de *Harry Potter*” –. La escena presenta una práctica social de lectura dentro del contexto escolar, donde los/as lectores comparten lecturas e impresiones y le dan un sentido personal a la lectura. A continuación, aparecen las codas que intercalan amplias y variadas estructuras evaluativas con formas verbales en primera persona del plural, que interpelan al interlocutor. La primera coda incide en la relevancia de generar espacios de opinión y decisión del alumnado, y sobre la importancia de hacer frente a la costumbre o a la inercia—”no solemos darles la oportunidad de opinar sobre nada, ni de decidir sobre nada” –. Recurre a recursos evaluativos, como la ironía, los intensificadores léxicos y a acciones simbólicas –” pimpam, pimpam” (actitud resolutive); “hummm” (actitud dubitativa) – para exponer y criticar, en boca del colectivo docente, su supremacía educativa y su actitud pragmática y, en cierta manera, paternalista, en busca de su adhesión—” para eso estamos nosotros pimpam pimpam (...) los que cobramos y los que sabemos, pero los espacios de oportunidad de opinar y de decir lo que piensan, humm, pocas veces”–. A continuación, con una nueva coda en condicional presenta su propuesta personal, hablando también en esta ocasión, en boca del colectivo docente, enfrentando prácticas significativas a aquellas que, por su carácter repetitivo, han perdido el sentido –” deberíamos (...) abrirles a las nuevas tendencias, a las nuevas formas de comunicarse (...) si esas estrategias más informales las consideramos trasladar al colegio de manera atractiva, no hacer una ficha donde tú cuentas a tu amigo (...), hacer

un vídeo de *YouTube* (...) de alguna manera igual conectábamos más o les abríamos puertas que de otra manera no las abrimos (...) A su manera de ver el mundo, al final”-. Se observa una preocupación-queja que reclama llevar al aula prácticas sociales que simulen la comunicación real y, con ello, abandonar tareas escolarizadas, que pretenden ser comunicativas, pero que han perdido, por su estandarización, su significatividad y su valor educativo.

Estamos ante una narrativa que basa su estructura en codas y estructuras evaluativas para satirizar sobre inercias en las prácticas educativas. Es un relato focalizado internamente con un narrador presente en primera persona del plural que habla en boca del grupo docente. Clama por el abandono de prácticas repetitivas y estandarizadas de lectura, que no consideran ni las opiniones, ni los intereses del destinatario, interpelando directamente al docente, en aras de remover su conciencia y de promover la implementación de prácticas significativas de lectura.

A nivel discursivo, los incisos narrativos muestran, así pues, ejemplificaciones de prácticas significativas de lectura y justificaciones sobre decisiones profesionales inadecuadas o procedimientos docentes no completamente apropiados. Destacan, especialmente, la retórica y los recursos lingüísticos y discursivos empleados en busca de la adhesión del lector a los argumentos en favor de las prácticas significativas de lectura y de su disculpa ante ciertas prácticas docentes inapropiadas, que no respetan los intereses del alumnado o no se adaptan a sus cualidades psicoevolutivas a causa de la propia la inercia educativa o de la presión curricular.

3.4.3 Síntesis de los análisis de los grupos de discusión

El análisis de los GD ofrece información valiosa respecto a las interacciones que promueve la mediación de lectura del álbum ilustrado y sobre el rol del personal docente durante este proceso de mediación.

Los/as docentes tienen una imagen positiva sobre el álbum ilustrado. Consideran que se adecua a la tipología de alumnado actual, un sujeto observador y minucioso lector de imágenes, con atención difusa y escaso interés por la práctica de la lectura y por todo aquello que se aleje de sus intereses, quizás por la hiperestimulación visual que recibe. Aunque este alumnado, una vez dominada la técnica lectora, es considerado lector, tiene dificultades para llevar a cabo eficazmente los procesos cognitivos superiores que conllevan la escritura y la lectura. Da muestras, sin embargo, según el colectivo participante, de estar “escolarizado”, pues acepta las normas del sistema y las tareas preceptivas escolares que le imponen para ajustarse a los estándares de aprendizaje, aunque pueda conllevar asociar tóxicamente la lectura con la obligación e incluso, en los casos más extremos, con el castigo. La multimodalidad del álbum ilustrado le resulta atractiva y motivadora e incluso funcional, puesto que le facilita la lectura. Los términos y expresiones utilizadas apoyan esta visión positiva. El colectivo docente personifica y atribuye al álbum cualidades propias del ámbito de la física con objeto de describir la respuesta cognitiva-emocional que provoca en el lector, sea cual sea su edad. Pero más allá de las propiedades del recurso, destacan sus potencialidades didácticas y educativas, con expresiones como “preciosa herramienta” (GD2P8) y “llave” (GD1P6).

Según indican las personas participantes, la lectura del álbum ilustrado atrapa la atención del alumnado, mejora la concentración y mantiene su interés, quizá por las temáticas que trata y la brevedad y concisión de las historias ficticiales que desarrolla.

Parece ser indicado, además, para fomentar el diálogo sobre temáticas de corte sociocultural, introducir al alumnado en las prácticas escritas en condiciones apropiadas y significativas, establecer un nexo firme con los libros y facilitar el paso, de una manera casi natural, de una lectura literal a otra inferencial. A nivel didáctico ofrece al docente evidencias continuas sobre el desarrollo evolutivo y lector del alumnado y le brinda, por otra parte, una oportunidad inmejorable para implementar prácticas novedosas y activas.

El difícil encaje curricular del álbum ilustrado contradice, sin embargo, las potencialidades didácticas expuestas hasta ahora. Parece, de hecho, ser una práctica de relleno, que adquiere sentido una vez terminada la tarea escolar o apropiada para dar una respuesta educativa a las situaciones emergentes de aula –problemas psicoemocionales–. Los objetivos de lectura van en la misma dirección, ya que más allá de los niveles iniciales de primaria se emplea prioritariamente en el desarrollo de valores y la gestión emocional. Conviven, por otra parte, dos visiones diferentes del proceso de lectura. Para una parte de los participantes la lectura resulta de la extracción de los significados que contiene el álbum –“trabaja la asertividad” (GD1P7)–, y para la otra parte, es fruto de la interacción con los saberes que aporta el lector –“el álbum te pide (...) te exige ir un poco más allá” (GD2P2)–. Estamos, así pues, ante una imagen positiva que contradice la práctica de aula.

La interacción lector-texto expuesta surge de emociones como el asombro y la sorpresa, incluso en niveles superiores de primaria. A tenor de lo expuesto en los GD, el alumnado se concentra, observa las imágenes y lleva a cabo procesos cognitivos como la realización de hipótesis, generación de expectativas, tareas de resumen o síntesis y la exposición dialogada de las interpretaciones, que, por lo general, parecen más opiniones al no estar suficientemente contrastadas con las claves del texto y/o imagen. Las expresiones empleadas para los procesos cognitivos son “comprender”, “entender” y en

menor medida, “inferir” e “interpretar”. “Interpretar”, sin embargo, a tenor de lo expuesto, parece ser fruto de operaciones cognitivas, de movilizaciones y actualizaciones de conocimientos previos, pero también el resultado de una forma personal, intuitiva, no intencional y superficial de recibir el texto. Prueba de ello son términos como “pillar la idea” (GD2P5) o extraer algo contenido en el texto y “soltar” (GD1P3) que sugiere falta de elaboración, inmediatez e irreflexión. Los términos más utilizados, “leer” y “lectura”, se asocian a la práctica propiamente dicha y se refieren a la lectura individual o por placer, a la lectura oral y a la prototípica del contexto escolar, supeditada al marco curricular.

Según parece, se logra desarrollar el gusto y el placer lector, así como fijar las bases para establecer un hábito de lectura, si atendemos a las actitudes y comportamientos del alumnado expuestos. El colectivo docente, sin embargo, no se muestra del todo satisfecho, quizás porque no sea un logro tan habitual o generalizado. Describen el nivel de comprensión del aula de niveles medios de primaria, de hecho, con terminología propia del ámbito de la guerra – “no sabe enfrentarse a un texto” (GD2P4) – o expresiones metafóricas de entornos rurales – “bardal” (GD2P9) –, que ponen al descubierto las dificultades docentes para llevar a cabo su labor y cumplir con la función de la institución educativa. El colectivo docente alude a las limitaciones curriculares, las rupturas de las rutinas de lectura entre los niveles educativos, la habitual instrumentalización de la lectura, al empleo de recursos inapropiados para las capacidades lectoras infantiles, la realización de tareas poco significativas o un sistema evaluativo predominantemente sumativo, centrado más en el resultado que en el proceso de aprendizaje–” todo cuenta para nota (...) se sienten como muy examinados” (GD2P5) –. Tampoco favorece el contexto socioeducativo y familiar, bajo el imperio del mundo audiovisual y, por ello, poco propicio para la práctica de la lectura más allá del contexto escolar y de las exigencias académicas.

A tenor de los términos empleados, el proceso de mediación se asocia a la productividad –” trabajar” (GD2P9)–y, consiguientemente, a evidencias de la actividad docente–justificaciones didácticas, planteamientos metodológicos y esfuerzo didáctico– y, especialmente, de resultados educativos satisfactorios que puedan valorarse y reconocerse a nivel social, como el desarrollo de habilidades cognitivas, de saberes declarativos, de actitudes o valores socioemocionales y sociales, de hábitos de lectura y, en menor medida, de la comprensión de lectura. Todo ello explicaría la presión a la que aluden los/as docentes.

El colectivo docente parece manejar de manera eficaz ciertas estrategias y seguir rigurosamente ciertos principios de actuación docente. Las estrategias identificadas son, por un lado, la elección del momento, el escenario y la atmósfera de lectura con rutinas establecidas para la lectura individual y la lectura oral del docente ante el grupo-aula y, por otro, la selección de obras del gusto e interés del alumnado, que se adecuen a su nivel emocional y psicoevolutivo. Ponen en valor, así pues, la importancia de crear las condiciones y de ofrecer los recursos oportunos que garanticen la interacción educativa entre el sujeto docente y el discente, aquella que posibilite tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y logre el desarrollo de los objetivos establecidos. Impulsan la creación de las condiciones y de los espacios donde se dé la voz al alumnado y se respete su opinión. Defienden, asimismo, la eficacia de la lectura expresiva, quizás por su similitud con prácticas sociales de lectura previas, la lectura familiar/escolar del cuento, y por la relación afectiva que genera. Se muestran a favor de implementar prácticas significativas de lectura que impliquen al alumnado y simulen, en la medida de lo posible, prácticas sociales de lectura. Estas prácticas generan, según las personas participantes, lazos entre texto-lector y entre lector-lector y, por si fuera poco, resultan motivadoras y “apetecibles” para el colectivo docente y para el alumnado. Proponen, finalmente, un

andamiaje docente que aproveche las características del lector y las bondades del recurso, que ofrezca un modelo de lectura y contagie el gusto lector, para lo cual recurren al diálogo abierto, a la escucha activa e incluso a apoyos didácticos concretos (alumnado competente), conjugando, a la vez, espontaneidad, autenticidad y juego.

El rol docente durante la construcción del sentido de lectura puede consistir en acompañar y guiar al modo socrático; en dirigir, con diferentes dosis de intencionalidad didáctica, que incluso pueden encubrirse con matices lúdicos; y en intervenir como un lector/autoridad competente. Se aprecia intentos de ejercer un rol de mediador de lectura, aunque el hecho de que aparezca en un contexto negativo plantea dudas sobre su consistencia –” yo no les suelo reconducir si veo que lo que cuentan también es válido” (GD2P5) –. A tenor de lo expuesto nos encontramos ante un rol laxo y dubitativo, centrado en invitar a expresar sus impresiones, que solo se activa cuando los/as alumnos/as comunican interpretaciones argumentalmente no aceptables, escudándose tras el principio del constructivismo sobre el aprendizaje y la ludificación de la lectura para “aliviar” y “aligerar” el esfuerzo cognitivo de la lectura. Se prioriza, por lo tanto, la participación del alumnado en un espacio libre de crítica, pero se eluden los límites del texto y se subestima la función mediadora de un/a docente lector/a competente.

El colectivo docente reflexiona, por otra parte, sobre ciertas creencias relativamente extendidas sobre la lectura y sobre las prácticas de lectura. Aunque saben de la eficacia de las prácticas significativas que respetan la función social de la lectura, han de actuar, con cierta frecuencia, contra sus criterios didácticos. Se resisten, de hecho, a seleccionar títulos de lectura, por temor a causar rechazo e incluso desafección lectora en aulas heterogéneas. Atribuyen el éxito de una obra no tanto a un criterio docente adecuado como a una cuestión de suerte o azar, de ahí que opten por la no obligatoriedad de la lectura como criterio prevalente. En el caso del álbum, la cuestión se complica por

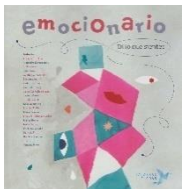
la asociación de la imagen con la infancia y del álbum con el aprendizaje de la técnica lectora, a pesar de saber que puede ejercer de vía de entrada para acceder a otras lecturas más complejas.

Describen una profesión exigente, en lo que respecta a la formación, al estado cognitivo-emocional y a la actitud didáctica. Lo atribuyen a la imprevisibilidad del aula, al esfuerzo didáctico continuado, a los inciertos resultados de aprendizaje y, en el caso del álbum, al grado de (des)conocimiento del recurso y de sus potencialidades didácticas. Subrayan especialmente los vaivenes emocionales inherentes a la docencia, con consecuencias directas en el autoconcepto y el cuestionamiento de la valía profesional. Por un lado, está la satisfacción que origina el correcto devenir de la práctica y, consiguientemente, el buen hacer docente, lo que alimenta el interés y la motivación por la profesión. Y, por otro lado, está el malestar que genera una decisión equivocada y el resultado fallido de la práctica, todo lo cual es fuente de frustración, inseguridad, miedo e incluso pánico ante la labor educativa. De ahí que remarquen la necesaria laxitud de criterios para reajustarse y adaptarse a las condiciones de aula en aras de ofrecer la respuesta más apropiada. Se manifiestan, por otra parte, contra la inercia educativa y contra la estandarización y la rutinización de las prácticas de lectura, por la pérdida de significación que conlleva y, consiguientemente, de su eficacia educativa, aunque, a veces, pecan de ello. De ahí que detallen la relevancia de contar con una formación específica complementaria y una actitud favorable a la innovación y al cambio educativo, donde resultan, en su opinión, imprescindibles el apoyo institucional, el desarrollo de una cultura común (cultura didáctica intercentros) y la transferencia al aula de los resultados de la investigación educativa.

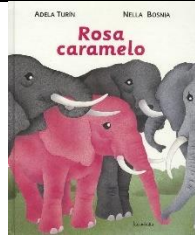
3.4.4 Análisis de las narrativas pedagógicas o de aula

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos del análisis de los textos que hemos denominado narrativas pedagógicas o narrativas de aula (NP) (**Anexo 2**). En primer lugar, se detallarán datos genéricos como, por ejemplo, la tipología de centro y de alumnado, que contextualizan la práctica de lectura. Se acompaña de otro tipo de datos como el título de álbum ilustrado, el criterio didáctico seguido y la vía utilizada para seleccionarlo (**Tabla 36**). En un segundo momento, se ofrece una descripción secuenciada de la práctica didáctica, con base en el modelo de instrucción de lectura de Solé (1992) (**Tabla 37**). A continuación, indicaremos, en el marco de la tarea propuesta, los obstáculos respecto a la práctica de mediación de lectura del álbum ilustrado. Se completará con los logros educativos y las actitudes y emociones del alumnado y del colectivo docente tras la práctica de lectura (**Tabla 38**). Como se puede ver, exceptuando los datos genéricos, que son datos “in vivo”, el resto – secuencia didáctica, logro y dificultades didácticas– comporta algún tipo de elaboración.

Tabla 36. *Contextualización de la práctica de lectura del álbum ilustrado*

NP	Centro educativo	Aula de Primaria	Álbum ilustrado	Criterio didáctico	Acceso
NP1	CEIP (urbano)	Alumnado de 1º con necesidades (ITSE y 3 con nivel competencial bajo).	<p>No ofrece título.</p> <p>Trama: Trata sobre unos animales del bosque que, al ser de noche, deberían estar durmiendo, y oyen aullar al lobo, al animal malo del bosque, pero, al final, no es tan malo como se cree.</p> <p>Narrativa de ficción que sucede en un bosque presenta un conflicto (no dormir), un desarrollo y un final. Los personajes son animales.</p>	Ruptura de estereotipos (“desmitificar” el rol de los personajes malos).	
NP2	CRA (rural)	Alumnado de 1º y 3º de EP.	<p><i>Emocionario</i> de Cristina Núñez Pereira y Rafael R. Valcárcel.</p>  <p>Trama: Es un diccionario que muestra y describe mediante imágenes y texto cuarenta y dos estados emocionales.</p> <p>Libro de no ficción, expositivo-descriptivo, con finalidad pedagógica centrado en la identificación y descripción de estados emocionales. Voz narrativa que se utiliza es la primera persona del plural.</p>	Identificación emociones.	Internet
NP3	CEIP (urbano)	Alumnado de 1º de EP.	<i>Rosa Caramelo</i> de Adela Turín y Nella Bosnia.	<p>Tópico del día (Día de la Mujer).</p> <p>Ruptura de estereotipos de género. Igualdad.</p>	Biblioteca de centro.

Alumnos con
necesidades
específicas



Trama: Narra la vida de las elefantas con estrictas medidas sociales frente a la vida libre de los elefantes macho. Una elefanta logra librarse de las ataduras y disfrutar de la libertad de ser iguales.

<https://www.youtube.com/watch?v=IXKloVaGbhg>


Libro de ficción con estructura discursiva de cuento maravilloso (“Había una vez”) con las funciones de Propp y donde se diferencian el inicio, el conflicto, el desarrollo y un claro final. El personaje principal es Margarita una elefantita gris. Narrador en tercera persona, omnisciente.

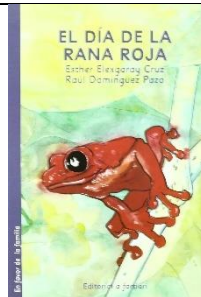
NP4	CEIP (urbano)	Alumnado de 3º de EP.	No ofrece título.			
NP5	CEIP (rural)	Alumnado de 4º de EP (13 alumnos).	<i>Copo de nieve</i> de Benji Davies		Tópico de la época (Navidad).	Biblioteca de centro.
		Diversidad de ritmos de aprendizaje.			Valores (esperanza e ilusión).	
		Participativos Inquietos/ Impulsivos.				

Trama: Cuenta la historia de un copo de nieve y de Noelia, una niña que desea una estrella para la punta más alta de su diminuto árbol de Navidad, como en los árboles de los escaparates navideños. Durante la noche de Navidad nieva y el copo de nieve cae sobre su pequeño árbol de Navidad y bajo la luz del amanecer brilla a modo de una estrella, cumpliendo el deseo de Noelia.

<https://www.youtube.com/watch?v=77IkVzxMZ04>

Libro de ficción con estructura narrativa con inicio, conflicto, desarrollo y final. Los personajes principales son un copo de nieve y una niña en un escenario pre-navideño. Narrador en tercera persona, omnisciente.

NP6	CEIP (urbano)	Alumnado de Infantil y 1º/2º nivel de EP.	<i>El Monstruo de colores</i> de Anna Llenas	Tópico de la época (Carnaval).	La identificación y la gestión de las emociones.
		Alumnos con necesidades específicas.			
			Trama: El cuento describe las emociones básicas y los sentimientos que promueven (tristeza, rabia, calma, miedo, alegría y amor), a la vez que detalla las situaciones y contextos donde se producen, con el apoyo de una niña que ayuda al monstruo a identificarlas y gestionarlas. Se vale del uso simbólico del color y de los valores que transmite.		
			https://www.youtube.com/watch?v=b2Eh6QZc9RE		
			Libro de ficción que incorpora conocimientos (las emociones). Presenta una estructura narrativa sencilla que comienza directamente en el conflicto, un desarrollo enumerativo y sucesivo y un final. Narrador en tercera persona, omnisciente.		
NP7	CEIP (urbano)	Alumnado de 1º/2º de EP.	<i>El día de la rana roja</i> de Esther Elexgaray Cruz y Raúl Domínguez Pazo.	Educación socioemocional y sexual.	Biblioteca pública.



Visibilidad de las diferentes familias y la adopción.

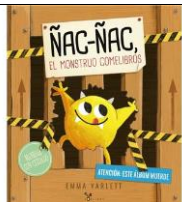
Trama: El cuento narra la historia de unos reyes que en el bautizo de su hijo Héctor reciben de regalo un hechizo de una condesa-maga, furiosa, porque no le habían elegido de madrina. El hechizo consiste en besar un 12 de febrero, antes de la medianoche, a una rana roja para encontrar el amor verdadero. Los reyes deciden que cada 12 de febrero celebraran el día de la rana roja y a cambio ofrecerán 12 monedas de oro a quién se la entregue. Tras varios intentos, una niña huérfana al borde de la medianoche, un 12 de febrero le ofrece al príncipe una rana roja. El príncipe Héctor beso a la rana y esta se convierte en un apuesto y elegante príncipe, en su amor verdadero, según el sortilegio de la maga Morgana. Ellos forman una familia, adoptan a la niña huérfana y viven en el palacio con el beneplácito de sus padres, los reyes.

<https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb358afede70158b47988380065>

https://afortiori-editorial.com/pdf/El_dia_de_la_rana_roja_web.pdf.

Libro de ficción con estructura narrativa de cuento maravilloso con las funciones de Propp y con clara estructura narrativa, inicio, conflicto, desarrollo y final. Narrador en tercera persona (fragmento final, primera persona), omnisciente.

NP8	CEIP (urbano)	Alumnado de 1º EP. Alumnado diverso y con necesidades educativas específicas.	<i>Ñac, Ñac, el monstruo comelibros</i> de Emma Yarlet.	Propiedades del recurso (“original, dinámico, atrayente, divertido e interactivo”), con secuela y adecuado para cualquier edad. Fomento del interés/gusto lector.
------------	------------------	--	---	--



Trama: Cuenta la historia Ñac-Ñac, un monstruo al que le gusta comer de todo, incluso libros. Ñac-ñac se introduce físicamente en los cuentos clásicos, Ricitos de oro, Caperucita Roja y Jack y las habichuelas mágicas, e interacciona con los protagonistas, haciendo importantes variaciones en los finales de los cuentos.

<https://www.youtube.com/watch?v=jMKtYE5P7ZQ>

Libro de ficción con estructura narrativa sucesiva y con final abierto. El personaje principal es Ñac-Ñac y luego los personajes de los cuentos en los que se introduce. Narrador en tercera persona, omnisciente.

NP9	CEIP (urbano)	Alumnado de 1º y 2º de EP.	<i>A taste of the moon (¿A qué sabe la luna?)</i> de Michael Grejniec.	Lectura en lengua extranjera.	Otras entidades (Fundación Botín).
				Reflexión y desarrollo de habilidades y valores sociales.	
			<p>Trama: Los animales tiene curiosidad por saber a qué sabe la luna. Un día una tortuga sube a una montaña para saber a qué sabe la luna, cómo no puede alcanzarla, llama sucesivamente a un elefante, una jirafa, una cebra, un león, un zorro, un mono para que, uno encima del otro, alcancen altura y logren llegar hasta la luna. La luna, en todos los casos, divertida con el juego, se aleja. Solo al final, cuando llaman a un ratón, consigue quitarle un trozo a la luna,</p>		

compartirlo con todos los demás y, finalmente, saber a qué sabe. A todos les gusta el sabor de la luna. Esa noche duermen todos juntos.

Un pez los mira extrañado, al no entender todo el esfuerzo invertido cuando hay una más cerca, reflejada en el agua.

<https://www.youtube.com/watch?v=hyXsiGOuR24>

Libro de ficción de narración enumerativa y sucesiva con un inicio, conflicto, desarrollo y final. Los personajes son animales. Narrador en tercera persona, omnisciente.

NP10 CEIP
(rural)

Alumnado de 4º de
EP.

Guapa de Harold Jiménez Canizales.



Trama: Cuenta la historia de una cita entre la Bruja y el Ogro. La bruja quiere agradar al Ogro y realiza los cambios que los animales (ardilla, conejo, zorro y ratón) le proponen para estar más guapa. Con su varita magia pierde la joroba, la nariz de patata, el mentón puntiagudo y el pelo de alambre. Cuando llega a la cita con el Ogro, este no la reconoce y le dice que se vaya. La Bruja entonces, con su varita mágica, decide arreglarse y así retoma su estado inicial y le ofrece un picnic especial al Ogro con un menú a base de ardilla, conejo, zorro y ratón.

<https://www.youtube.com/watch?v=UNDeCP2XmwI>


Libro de ficción con secuencia narrativa sucesiva donde se diferencian un inicio que pone en marcha el conflicto, el desarrollo y el final.

No responde a la estructura de cuento maravilloso, pero sí sus personajes: una bruja y un ogro. Narrador primera persona, omnisciente.

Necesidades e intereses del alumnado.

Reflexión y desarrollo de habilidades y valores personales.

Identificación y expresión de emociones.

NP11	CEIP (urbano)	Alumnado de 1º de EP.	<i>La ovejita que vino a cenar</i> de Steve Smallman y Joelle Dreidemy.	Libro motivador por el tipo de protagonistas.
				Reflexión sobre las habilidades y valores sociales, los estereotipos y los prejuicios sociales
<p>Trama: Cuenta la historia de un lobo viejo hambriento que recibe en su casa a una pequeña ovejita. El lobo piensa en el guisado que se va a hacer con la ovejita. Sin embargo, hay varios contratiempos, la ovejita tiene frío, por ello la acerca a la chimenea; le suenan las tipas, por ello le ofrece una zanahoria; tiene hipo, por ello tras mucho intentarlo, la abraza. La ovejita se acurruca y se duerme entre los brazos del lobo y le da un beso. El lobo ya no puede comérsela y la deja marchar. Sin embargo, pronto se siente responsable por lo que pueda pasarle a la ovejita. Sale a buscarla, sin éxito. Cuando vuelve a casa, la encuentra dentro, necesitada de su compañía, y la invita a cenar. Juntos cenan una sopa de verduras.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ee-Wkw2SnnI</p>				Libro de ficción con estructura narrativa donde se diferencian, el inicio, el conflicto, el desarrollo y el final. No responde a la estructura de un cuento maravilloso, pero sí sus personajes: un lobo y una oveja. Narrador en tercera persona, omnisciente.

Observamos que siete se utilizan en 1° de EP (NP1, NP3, NP6, NP7, NP8, NP9, NP11), tres en 2° (NP6, NP7, NP9), dos en 4° (NP5, NP10), una en 3° (NP4) y otra en una CRA donde el alumnado de 1° y 3° comparten espacio educativo (NP2). Se evidencia, así pues, que se utiliza principalmente en los dos primeros niveles de primaria. Dos participantes incluso nos ofrecen una posible explicación. En la NP4 el docente, durante la exposición de la tarea de construcción de un álbum, explica que los/as alumnos/as “no utilizaban tanto las imágenes porque pensaban que era más bien de niños pequeños”. Esa creencia parecen compartirla los/as docentes y los alumnos/as. En la NP7 el sujeto docente afirma: “tengo la impresión de que estos álbumes son más para cursos inferiores”. Podemos, por tanto, afirmar que existe una creencia de base sociocultural que identifica la presencia de la imagen con la simplicidad de la historia y, por ello, se considera un recurso no adecuado para niveles superiores, cuando las habilidades lectoras están más desarrolladas. Puede deberse también a la existencia de dificultades para perfilar y enfocar didácticamente su uso “me gustaría saber cómo aplicarlos a tercero o cuarto” (NP7). En este caso, el docente afirma que no cuenta con conocimientos y saberes necesarios para proponer líneas de continuidad en la actividad mediadora o para construir dispositivos de lectura que, más allá de la animación a la lectura, mejoren los procesos de recepción y desarrollen la competencia interpretativa.

La tipología de alumnado, como ya se ha señalado, se corresponde con los primeros niveles de primaria y, según la caracterización de las narrativas, es un alumnado diverso y heterogéneo y, en torno a un 36% (cuatro de once casos), con necesidades educativas específicas, por lo general, idiomáticas (procedencia y/o carencias lingüístico-comunicativas). Es posible que el porcentaje sea más amplio, pero los docentes no

informan al respecto. Proviene de variados orígenes o culturas²⁶, con distintos niveles socioeconómicos y hábitos familiares de lectura. Estudian mayormente en centros urbanos (NP1, NP3, NP4, NP6, NP7, NP8, NP9, NP11) en aulas de ratios bajas, entre 13 (NP5) y 16 (NP8), que solo en un caso es superior (25, NP11). Caracterizan este alumnado como “bastante movido” (NP1), “con cierto grado de impulsividad e inquietud” (NP5), participativo (NP5), variado y diverso (NP6), con dificultades en la escritura (NP4) y con “ritmos de trabajo muy diferenciados” (NP5).

Gran parte de los/as docentes señala la buena acogida del álbum ilustrado, especialmente, entre el alumnado infantil (NP1, NP2, NP3, NP8, NP9, NP10). Subrayan su capacidad para atraer al lector y hacerle pasar un buen rato (NP8, NP10, NP11), la sugestión de la imagen (NP6) – “ya que consiguen cegar totalmente al lector (...) hace invisible el poder ver más allá” (NP6) – e incluso su beneficio didáctico para la mejora de la comprensión (NP2).

Casi la totalidad de los álbumes seleccionados desarrollan historias de ficción (NP1, NP3, NP5, NP6, NP7, NP8, NP9, NP10, NP11), con estructura narrativa clara – inicio, conflicto, desarrollo y final–, aunque solo dos se adecuarían a la estructura narrativa de cuento maravilloso, *El día de la rana roja* (NP7) y *Rosa Caramelo* (NP3). Las historias se desarrollan, por lo general, en escenarios prototípicos sin especificidad– bosque–, salvo uno, situado en un contexto urbano navideño, y presentan situaciones cotidianas, como, por ejemplo, adornar un árbol de navidad, un picnic o una cena. Uno de ellos (NP8), además, hace gala de recursos metaficcionales, *Ñac-Ñac, el monstruo comelibros*, cualidades que exigen al lector conocimientos previos sobre cuentos clásicos para su comprensión. Cuatro de ellos (NP1, NP7, NP10, NP11) cuentan con una marcada

²⁶ La NP2 señala que no es un alumnado acostumbrado a leer en sus casas, por lo que la motivación hacia la lectura era “casi nula”; la NP8 lo caracteriza como “alumnado gitano, extranjero y familias de clase media-baja”; y la NP11, de nivel socioeconómico medio-alto y con hábitos lectores familiares.

intertextualidad que afecta a los personajes (ranas, lobos, ovejas, brujas y ogros). Exceptuando el diccionario, todos se valen de recursos literarios como la ironía y el humor tanto a nivel visual como a nivel textual. Los personajes ficticiales son principalmente animales (NP3, NP9), monstruos (NP6, NP8) o personajes prototípicos de cuentos maravillosos (la bruja, el ogro, el lobo) (NP1, NP10, NP11), solo dos álbumes cuentan con personajes humanos (NP5, NP7) para facilitar la identificación, pero desde la conveniente distancia protectora (espacio seguro). En varios de ellos, el diálogo entre los protagonistas es el recurso prioritario para hacer avanzar el relato (NP5, NP6, NP10, NP11) y, por lo general, con un narrador en tercera persona y omnisciente.

Los/as docentes encuentran el álbum ilustrado descrito en Internet (NP2), la biblioteca de centro (NP3, NP5), la biblioteca pública (NP7) o en entidades ajenas como la Fundación Botín (NP9). Los criterios didácticos que determinan el empleo del citado recurso son los tópicos de la época (NP3, NP5, NP6), las necesidades e intereses puntuales del alumnado (NP10), la educación socioemocional y sexual (NP2, NP6, NP7, NP10), el desarrollo personal y la educación en valores (NP5, NP9, NP10, NP11) y en habilidades sociales (NP1, NP3, NP10, NP11). Uno (NP8) manifiesta expresamente un criterio lector, el fomento del interés/gusto lector; en otros casos, el criterio prioritario es el valor estimado del propio recurso (NP8) –originalidad, dinamismo, aspecto divertido y dinámico–; o la tipología de personajes que contiene (NP11). En la NP9, por su parte, se citan objetivos disciplinares (lingüístico-discursivos), quizás por ser una propuesta lectora en lengua extranjera (inglés). Todo ello hace pensar que los criterios didácticos que inducen el uso del álbum ilustrado en el aula de primaria son prioritariamente el desarrollo emocional, personal y la educación en valores, por encima del desarrollo en habilidades lectoras y del gusto lector.

Tabla 37. *Descripción de la práctica de lectura del álbum ilustrado*

Resumen de la práctica ²⁷	Objetivos didácticos ²⁸	Tipología de lectura (roles) ²⁹	Estructura didáctica ³⁰	Tareas complementarias ³¹
--------------------------------------	------------------------------------	---	---------------------------------------	---

²⁷ En este apartado se describe la práctica a partir de la información que aparece en la narrativa de aula y tras realizar una “lectura intensiva” (Gibbs, 2012, p. 67). Se recogen los condicionantes espaciales o temporales del momento de su implementación, las estrategias que los docentes utilizan antes, durante y tras la lectura (Solé, 1992). la tipología de lectura, los roles educativos y las actividades complementarias. Se ha realizado siguiendo las preguntas guía básicas que propone Charmaz (2003, pp. 94-95): ¿qué está sucediendo? ¿qué está haciendo la gente? ¿qué está diciendo y sintiendo la persona? ¿qué dan por supuesto esas acciones y declaraciones? ¿de qué manera el contexto puede apoyar, impedir o cambiar esas acciones? Estos resúmenes son, en diferente grado, una elaboración de la propia investigadora, en aras de lograr una estandarización.

²⁸ Los objetivos didácticos son códigos “in vivo”, pero, en algunos casos, se obtienen inductivamente a partir de la información manifestada. En esos casos, puede inducirse de la descripción de la práctica, la reflexión sobre la práctica o de los logros educativos. Por ejemplo, en la NP4 no se manifiesta objetivo didáctico ninguno, pero si se describe la tarea: “Realmente mi experiencia con el álbum ilustrado es un recorrido a la inversa, partí de una batería de ilustraciones muy amplias que nos ofrecía una página y una app para llegar a una “confección de álbum ilustrado” (...) A partir de una selección libre que hacían (tenían que escoger entre una colección que estaba agrupada y que guardaba cierta cohesión) comenzaban la creación de su propio álbum ilustrado (...) Descubrieron “el gusto” de elegir ilustraciones que les daban juego para redactar, viendo que las imágenes aportaban y sumaban (...) Disfrutaron escribiendo (...) y mucho más disfrutaron leyendo”. Por ello los objetivos didácticos identificados son familiarizarse con el álbum ilustrado (recurso, combinación de textos e imágenes); construir un álbum, una historia y una sucesión de imágenes que combinan con el texto; disfrutar con la escritura y la lectura (práctica social) y desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión escrita. La expresión de algunos objetivos se ha modificado, en aras de favorecer la estandarización, pero, en todos los casos, se ha respetado el sentido o la funcionalidad de la actividad.

²⁹ Para la categoría modalidad de lectura se ha tenido en cuenta las especificidades que se expresan en la práctica o las que se induce de la descripción de la práctica. Se han diferenciado nueve tipologías de lectura: lectura oral del docente; lectura expresiva (lectura en voz alta con una modulación de la voz); lectura teatralizada (lectura expresiva acompañada de gesticulación corporal); lectura dialogada (lectura oral con foco en aquellos conceptos o léxico desconocido y donde se solicita opinión o contrastación de información); lectura compartida (lectura oral entre el docente y los alumnos/as, con alternancia de turnos); lectura guiada (lectura compartida con andamiaje que profundiza en la comprensión); lectura colaborativa (lectura en las que alumnos/as de niveles superiores se encargan de leer a alumnos/as de niveles inferiores o con dificultades lectoras); lectura monitorizada (lectura individual o en parejas de los alumnos y monitorizada por el docente que ofrece las ayudas pedagógicas necesarias); y lectura individual.

³⁰ Se ha tenido en cuenta cómo se organizan las actividades de lectura y cómo se ensamblan en el currículo. En función de estos criterios, se han diferenciado tres tipos: secuencia de comprensión lectora, situaciones de aprendizaje y proyecto. La secuencia didáctica responde a la organización y secuenciación de actividades de antes, durante y después de la lectura que buscan la mejora de la comprensión lectora y desarrollar, en mayor o menor grado, el interés por la lectura. Terminan con actividades complementarias (plásticas, debate, generación de enunciados, etc.) que extienden la lectura. Hemos denominado proyecto a la secuenciación de secuencias didácticas varias, que incluyen la expresión, comprensión e interacción, se enfocan hacia un producto final, y que promueven un aprendizaje significativo. La situación de aprendizaje, según la web de web oficial de educación del Gobierno de España y el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, son contextos y secuencias de aprendizaje varios conformados por tareas y actividades útiles, contextualizadas, integradoras y significativas para el alumnado. Parten de los focos de interés del alumnado y plantean retos y desafíos creativos, donde se aplica de manera integrada de lo aprendido. Buscan despertar la curiosidad, el desarrollo competencial del alumnado y la construcción de conocimiento a partir de sus propios aprendizajes con metodologías activas e interactivas. Pueden contener uno o varios proyectos y secuencias didácticas de comprensión y movilizan recursos para fomentar la expresión e interacción oral y la expresión escrita desde un enfoque crítico y reflexivo.

NP1	<p>Es una práctica que se realiza, por lo general, a última hora, cuando el alumnado ha terminado la tarea o cuando el/la docente percibe su cansancio. Se planificada previamente, aunque abierta a lo que surja durante la lectura.</p> <p>Consiste en una lectura en voz alta, teatralizada y dialogada del docente–léxico o conceptos desconocidos–. El alumnado permanece sentado alrededor del/la docente, visionando las imágenes. Antes de la lectura promueve la generación de hipótesis (paratextos), durante la lectura chequea la comprensión (caras raras) y, posteriormente, se dialoga y, al final, se realizan actividades de síntesis y plásticas (dibujo).</p>	<p>Fomentar el interés por la lectura.</p> <p>Promover el debate.</p> <p>Conectar la ficción con la vida.</p>	<p>Lectura oral y teatralizada docente.</p> <p>Lectura dialogada.</p>	<p>Secuencia didáctica de comprensión.</p>	<p>Debate (reflexión tras la lectura).</p> <p>Actividad plástica (dibujo).</p> <p>Tarea comunicativa (expresión escrita: enunciado que resume lo que les trasmite el libro).</p>
NP2	<p>La práctica empieza con la presentación del álbum y la generación de hipótesis en base al título y los paratextos. Continúa con una lectura del índice de las emociones para seleccionar las más interesantes y conocidas para el alumnado en consonancia con sus gustos e intereses. Durante la lectura promueve la generación de hipótesis sobre qué es cada emoción, cómo se manifiesta, etc. Posteriormente, una vez a la semana y durante varios minutos, uno de tercero lee a uno de primero un fragmento (copias de hojas sueltas del libro) sobre una emoción. Tras la lectura y comentario posterior, lo exponen y lo debaten en plenaria. Durante la lectura, el docente monitoriza la actividad y ofrece andamiaje (comunicación no verbal), para comprender y expresar mejor las emociones. Las tareas complementarias en plenaria son un listado de palabras</p>	<p>Fomentar el interés por la lectura.</p> <p>Identificar las emociones.</p> <p>Desarrollar y mejorar la comprensión, expresión e interacción oral.</p> <p>Debatir sobre las historias.</p>	<p>Lectura oral docente.</p> <p>Lectura colaborativa por pares (uno de 3º a uno de 1º).</p> <p>Lectura monitorizada y guiada.</p>	<p>Situación de aprendizaje.</p>	<p>Tareas comunicativas (expresión oral y escrita).</p> <p>Dialogo cooperativo.</p> <p>Debate (reflexión sobre lo leído).</p>

³¹ Pueden incluir las actividades de comprensión de la secuencia de lectura (post), pero también actividades y/o tareas que expanden la lectura. Hemos diferenciado las siguientes: diálogo cooperativo (habla exploratoria guiada por el/la docente para confrontar diversos puntos de vista sobre la historia y/o las ilustraciones y construir consensos en el marco de un razonamiento colectivo); debate (reflexión posterior a la lectura inducida por las preguntas del docente y donde los alumnos expresan y, en menor medida, contrastan opiniones e interpretaciones personales sobre la historia); actividad plástica; escritura creativa; tarea comunicativa (expresión oral/escrita); tarea lingüística; tarea de comprensión (evaluativa o no); actividad de lectura (expande y amplía la lectura o implica a otros agentes) y actividad lúdica (juego).

	clave para facilitar el resumen de lo leído y un árbol de las emociones donde mediante <i>posits</i> de colores describen las situaciones en las que se sentían según la emoción de la semana.				Tarea lingüística (Listado de palabras clave, léxico). Tarea plástica (árbol de las emociones). Actividad de comprensión (resumen).
NP3	Es una práctica planificada para trabajar la efeméride del día de la Mujer Trabajadora (8 de marzo). Consiste en una lectura oral compartida entre el docente y el alumnado. Tras la lectura del álbum (digital y en papel) se realiza un debate sobre las ideas que la lectura (texto e imágenes) genera. Posteriormente, en grupos pequeños seleccionan su imagen favorita y escriben un pie de página que se comenta en plenaria. Otra tarea complementaria es un dibujo sobre el álbum ilustrado. Finalmente, realizan una tarea evaluativa (preguntas con emoticonos) sobre el álbum y las actividades.	Celebración de la festividad del Día de la Mujer. Fomentar el gusto por la lectura. Desarrollar la expresión oral. Reflexionar sobre los estereotipos de género.	Lectura compartida.	Secuencia didáctica de comprensión.	Debate (reflexión sobre lo leído). Tarea comunicativa (expresión escrita). Actividad plástica (dibujo). Actividad evaluativa (emoticonos).
NP4	La práctica consiste en la “confección” de un álbum ilustrado, a partir de una batería de ilustraciones agrupadas en una doble página con el apoyo de una aplicación. Seleccionan las imágenes, las secuencian y las colocan en una plantilla de doble página con el texto correspondiente. Se imprimen las creaciones, se incluyen dedicatorias, autorías, aunque no en formato cartonné para abaratar el producto.	Familiarizarse con el álbum ilustrado (recurso, combinación de textos e imágenes). Disfrutar con la lectura y la escritura. Mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita.	Lectura individual.	Proyecto.	Escritura creativa (escritura de un álbum ilustrado).

NP5	<p>Es una práctica planificada para los días previos al periodo vacacional de las Navidades (23 de diciembre). Se ha realizado durante el periodo de pandemia y es implementada desde las tutorías, a causa de las restricciones sanitarias. La práctica se realiza a primera hora del día con el alumnado relajado y receptivo y en un ambiente distendido. Tras introducir el tema navideño (espíritu navideño) y presentar el álbum, se promueve la generación de hipótesis (paratextos), para, posteriormente, realizar la lectura expresiva del álbum. Una vez leído, se promueve la comprensión con preguntas y aclaraciones de dudas y el trueque de opiniones. Posteriormente se realiza la actividad plástica que enlaza con la temática del álbum: creación de copos de nieve de papiroflexia para luego adornar el aula.</p>	<p>Fomentar el gusto por la lectura.</p> <p>Mejorar la comprensión lectora</p> <p>Aprender nuevo vocabulario y expresiones</p> <p>Conectar la ficción con la vida (actividad plástica).</p>	<p>Lectura oral expresiva del docente.</p>	<p>Secuencia didáctica de comprensión.</p>	<p>Debate (trueque de opiniones).</p> <p>Actividad de comprensión (no evaluativa).</p> <p>Actividad plástica (papiroflexia) para decorar el aula (pegar los copos de nieve en las ventanas del aula)</p>
NP6	<p>Es una práctica planificada para los días previos al periodo vacacional del Carnaval, para contextualizar la creación de los disfraces del desfile de Carnaval. El tema es las emociones del monstruo de colores.</p> <p>La práctica comienza con la exposición del objetivo de las actividades, elegir la emoción para confeccionar el disfraz. Las docentes (tutora y la docente en prácticas) presentan el cuento y solicitan atención durante la lectura para que puedan seleccionar una emoción, elegir un disfraz y formar grupos. Mientras una persona docente lee, la otra realiza dibujos en la pizarra para apoyar y mejorar la comprensión (para que tengan “una visión amplia, global y genérica de lo que va ocurriendo en la historia”). Tras la lectura, y con el apoyo de las ilustraciones y de una rúbrica confeccionada mediante la técnica lluvia de ideas, proceden a identificar y exponer oralmente qué personaje (emoción) les ha llamado más la atención a cada uno de los alumnos/as, a seleccionar una y, lógicamente, a justificar el disfraz elegido.</p>	<p>Mejora de la atención y la concentración.</p> <p>Fomentar el interés por la lectura.</p> <p>Mejorar la comprensión lectora y la expresión oral</p>	<p>Lectura oral docente.</p> <p>Lectura guiada.</p>	<p>Proyecto.</p>	<p>Actividad de comprensión (no evaluativa: resumen de la información más importante mediante la lluvia de ideas).</p> <p>Tarea comunicativa (expresión oral: selección de emoción según preferencia; comunicación de las cualidades o aspectos del personaje elegido para el disfraz).</p>

					Actividad plástica (disfraz de carnaval según la emoción elegida).
NP7	Es una práctica planificada para promover la visibilidad de los diferentes tipos de familia y la adopción. Se realiza en la biblioteca. La práctica comienza con la generación de hipótesis a partir de los paratextos (portada y título) (“¿Hablará de ranas? ¿Qué pasara en el cuento?”) y con la activación de conocimientos previos (“¿Habéis oído que las princesas besan ranas?”). El docente hace una lectura dialogada y expresiva del cuento con el apoyo de las imágenes (no lee el texto) y recurriendo a preguntas instiga la generación de hipótesis. Tras la lectura les pregunta sobre el final, si les ha gustado, si ha cumplido sus expectativas, y les propone la realización de finales alternativos.	Promover la visibilidad de los diferentes tipos de familia y la adopción. Fomentar el interés por la lectura. Mejorar la comprensión lectora.	Lectura oral y expresiva del docente (tipo cuentacuentos). Lectura guiada.	Secuencia didáctica de comprensión.	Debate (reflexión posterior sobre lo leído). Tarea comunicativa (expresión oral: construcción de finales alternativos).
NP8	La práctica comienza con algunas actividades previas: la activación de los conocimientos previos (“conocer otros monstruos de historias”) y la anticipación y generación de hipótesis a partir de los paratextos con el apoyo de la técnica participativa de la lluvia de ideas. La actividad central es la lectura guiada del cuento, donde el/la docente estimula la anticipación y la generación de hipótesis, con el apoyo de las imágenes. Las actividades posteriores son la lectura de cuentos clásicos, la escritura de los finales de los cuentos clásicos en los que <i>Ñac-Ñac</i> se ha metido; la escritura creativa tras introducir a <i>Ñac-Ñac</i> en otros cuentos También se complementa con una actividad plástica, la creación de una mascota, un peluche <i>Ñac-Ñac</i> , con su maleta y libro viajero. Se complementa con la visita semanal a las casas del alumnado y con la exposición de las aventuras vividas con <i>Ñac-Ñac</i> . Se leen también más álbumes de <i>Ñac-Ñac</i> , el monstruo comelibros.	Fomentar el interés por la lectura. Desarrollar el hábito lector.	Lectura oral docente. Lectura guiada.	Situación de aprendizaje con un proyecto (mascota y maleta) indexada	Escritura creativa (cuentos en los que <i>Ñac-Ñac</i> aparecería). Tarea comunicativa (expresión escrita: cambiar los cuentos clásicos en los que <i>Ñac-Ñac</i> aparecía). Tarea comunicativa (expresión oral: lluvia de ideas sobre el libro; aventuras vividas con <i>Ñac-Ñac</i> en familia).

					Actividad plástica (Ñac-Ñac el peluche con su maleta y libro viajero)
					Actividad de lectura (de cuentos clásicos, el libro viajero y la secuela de <i>Ñac-Ñac</i>).
NP9	<p>La práctica comienza con la activación de los conocimientos previos (identificación de las expresiones faciales de las emociones y de las situaciones o actividades a ellas ligadas), los conocimientos de mundo (qué harían ellos si fueran los animales de la historia), la generación de hipótesis (paratextos) y el repaso del vocabulario en inglés con juegos de adivinación sobre los animales protagonistas del cuento.</p> <p>Consiste en una lectura oral del docente, teatralizada y dialogada del álbum digitalizado en las que se promueve la anticipación, la generación de hipótesis (qué animal y cómo intentaría alcanzar la luna, según la experiencia propia) y su comprobación, y la comprensión (pegada de la pegatina que representa el animal en el escenario construido en la pizarra). Tras la lectura se realiza un chequeo de la comprensión (qué animales han aparecido, si han conseguido llegar a la luna, cómo y por qué). Esta actividad se complementa con una actividad plástica grupal que consiste en la elaboración de un poster con los diferentes animales realizados en cartulina para reproducir entre todos el álbum. En 1º de primaria se acompaña con versiones animadas de <i>Youtube</i> (andamiaje). En 2º se realizan también actividades complementarias relacionadas con la alimentación saludable (situación de aprendizaje).</p>	<p>Fomentar el interés por la lectura.</p> <p>Mejorar la confianza y el autoconcepto de los alumnos (lengua extranjera).</p> <p>Desarrollar valores y habilidades sociales (empatía, cooperación, generosidad, etc.).</p> <p>Aprender vocabulario de alta frecuencia (emociones, verbos, animales, etc.).</p> <p>Mejorar la comprensión oral.</p>	<p>Lectura compartida (docente-alumnos/as) (pantalla digital).</p> <p>Lectura guiada.</p>	<p>Situación de aprendizaje</p>	<p>Actividad lingüística (vocabulario en lengua extranjera).</p> <p>Actividad lúdica (juego de adivinaciones de animales).</p> <p>Actividad de comprensión (no evaluativa: resumen del cuento).</p> <p>Tarea comunicativa (expresión oral).</p> <p>Actividad plástica (elaboración en cartulina de los protagonistas; poster posterior y reproducción del álbum).</p>

NP10	<p>La práctica se realiza semanalmente en la biblioteca del centro con los alumnos/as sentados cómodamente para disfrutar del libro. Comienza con la presentación de la obra (escritor e ilustrador) y con anticipación y la generación de hipótesis sobre el protagonista, escenario, etc. gracias a la información que aportan los paratextos (portada, contraportada). Consiste en la lectura oral, teatralizada y guiada del docente- a petición del alumnado-, con el apoyo del libro físico en formato papel, que más tarde, tras la lectura, pone a disposición del alumnado para una lectura individual posterior. El docente muestra el libro y lo comenta con el alumnado durante la lectura, fijando la atención en las imágenes, los personajes, la acción, etc. para promover la generación de hipótesis. A continuación, conversan sobre la historia y participan respetuosamente en el diálogo posterior, con conclusiones y valoraciones sobre la historia o los personajes.</p>	<p>Fomentar el interés por la lectura.</p> <p>Mejorar la expresión oral (expresar sentimientos).</p> <p>Mejorar la comprensión lectora.</p> <p>Adquirir vocabulario.</p> <p>Desarrollar actitudes personales (mejora de la autoestima).</p>	<p>Lectura oral y teatralizada del docente.</p> <p>Lectura guiada.</p> <p>Lectura individual.</p>	<p>Secuencia didáctica de comprensión.</p>	<p>Diálogo cooperativo.</p> <p>Debate. Reflexión sobre los valores.</p>
NP11	<p>La práctica consiste en la lectura en voz alta, teatralizada y dialogada del docente. Antes de la lectura, se realiza la activación de los conocimientos previos, centrada en los personajes del cuento y la situación que se propone. Se promueve también la generación de hipótesis gracias a la información que aportan los paratextos y el conocimiento del mundo que posee el alumnado (saben lo que es una cena y lo que puede pasar si un lobo hambriento encuentra una ovejita). Durante la lectura el docente comprueba que el alumnado está atento, comprende e interpreta la historia, especialmente, si es capaz de ponerse en lugar de los personajes y entender sus emociones. Incita al alumnado a anticiparse, a generar hipótesis y refutarlas con el apoyo de la ilustración. Tras la lectura, se comprueba la comprensión de la historia, la secuencia de las acciones y se les instiga a reflexionar y conversar sobre la historia (lo que enseña el libro). Realizan también una actividad plástica complementaria, colorear un dibujo del álbum.</p>	<p>Fomentar el interés por la lectura.</p> <p>Mejorar la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar la ortografía.</p> <p>Desarrollo de valores sociales.</p> <p>Desarrollo del hábito lector (secuela).</p>	<p>Lectura oral y expresiva docente.</p> <p>Lectura guiada.</p>	<p>Secuencia didáctica de comprensión.</p>	<p>Diálogo cooperativo</p> <p>Debate. Reflexión sobre los valores.</p> <p>Actividad de comprensión (no evaluativa: resumen de la historia; secuencia de acciones).</p> <p>Actividad plástica (colorear un dibujo).</p>

El uso del álbum parece, a tenor de los datos, ocasional, ligado a tópicos de la época, Carnaval (NP6), Día de la Mujer (NP3), Navidad (NP5), quizás porque permite contextualizar adecuadamente y de manera significativa actividades complementarias, por lo general, ligadas al ámbito de la plástica o la reflexión como el debate. En dos casos se menciona un uso más habitual (NP1, NP10), aunque no sean siempre por razones de índole lectora. En la NP1, por ejemplo, se indica que se realiza varias veces al mes, tras terminar la tarea diaria, a última hora, cuando se percibe al alumnado cansado; en la NP5, por el contrario, se implementa a primera hora. En otros casos, no se expresa la habitualidad del recurso, pero sí se indica que se leen secuelas del álbum propuesto (NP8), lo que sugiere cierta continuidad en la práctica. Aun así, como en las instrucciones de la tarea no se precisa, puede ser que haga con cierta frecuencia, aunque no se relate en la narrativa pedagógica o de aula. Sí se evidencia, por el contrario, cierta preocupación por identificar el momento más adecuado para la práctica de la lectura, por la atención y concentración que exige.

Son, por lo demás, prácticas previamente planificadas (NP1, NP3, NP5, NP6, NP7), con las consiguientes tareas previas para el personal docente:

para trabajar el libro, primero lo leí varias veces, intentando comprender todos los matices de la historia y poder contarla solamente enseñando las imágenes, sin necesidad de leerlo en el momento. De esta manera los niños y las niñas podrían disfrutar de la ilustración. Pensé dónde realizar preguntas y pausas (NP7).

Respecto al escenario lector, los/as docentes optan por la lectura en el aula³² o en la biblioteca de centro (NP7; NP10), en un ambiente distendido (NP5) y con los niños/as sentados en el suelo y en círculo ante el/la docente. El/la docente muestra el libro álbum

³² Exceptuando las dos narrativas señaladas, el resto no informa al respecto. Eso nos hace pensar que realizan la lectura dentro del aula.

en papel (63,6%) (NP1, NP3, NP5, NP7, NP8, NP10, NP11), copias para un uso en parejas (NP2) y/o utiliza el apoyo digital (NP3, NP9) para proyectarlo en el aula.

Por lo general, el/la docente lleva a cabo una la lectura oral (NP1, NP2, NP5, NP6, NP7, NP8, NP10, NP11), expresiva (NP5, NP7, NP11) o teatralizada (NP1, NP10), por la falta de fluidez lectora del alumnado, para que se “centr[en] en la historia” y “abr[an] su mente” (NP1) o por solicitud expresa del alumnado (NP10). Esta lectura se acompaña de ayudas y andamiajes más o menos elaborados en aras de facilitar la comprensión e interpretación del texto. Así, se puede hacer una lectura dialogada (NP1), con aclaraciones sobre aspectos textuales puntuales que dificultan la comprensión, o una lectura guiada (NP2, NP6, NP7, NP9, NP10, NP11), con andamiaje elaborado que ayude a elaborar la comprensión (hipotetizar) y a leer de forma más distanciada y reflexiva a partir del análisis de los mecanismos de ficción (atribución del personaje, situaciones en que los personajes se mueven y sus relaciones). También se producen tipologías de lectura más metodológicas como la lectura colaborativa y la lectura monitorizada (NP2), donde lectores más competentes ofrecen ayuda y apoyo a lectores con menos habilidades bajo la supervisión del personal docente; la lectura compartida (NP3, NP9), con intercambios de roles lectores entre los dos agentes (docente y lectores); y la lectura individual (NP4, NP10). Los sujetos docentes estiman relevante la alternancia de los roles y prueba de ello es la afirmación que aparece en la NP10 – “me gusta mostrar el libro en formato papel y dejárselo después de la lectura para que lo manipulen, lean, analicen... (no es lo mismo ser contado que ser leído)” –, lo que sugiere un interés manifiesto por ofrecer ayudas, pero también momentos de autogestión, para desarrollar la competencia de lectura.

Las tareas que se proponen pretenden conectar con los gustos e intereses del alumnado, a través de su conocimiento de mundo o de su momento vital o personal (NP1, NP2, NP5, NP6, NP10) e impulsar su participación. Por ejemplo, en la NP2, el alumnado

selecciona los textos que van a leer, en función de aquellas emociones que más les interesan o les suenan.

Respecto a la estructura didáctica, las actividades de lectura se agrupan principalmente en secuencias de comprensión lectora con tareas y actividades de preparación, desarrollo y de cierre de la lectura del álbum (NP1, NP3, NP5, NP7, NP10, NP11). Se observan estructuras didácticas más complejas, como las situaciones de aprendizaje donde la lectura es contemplada como una competencia más a desarrollar, junto con otras competencias y contenidos curriculares (NP2, NP8, NP9); y el proyecto, cuya estructura gira en torno a un producto de aprendizaje (NP4, NP6). Somos conscientes de que la instrucción de la tarea –se solicitaba contar una experiencia de lectura– y la falta de observación limitan el alcance de la clasificación, aun así, pueden ser relevantes para formar una imagen del planteamiento lector de aula de los docentes.

Los objetivos didácticos que el colectivo docente plantea pueden agruparse en cinco grupos, que, en mayor o menor medida, desarrollan el currículo escolar. En un primer gran grupo, están los objetivos relacionados con el fomento de la lectura y el gusto lector tanto en primera lengua (NP1, NP2, NP3, NP4, NP5, NP6, NP7, NP8, NP9, NP10, NP11) como en lengua extranjera (NP9). En un segundo grupo tenemos el desarrollo del hábito lector (NP8, NP11). En un tercer grupo están los objetivos que desarrollan la competencia de lectura, como son la mejora de las habilidades lectoras (NP11), la conexión de la ficción con la vida y la identificación con los personajes (NP1, NP10). En un cuarto grupo estarían los objetivos lingüísticos y comunicativos (competencia lingüística y comunicativa) relacionados con saberes básicos, como son la adquisición de vocabulario en primera lengua (NP5, NP10) y en lengua extranjera (NP9), la comprensión

oral (NP2, NP9) y lectora (NP5, NP6, NP7), la expresión oral (NP3, NP6, NP10)³³ y la mejora de la ortografía (NP11). El quinto y último grupo está conformado, por un lado, por los objetivos de desarrollo personal, emocional y social, donde se incluyen el desarrollo de capacidades afectivas (NP2, NP10), de la autoconfianza o el autoconcepto lector (NP9, NP10), de hábitos de trabajo individual– mejora de la atención y concentración– (NP6); y por otro, los relacionados con el desarrollo socio-educativo como son el desarrollo de valores y normas de convivencia (NP11, NP9), la visibilidad de diferentes tipos de familia (NP7) o la igualdad entre hombres y mujeres (NP3).

La secuencia comienza con la presentación del álbum ilustrado que se va a leer (NP2, NP5, NP6, NP10), la exposición de los objetivos de la actividad (NP6) y de los objetivos que se persigue en la lectura con orientaciones expresas: “incidimos en que deberían estar muy atentos a todos los detalles pues al final de la lectura, pediríamos que formaran equipos teniendo en cuenta sus preferencias para elegir disfraz (dependiendo de la emoción elegida)” (NP6). Las actividades que se realizan antes de la lectura persiguen interesar y motivar al alumnado mediante la activación y movilización de conocimientos previos (NP7, NP8, NP9, NP11) y la generación de hipótesis a partir de la lectura de los paratextos (NP1, NP2, NP3, NP5, NP7, NP8, NP9, NP10, NP11).

Durante la lectura se pretende que el alumnado haga predicciones, anticipaciones y genere hipótesis, por lo general, en respuesta a las preguntas que se le hace sobre la historia y las ilustraciones (NP2, NP7, NP8, NP9, NP10). Se ofrecen, en ocasiones, apoyos (dibujo-esquema) a la comprensión (NP6) o se chequea/comprueba el grado de comprensión e interpretación de la historia (NP9, NP11). Por otra parte, destaca el hincapié que los sujetos docentes hacen de la ilustración (NP1, NP3, NP8) y su poder de

³³ Para la clasificación nos hemos basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y en el currículo de Educación Primaria de la LOMLOE.

sugestión (NP6) durante la lectura. No se observa excesivo énfasis en el texto y en su estructura narrativa (NP8) ni en su convivencia con la imagen (el relevo narrativo) como recurso de apoyo en la construcción de significados. Aparecen intentos en esa dirección en la NP2 y en la NP4, con las expresiones leer las imágenes (NP9), interpretarlas (NP2) y describirlas y analizarlas (NP10). Solo la tarea que informa sobre la construcción de un álbum ilustración (NP4) se refiere expresamente al relevo narrativo:

descubrieron “el gusto” de elegir ilustraciones, que les daban juego para redactar, viendo que las imágenes aportaban y sumaban y que no solamente tenían una “función decorativa” (...) la elección de imágenes les resultó compleja, no estaban acostumbrados a trabajar con ellas, a ver el juego que les podía dar, a unirlas con las ideas que les empezaban a surgir en la cabeza (NP4).

Tras la lectura se realizan actividades de apoyo a la comprensión como la selección de palabras clave que ayudan a resumir la historia (NP2), la creación de la idea/enunciado como pie de una ilustración (NP3), serie de preguntas-respuesta (NP5), la rúbrica construida a partir de lluvia de ideas-resumen de la historia (NP6), el repaso de la secuencia de acciones (NP11) y la construcción de finales alternativos (NP7). Son actividades que recurren a la expresión e interacción oral (NP2, NP5, NP6, NP7, NP11) y a la expresión escrita (NP3). Algunas de estas tareas priorizan la función evaluativa, es decir, buscan la comprobación del grado de comprensión, por ejemplo, cuando se plantea una serie de preguntas-respuestas (NP5). Otras, en cambio, se enfocan hacia la generación de un andamiaje que sirve para sintetizar la historia como en el caso de la rúbrica (NP6), la síntesis mediante enunciados (NP3) o palabras clave (NP2) y la secuencia de las acciones (NP11). En otros casos se propicia un distanciamiento para interpretar la historia. En tales casos se pone el foco en los recursos ficcionales como en la construcción del álbum ilustrado (NP4) o la de finales alternativos (NP7).

Estas actividades post-lectura se completan o finalizan, frecuentemente, en debates (NP1, NP2, NP3, NP5, NP7, NP11). El debate parece consistir, en la mayoría de

los casos, en un trueque de opiniones sobre los tópicos y temáticas del álbum, que, gira, por lo general, en torno a valores socioemocionales (NP1, NP3, NP7). En otros casos se desarrolla un diálogo cooperativo (NP2, NP10, NP11), que promueve, dentro del grupo, el intercambio de opiniones, la expresión de emociones, la identificación y la construcción de significados para dar sentido a la obra:

varios señalaron que se esperaban que el lobo se comiese a la oveja, pero que al final se encariñó de ella, (...) que eso ocurre porque en casi todos los cuentos el lobo es el malo de la historia, pero que no siempre puede que sea así (...) Por otro lado, también señalaron que dos animales diferentes se hacen amigos y se quieren (...) Por último, los niños fueron bastante empáticos e incluso sufrieron por lo que podía pasar a la oveja, colocándose en la piel de ambos personajes y enlazando con situaciones reales que pueden ocurrir entre padres e hijos (NP11).

Tras la lectura tienen lugar tareas y actividades que buscan extender la recepción lectora, principalmente, con actividades plásticas (NP1, NP2, NP3, NP5, NP6, NP8, NP9, NP11): los dibujos (NP1, NP3), un árbol con tronco para pegar *posits* (NP2), actividad de papiroflexia (NP5), el disfraz (NP6), el peluche y la maleta viajera (NP8), la elaboración de cartulinas, poster y reproducción de álbum (NP9) o colorear un dibujo (NP11). Otras son tareas lingüísticas, cuando el léxico es específico (emociones) (NP2) o de una lengua extranjera (NP9). Hay actividades de escritura creativa (NP8) como cuando se escriben cuentos en los que *Ñac-Ñac* aparecería o los finales que la presencia de *Ñac-Ñac* altera. Otras son tareas comunicativas, cuando media la expresión oral y/o escrita (NP1, NP2, NP3, NP6, NP7, NP8, NP9) y finalmente, tendríamos la que hemos denominado actividad lúdica (NP9), un juego de adivinación en lengua extranjera de los animales protagonistas de la historia. Solo hay una narración de aula que presenta una tarea evaluativa, pero de la propia secuencia (NP3), donde se solicita al alumnado su grado de satisfacción con las tareas planteadas.

Un caso aparte es la que se recoge en la NP4. En esta narrativa de aula se plantea la construcción de un álbum ilustrado utilizando recursos digitales. Gira en torno a la

escritura creativa, pero con el apoyo que proporciona contar con una serie de ilustraciones concatenadas. Plantea una tarea que posibilita que los niños/as actúen simultáneamente de escritores, editores y lectores y, por lo tanto, desde un enfoque comunicativo, favorece la reflexión sobre el circuito literario al ejercer diferentes roles. Ofrece, asimismo, ocasión para reflexionar sobre las estructuras narrativas, recursos literarios y lingüísticos y estéticos, ya que han de tomar decisiones que afectan a todos y cada uno de los recursos, sus usos combinados y sus implicaciones.

Tabla 38

Reflexión sobre la práctica de lectura del álbum ilustrado. Logros y dilemas didácticos, retroalimentación del alumnado y el rol docente durante la práctica

Logros y dificultades de aprendizaje y de enseñanza ³⁴	Dilema (principio didáctico) ³⁵	Valoración de la actitud del alumnado (retroalimentación docente) ³⁶	Reflexión docente ³⁷
<p>NP1 Logro de aprendizaje: Adecuación a las necesidades del momento y al gusto de los alumnos/as. Aumento de interés por la lectura.</p> <p>Dificultad: Selección del momento de lectura y del libro adecuado, en consonancia con los intereses y necesidades del alumnado.</p>	<p>La planificación de las actividades de aprendizaje deviene de identificar y adecuarse a las necesidades e intereses del alumnado y de encontrar el momento propicio para el aprendizaje (sin conexión con las necesidades e interés no hay motivación, y consiguientemente no se produce el aprendizaje).</p>	<p>Placer.</p> <p>Interesado/a.</p> <p>Relajado/a.</p>	<p>Imprevisibilidad (recurso que propone).</p> <p>Motivación (actividad motivadora y placentera).</p> <p>Disfrute (comodidad).</p> <p>Buena experiencia.</p>

³⁴ Los logros y los dilemas, por lo general, son datos “in vivo” o inducidos, que devienen de la reflexión post-práctica que el docente hace. En algunos casos se induce de la descripción de la práctica, del contexto educativo y/o del plan de centro o de los resultados de aprendizaje. Los logros son los objetivos de aprendizaje o didácticos que el colectivo docente considera alcanzados con la práctica o durante la práctica. Los dilemas son las preocupaciones y el interés didáctico que guía la práctica docente. Nace de la creencia docente en torno al aprendizaje y la enseñanza. Por ejemplo, en la NP9 se dice: “En todas nuestras propuestas didácticas impregnamos actitudes y valores cristianos y sociales (colaboración, respeto, empatía, solidaridad, trabajo en equipo, cooperación... (...) Antes de ponerlo en práctica me sentía muy insegura, no sabía hasta qué punto los alumnos iban a aprender y disfrutar de la experiencia, ni si yo iba a ser capaz de defenderlo bien. Las ocasiones en las que lo he utilizado, han sido muy enriquecedoras, los alumnos han participado muy activamente, han disfrutado, han sido capaces de reproducir partes del álbum y han pedido más lectura y actividades similares”. De ahí que los logros identificados sean, el aumento del interés por la lectura, la participación del alumnado, el desarrollo de habilidades y valores sociales y, finalmente, la mejora de la comprensión de lectura en lengua extranjera, cuya prueba es la reproducción, aunque sea parcial, del álbum. Las dificultades están asociadas a las dudas docentes sobre el recurso y sobre su adecuado uso a causa de la imprevisibilidad del aula. Por eso el docente, aunque valore la experiencia como enriquecedora, presente inseguridad y falta de confianza en sus capacidades para desarrollar la práctica y para ejercer de mediador de lectura.

³⁵ De los logros y dificultades se han extraído inductivamente los dilemas. Por lo general son principios didácticos que emergen de la práctica y establecen los límites didácticos que guían al docente cuando piensa y planifica una práctica. Así, en la NP9, a tenor de lo expuesto inducimos que el dilema es la introducción de recursos motivadores y de metodologías participativas genera prácticas significativas que posibilitan el aprendizaje del alumnado (experimentación e innovación).

³⁶ Actitudes, comportamientos y emociones de los alumnos/as durante y/o después de la práctica. Son observables y perceptibles, y se describen explícita o implícitamente en la reflexión sobre la práctica.

³⁷ Actitudes, emociones, sensaciones y pensamientos docentes que aparecen durante y tras la práctica y que le permiten evaluarla didácticamente, e indirectamente evaluar su propio rol.

NP2	<p>Logro: Aumento del interés y de la motivación por la lectura y por el álbum ilustrado. Mejora de la comprensión de lectura y un mejor uso estratégico de las habilidades implicadas en la comprensión.</p> <p>Dificultad: Falta de rutinas lectoras del alumnado y los problemas de comprensión (léxicos y discursivos).</p>	<p>El hábito y el gusto lector necesitan de prácticas y rutinas de lectura.</p> <p>El desarrollo del hábito lector y la mejora de la comprensión necesita de la motivación y el interés por la lectura.</p>	<p>Motivado/a</p> <p>Disfrute</p> <p>Confiado/a en sus habilidades y capacidades lectoras.</p>	<p>Satisfacción por los retos conseguidos (motivación por la lectura, gusto lector, mejora de la competencia de lectura).</p> <p>Felicidad por el resultado óptimo del aprendizaje y por el ambiente de disfrute.</p>
NP3	<p>Logro: Aumento del interés por la lectura y reflexión positiva sobre los estereotipos de género.</p> <p>Dificultad: No hay información sobre las dificultades.</p>		<p>Disfrute.</p> <p>Valoración positiva del álbum y las actividades.</p>	<p>Comodidad.</p> <p>Experiencia positiva con el álbum.</p>
NP4	<p>Logro: Aumento de interés por las prácticas escritas, (meta)reflexión sobre el diálogo multimodal (combinación del texto y la imagen) y el relevo narrativo, mejora de la expresión escrita y de la competencia de lectura.</p> <p>Cambio de creencias en torno al álbum, que deja de ser un recurso infantil.</p> <p>Dificultad: Dificultad para redactar una estructura narrativa y encontrar un sentido a la escritura. Romper con la imagen infantil que existen en la sociedad de la ilustración.</p>	<p>La deconstrucción ofrece oportunidades de aprendizaje y de mejora de la competencia de lectura y de escritura (práctica significativa).</p>	<p>Interesado/a.</p> <p>Disfrute.</p> <p>Satisfacción por el producto final.</p>	<p>Experiencia innovadora con el álbum ilustrado.</p>
NP5	<p>Logro: Aumento del interés por la lectura y por el álbum ilustrado (la propuesta de lectura). Adecuación a la realidad y necesidades del alumnado.</p> <p>Dificultad: Plantear una actividad apropiada para un momento de mayor incidencia del COVID, a la vez que adecuada para la época.</p>	<p>Las prácticas han de adecuarse a las necesidades y diversidad del alumnado, pero en el marco que determinan los condicionantes (limitaciones) externos.</p>	<p>Interesado/a</p> <p>Motivado/a</p> <p>Respetuoso/a con las normas de cortesía</p>	<p>Reflexión didáctica sobre el álbum ilustrado (valor educativo y didáctico).</p> <p>Experiencia con el álbum ilustrado.</p>

	Adecuar la actividad a un alumnado con diversos ritmos de aprendizaje y de naturaleza inquieta.		lingüística y cooperación conversacional.	Comodidad. Satisfacción.
NP6	<p>Logro: Aumento del interés por la lectura y por el álbum ilustrado. Mantener la atención y motivación mantenida durante la lectura. La identificación de la información relevante durante la lectura gracias al andamiaje proporcionado.</p> <p>Dificultad: Identificar objetivos que presidan la lectura. Plantear una actividad inclusiva e integradora que responda a las necesidades educativas diversas del alumnado e incite su participación.</p>	<p>Las actividades han de integrar las diferentes necesidades educativas del aula.</p> <p>La motivación se mantiene si la tarea responde a un objetivo.</p> <p>El establecimiento del objetivo lector ayuda a conseguir mejoras en la comprensión.</p> <p>El andamiaje lector favorece la comprensión (identificación de la información relevante).</p>	<p>Expectante (intrigado/a).</p> <p>Motivado/a.</p> <p>Participativo/a.</p> <p>Atento/a.</p>	<p>Experiencia enriquecedora y motivadora.</p> <p>Aumento del interés por el uso didáctico del álbum ilustrado.</p> <p>Necesidad de formación complementaria.</p>
NP7	<p>Logros: Aumento del interés la lectura y por el álbum como recurso.</p> <p>Dificultad: Encontrar el encaje curricular del álbum (su indexación en el curriculum) y preocupación por la adecuación del recurso y la propuesta didáctica a las necesidades de los alumnos/as.</p>	<p>El recurso motivador, además de resultar atractivo, ha de ser válido didácticamente y de proveer de beneficios didácticos para ser adecuado en el aula.</p>	<p>Atento/a.</p> <p>Disfrute.</p>	<p>Buena experiencia.</p> <p>Inquietud y nerviosismo por ser un recurso no habitual para el docente.</p> <p>Preocupación por un adecuado uso didáctico (indexación dentro de la tarea educativa).</p> <p>Esfuerzo, dedicación y tiempo, para preparar la propuesta didáctica.</p>

				Confianza en el recurso (poder educativo).
				Necesidad de formación complementaria.
NP8	<p>Logro: La selección de un álbum apropiado. Aumento del interés por la lectura y por el álbum ilustrado. Desarrollo del hábito lector. Implicación de las familias.</p> <p>Dificultad: Motivar e implicar al alumnado. Desarrollo del fomento de la lectura y el hábito lector</p>	De la motivación e implicación del alumnado nace la eficacia de la actividad y del recurso (desarrollo del hábito lector).	Motivado/a Implicado/a	Experiencia “maravillosa”, divertida motivadora y participativa (implicación familiar). Satisfacción. Disfrute.
NP9	<p>Logro: Aumento del interés por la lectura. La implicación del alumnado. Desarrollo de habilidades y valores sociales y normas de convivencia. Mejora de la comprensión de lectura en lengua extranjera.</p> <p>Dificultad: Adecuarse al nivel de tolerancia de no comprensión en lengua extranjera. La estimación de los logros de aprendizaje. Capacidad docente para llevar a cabo la práctica con un álbum ilustrado.</p>	La introducción de recursos motivadores y de metodologías participativas genera prácticas significativas que posibilitan el aprendizaje del alumnado (experimentación e innovación).	Participativo/a. Disfrute. Implicado/a.	Experiencia enriquecedora, participativa, divertida, actividad eficaz. Inseguridad y falta de confianza. Imprevisibilidad del aprendizaje.
NP10	<p>Logro: Aumento del interés por la lectura. Adecuación del recurso a los intereses y necesidades del alumnado. Desarrollo de habilidades lingüísticas (estrategias elementales de escucha activa, de cortesía</p>	Se ha de dar respuesta a las necesidades educativas del momento con propuestas adecuadas a las necesidades e intereses del alumnado.	Motivado/a. Participativo/a.	Buena experiencia. Comodidad.

lingüística y de cooperación conversación para la co-construcción de significados).	Respetuoso/a.	Seguridad.
Dificultad: Adecuarse a los intereses y necesidades educativas que puedan aparecer entre los niños/as. Desarrollo y puesta en práctica de habilidades conversacionales e interpretativas en la práctica de lectura.		Motivado/a.
NP11 Logro: Aumento del interés por la lectura. Adecuación del recurso a las necesidades e intereses del alumnado y apropiado para desarrollar capacidades cognitivas ligadas a la lectura (atención y concentración). La participación e implicación del alumnado en la co-construcción de significados. Desarrollo de habilidades socioemocionales (valores y la empatía).	Para que se produzcan avances lectores es necesaria la motivación intrínseca, desarrollar el gusto por los libros y la lectura.	Empático/a.
Dificultad: El desarrollo de la motivación intrínseca por los libros y el gusto lector.		Concentrado/a.
		Relajado/a.
		Comodidad.
		Trascendencia (experiencia de lectura)
		Confianza en el recurso (poder educativo).

El colectivo docente parece encontrarse un contexto educativo no muy predispuesto para la lectura, con un alumnado inquieto, con ritmos diversos de aprendizaje (NP5), problemas de comprensión, escasos hábitos y rutinas de lectura (NP2) y con dificultades lingüístico-discursivas tanto en la primera lengua (NP4) como en lengua extranjera (NP9):

el alumnado no estaba muy acostumbrado a leer en sus casas por lo que la motivación era casi nula, ya que nadie los había enganchado para descubrir el fantástico mundo de los libros con imágenes (NP2).

La primera preocupación docente deviene del citado contexto educativo y de la necesidad de adaptarse a las necesidades del alumnado y a su heterogeneidad (NP5), con prácticas inclusivas e integradoras (NP6), recursos motivadores y beneficiosos (NP7, NP11) y metodologías innovadoras (NP4, NP9), convenientemente indexadas en el currículo (NP7), para el fomento de la lectura y el desarrollo del hábito lector (NP8, NP10). Este proceder parece ser fruto de asociar motivación e interés con la práctica de la lectura, por una parte, y la implicación del alumnado con la mejora de la comprensión y el desarrollo del hábito lector, por otro (NP2, NP8). Para ello, primeramente, seleccionan las ocasiones más propicias para el aprendizaje (NP1, NP5, NP6, NP10) y aquellos recursos más motivadores (NP1) a la vez que válidos a nivel didáctico (NP7) para encender el interés y lograr la implicación del alumnado. Este principio se lleva al extremo cuando se expresa la necesidad de dar respuesta a las necesidades puntuales de aula (NP1, NP10) para poder conectar con el alumnado o su estado vital (NP1, NP5). En este contexto se explica el interés creciente entre el colectivo docente por desarrollar la motivación intrínseca por los libros y la lectura (NP2, NP11) y, concretamente, por un recurso multimodal como el álbum ilustrado (NP1, NP5, NP6, NP7, NP8):

en un mundo de pantallas, es muy importante que desde pequeños se genere un interés en leer y descubran todos los beneficios e inquietudes que puede tener un libro por dentro y evitar ver el libro como una actividad que conlleva el “esfuerzo” de leer (NP11).

Buscan una adecuada explotación didáctica (NP7) que genere contextos de aprendizaje (NP1) con objetivos claros (NP6) y donde se implique a las familias en la generación de rutinas y contextos favorables de lectura (NP2, NP8), aunque acarree cierto esfuerzo didáctico:

para trabajar el libro, primero lo leí varias veces, intentando comprender todos los matices de la historia y poder contarla solamente enseñando las imágenes, sin necesidad de leerlo en el momento. De esta manera los niños y niñas podrían disfrutar de la ilustración. Pensé dónde realizar preguntas y pausas (NP7).

Estas inquietudes didácticas se pueden ver en cierta manera satisfechas, con logros educativos y didácticos. Así, el logro educativo más repetido es el aumento del interés y la motivación por la lectura (NP1, NP2, NP3, NP5, NP6, NP7, NP8, NP9, NP10, NP11) y por el álbum ilustrado en particular (NP2, NP6, NP7, NP8), que se extiende a las prácticas escritas (NP4) y al desarrollo del hábito lector (NP8):

disfrutaron escribiendo, era la primera vez que no pedían límite para escribir, y mucho más disfrutaron leyéndolo. Quedaron encantados con la producción que habían realizado, además al verla enriquecida con esas ilustraciones tan bonitas hicieron que sus obras parecieran verdaderas obras de arte (NP4).

Los resultados de aprendizaje fueron bastante positivos, ya que los de primero fueron motivándose con la lectura al igual que los de tercero, ya que se sintieron protagonistas por tener que leerles las historias seleccionadas. Una vez que terminamos todas las que nos interesaron, me pidieron seguir leyendo álbumes ilustrados, ya que les había llamado mucho la atención. También noté una mejora en la comprensión y que el placer por la lectura iba cada vez más en aumento (NP2).

Merece especial mención el interés expresado en la NP4 por romper con las creencias sobre la ilustración y por incidir en la importancia del relevo narrativo para construir el sentido:

descubrieron “el gusto” de elegir ilustraciones que les daban juego para redactar, (...) Comenzaron a ver que tan importante era la parte escrita como la ilustración que elegían, que era necesario que la imagen aportara que no que se limitase a “hacer bonito”. La elección de imágenes les resultó compleja, no estaban acostumbrados a trabajar con ellas (...) Comentaron que no utilizaban tanto las imágenes porque pensaban que era más bien de niños pequeños, que si había imágenes era porque era algo dirigido sobre todo para la etapa de infantil, pero una vez realizado su trabajo, abrieron un poco más la mira y vieron que no tenía por qué ser así (NP4).

El segundo logro educativo deviene del desarrollo de saberes y habilidades curriculares: de los valores y normas de convivencia (NP3, NP9, NP11), la mejora de la expresión escrita (NP4) y de la ortografía (NP11), de la expresión oral– cortesía lingüística y la cooperación conversacional– (NP10, NP11): “me gusta que todos los alumnos puedan participar y que respeten las intervenciones de los demás” (NP10). Señalan también la mejora de las habilidades y saberes implicados en la competencia interpretativa y de su uso estratégico, en primera (NP2, NP10, NP11) y en segunda lengua (NP9), propiciados por la meta-reflexión sobre el diálogo multimodal y el relevo narrativo (NP4) y la mejora de la atención y la concentración (NP6, NP11).

Respecto a los logros de docencia, se enuncia el adaptarse a las necesidades del momento (NP1, NP8, NP10), conectar con la realidad del alumnado (NP5), el andamiaje lector implementado (NP6) o la implicación de otros agentes educativos (NP8):

personalmente y desde mi humilde y corta experiencia como docente, considero que el hecho de mantener alerta y expectantes a los alumnos para la posterior elegida del disfraz fue un factor clave que, sin ninguna duda, jugó a nuestro favor ya que conseguimos captar la atención, el interés, la intriga, la motivación y el asombro en nuestros alumnos (NP6).

Los citados logros se hacen evidentes, en parte, por las actitudes y emociones expresadas y la valoración positiva que los/as alumnos/as hacen sobre la práctica, y por las emociones que comunica el colectivo docente. Los adjetivos que utilizan los docentes para caracterizar la actitud y el comportamiento discente durante la práctica de lectura son interesado/a (NP1, NP3, NP5), motivado/a (NP2, NP5, NP6, NP8, NP10), concentrado/a (NP7, NP11), implicado/a (NP8, NP9) y participativo/a (NP6, NP9, NP10), expectante e intrigado (NP6), respetuoso (NP5, NP10) y relajado (NP1, NP11) y empático (NP11). La emoción identificada entre el alumnado que más señalan los docentes es placer y disfrute (NP1, NP2, NP3, NP4, NP7, NP9), satisfacción (NP4) y confianza en sus posibilidades lectoras (NP2).

La respuesta discente favorable retroalimenta la actitud y el comportamiento docente y lo motiva durante la práctica. El resultado es una interacción educativa ampliamente estimada y valorada por el colectivo docente, posiblemente, el “motor” que alimenta la docencia y al/la docente y dota de sentido a la práctica:

me suelo sentir muy cómoda, ya que me encanta ver sus caras de emoción y contra más caras que pongan más me motivo y más intento esforzarme para que se sigan enganchando (NP1).

Como docente, yo me sentí muy orgullosa por todos los retos conseguidos por mis alumnos/as al igual que muy feliz mientras los veía trabajar y disfrutar de manera cooperativa. Al principio noté que les costaba un poco engancharse, pero a medida que pasaban las semanas se les iba viendo cara de felicidad absoluta pudiendo hacer uso de su imaginación interpretando las diferentes imágenes que veían y buscando la relación con el texto (NP2).

Por eso, los/as docentes confiesan una buena y enriquecedora experiencia (NP1, NP6, NP7, NP8, NP9, NP10), que roza incluso la “religiosidad”, gracias a la conexión texto-lector, lector-lectores, docente-lectores que favorece:

fue una práctica maravillosa, en la que el alumnado estuvo super motivado, las familias muy implicadas (NP8).

La sensación que tuve realizando la actividad fue de un momento de magia y calma. El alumnado estaba concentrado, pendiente de la lectura y de la historia que apenas había distracciones. La importancia que se le daba a la lectura, la trasmisión de emociones, el énfasis en momentos importantes, hacia que no importase nada más que el libro, lo que hacía que el aprendizaje posterior les llegase más adentro (NP11).

Durante la práctica, los sujetos docentes parecen sentirse cómodos (NP1, NP3, NP5, NP10, NP11), motivados (NP1), satisfechos, felices y orgullosos con los resultados de aprendizaje (NP2, NP5, NP8). Esta general valoración positiva favorece un interés creciente por el recurso y sus posibilidades didácticas (NP5, NP6), que se traduce en ganas de experimentar e innovar (NP4) con el apoyo de la formación específica correspondiente (NP6, NP7):

me gustaría destacar la experiencia tan bonita y enriquecedora que esa dinámica provocó en mi hasta el punto de cristalizar el gusto por los álbumes ilustrados como recurso fundamental en metodologías activas e integradoras (NP6).

En la actualidad deseo ampliar mis horizontes, mis recursos, poder enseñar de otras formas como con el álbum ilustrado. Ya que de aquella experiencia pude ver que a los niños les gusta y que puede ser un buen recurso. Ser capaz de encontrar su lugar en el aula, poder seleccionar el álbum adecuado para el momento y para mis alumnos (NP7).

Estas emociones conviven, sin embargo, con el nerviosismo e inquietud (NP7, NP9), la falta de confianza e inseguridad (NP9) causadas por la imprevisibilidad (NP1, NP9) de un recurso literario como el álbum dentro del aula y sobre su posible efectividad didáctica (NP7, NP9): “Personalmente, antes de ponerlo en práctica me sentía muy insegura, no sabía hasta qué punto los alumnos iban a aprender y disfrutar de la experiencia, ni si yo iba a ser capaz de defenderlo bien” (NP9). Quizás se deba a la poca de experiencia docente con el álbum (NP5), al grado de laboriosidad que exige (NP7) o a otras cuestiones de calado personal y profesional como, por ejemplo, el nivel de tolerancia a la incertidumbre e imprevisibilidad de la actividad docente en el aula.

3.4.5 Síntesis del análisis de las narrativas pedagógicas o de aula

A modo de conclusión, podemos afirmar que las narrativas de aula indican que el uso del álbum ilustrado es, aparentemente, ocasional y por lo general ligado a tópicos (27,2%). En función de la experiencia de aula, colectivo docente elige el momento, el escenario y la ocasión más apropiada para la práctica de la lectura. Hemos evidenciado dos tipos de comportamientos; por un lado, el grupo de docentes que reserva la última hora para finalizar la tarea de aula de un manera agradable, relajada y entretenida; y, por otro, el que aprovecha la concentración de la primera hora del día para promover el aprendizaje. Estas decisiones pueden responder a rutinas, pero también pueden esconder concepciones diferentes sobre la lectura y sobre su encaje curricular. El primer grupo podría inclinarse por la lectura extensiva o por la lectura de placer, no excesivamente intervencionista y, segundo, por una lectura intensiva, guiada y, por lo tanto, prototípica del contexto escolar.

El eje que guía la práctica de la lectura es la adecuación a los intereses y necesidades educativas identificadas en el aula con una finalidad didáctica clara: motivar y contagiar el placer por la lectura, desarrollar la educación emocional y promover valores socioculturales, por encima de avanzar en la mejora de habilidades lectoras.

Por lo general, el/la docente realiza la lectura oral (72,7%), con un libro en formato papel, rodeado de los/as niños/as sentados/as en el aula (63,6%) o en la biblioteca de centro (18%). Se decantan por la lectura expresiva (27,2%) o teatralizada (18,1%) con cierto grado de andamiaje (lectura guiada) (54,5%) y, más ocasionalmente, por la lectura compartida (18,1%) e individual (18,1%). Parece que, en los niveles inferiores y medios de primaria, la práctica de la lectura resulta más provechosa si la realiza un sujeto lector competente, para que el alumnado pueda seguirla con relativa facilidad y centrarse en la comprensión, especialmente cuando son obras fuera del alcance de sus capacidades lectoras. En este contexto educativo buscan generar un ambiente lector amigable que posibilite el encuentro entre los sujetos lectores y el texto, primeramente, como “escuchadores activos” con la ayuda de un modelo de lector competente y, posteriormente, como “lectores activos” (Solé, 1992, p. 23).

Las tareas parten de los gustos, intereses, experiencias y momentos vitales y personales del alumnado (45,4%) y pretenden fomentar un aprendizaje significativo, aunque con una escasa participación del alumnado en la dinámica de la secuencia (9%). Por lo general, la práctica de lectura se organiza en secuencias de comprensión lectora (54,5%), con tareas y actividades de preparación, desarrollo y de cierre de la secuencia, y, más ocasionalmente, en secuencias didácticas más complejas, como las situaciones de aprendizaje (27,2%) o los proyectos (18,1%). Presentan, por lo tanto, secuencias de instrucción enraizadas en planteamientos constructivistas y mediacionales de la enseñanza de la lectura, centradas en el discente. En todas las prácticas de lectura se

fomenta la motivación y el fomento del interés por la lectura y el gusto lector (100%)³⁸. Es frecuente también que se establezcan objetivos lingüísticos y comunicativos (63,6%) y de desarrollo personal, emocional y social (54,5%) por encima de objetivos que incidan en la competencia interpretativa (36,3%).

Las tareas más repetidas son las previas a la lectura, concretamente, las que buscan encender el interés del alumnado y motivar la lectura. Se repiten especialmente la generación de hipótesis y la anticipación (81,8%) por encima de la activación de conocimientos previos (36,3%). Durante la lectura, se fomenta la realización de predicciones, anticipaciones y generación de hipótesis (45,4%), aunque sin excesivo énfasis en el relevo narrativo. En ninguna narrativa se menciona la estrategia de verificación o de comprobación de las hipótesis y de explicitación o confirmación de las expectativas e inferencias realizadas, aunque es lógico pensar que, aun no siendo estrategias utilizadas reflexivamente, las lleven a cabo con el paso de página (27,2%) (NP7, NP9, NP11). También es llamativo la escasa referencia expresa que se hace a inferir como parte de la interpretación, aunque sí se existen ciertas evidencias de que se realiza el citado proceso (NP4, NP7, NP9, NP10, NP11). No se aprecia enseñanza explícita de estrategias, aunque eso no exime su uso durante la lectura. En tal caso, puede ser que estén interiorizadas, formando parte del conocimiento práctico del docente, pero que no se haga un uso reflexivo ni explícito de estas. Algo parecido parece ocurrir con las estrategias de (re)construcción de significados que involucran coherentemente ideas explícitas e implícitas, resultado de las correlaciones entre lo expuesto en el texto y los saberes previos.

³⁸ La unidad de análisis es la práctica. Así, por ejemplo, entre los objetivos lingüísticos y comunicativos, hemos considerado en cuántas prácticas se tienen en cuenta estos objetivos, sin contabilizar el hecho de que en una práctica apareciera más de un objetivo lingüístico o comunicativo.

Tras la lectura se realizan actividades de comprensión (63,6%), por lo general, actividades de síntesis (27,2%) y, en menor medida, actividades evaluativas (18,1%). Habitualmente involucran por igual a la expresión e interacción oral (36,3%) y a la expresión escrita (36,3%). Las actividades post-lectura son, principalmente, debates (54,5%), consistentes en un trueque de opiniones sobre los tópicos y temáticas del álbum. Prevalece, así pues, una función didáctica (desarrollo de personal y educación socioemocional) por encima de actividades que inciden en la construcción de significados, reducidas prácticamente a una tercera parte (27,2%). Aunque no se ofrezcan apoyos para el proceso de interpretación, sí se reviste de sentido social a la práctica de la lectura, gracias a los lazos que se generan entre los lectores, las lecturas y los libros. Y son tareas de gran interés didáctico, ya que permiten observar cómo el alumnado va construyendo el sentido. Las tareas posteriores o extensivas de la lectura son prioritariamente plásticas (72,7%). Puntualmente se utilizan rúbricas de evaluación o de reflexión sobre el aprendizaje, aunque no es el proceder habitual.

A tenor de lo expuesto, cabe señalar que el abanico de tareas, metodologías y recursos parece ser más rico y variado que los álbumes que sirven de base a la práctica. En algunos casos, podría casi considerarse el uso del álbum ilustración como una excusa para ludificar la lectura y para la gran exhibición didáctica posterior (NP6, NP8). El colectivo se esfuerza, de hecho, por planificar e implementar prácticas motivadoras, inclusivas e integradoras, con metodologías variadas y con recursos atractivos y de gran eficacia didáctica, que impliquen a las familias en el desarrollo del hábito lector. La cuestión de la motivación resulta, ciertamente, paradójica, ya que la actividad y el recurso han de ser motivadores para atrapar la atención, pero, al mismo tiempo, se hace necesaria una motivación mantenida o intrínseca para que el sujeto lector se implique con la lectura y encuentre en la práctica lectora y en los libros la motivación necesaria para seguir

leyendo, ya que solo así se producirá una mejora de las habilidades implicadas en la lectura. Ahí se plantea, por lo tanto, uno de los mayores retos docentes, proponer actividades atractivas y sugerentes, pero que al mismo tiempo desarrollen a un corto o medio plazo el fomento lector y la mejora de habilidades interpretativas.

Parece que los docentes, en cierta manera, logran desarrollar objetivos de aprendizaje, contagiar y aumentar el interés por la lectura, animar, así pues, la lectura, aunque desconocemos si esa motivación es mantenida. No parece, sin embargo, un logro fácil, si tenemos en cuenta la frágil y tibia mediación de lectura descrita. Los/as docentes, aun así, califican la experiencia como buena y enriquecedora, aunque presenten también dudas e incertidumbres respecto a la eficacia y uso didáctico del recurso.

3.5 Resultado del estudio cuantitativo anidado. Resultados del cuestionario

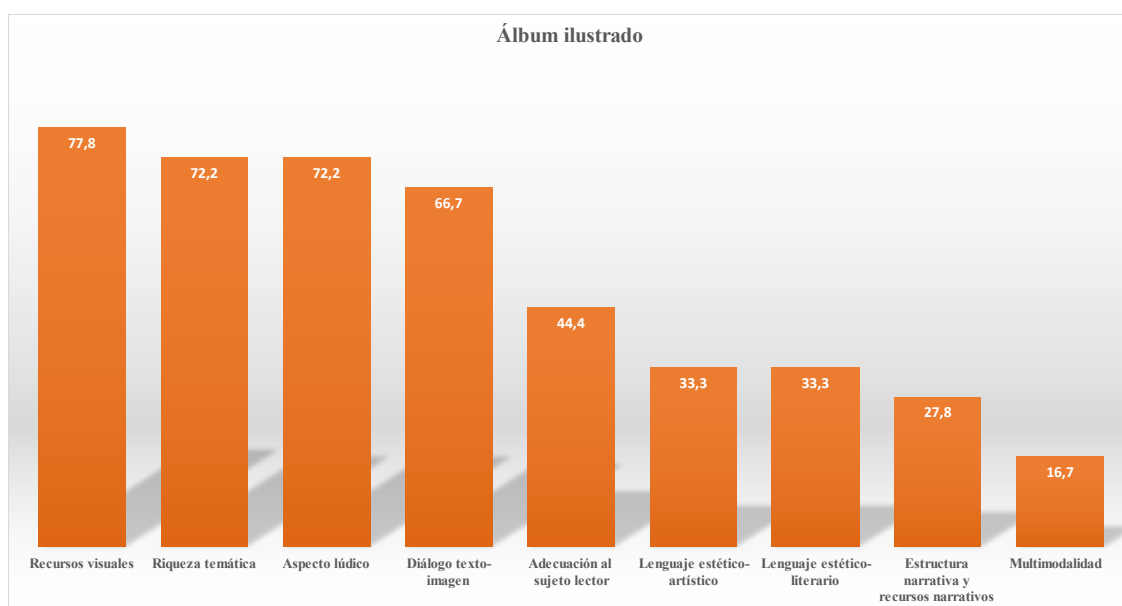
A continuación, se repasarán los resultados que ofrece el cuestionario, separados en dos grandes grupos, en consonancia con los objetivos del estudio y los ámbitos analizados hasta el momento. Así, por un lado, se describirá la interacción texto-lector, para lo cual se repasarán las opiniones del colectivo participante sobre el álbum ilustrado (**Figura 13**), sobre la tipología de lector (**Figura 14**) y las operaciones cognitivo-emocionales identificadas durante la práctica de lectura (**Figura 15**). En segundo lugar, se describirá el proceso de mediación y el rol de mediador a partir de los objetivos de lectura (**Figura 16**), de las tareas propuestas (**Figura 19** y **Figura 20**) y de las estrategias y principios que guían la práctica (**Figura 17** y **Figura 18**). Estos dos apartados se completarán con los logros educativos (**Figura 21**) y las dificultades identificadas por el colectivo docente para desarrollar de manera eficaz la mediación de lectura (**Figura 22**).

3.5.1 Interacción texto-lector

Según las personas participantes, el álbum ilustrado se utiliza frecuentemente (33,3%) o algunas veces (44,4%) en el aula de primaria. Aun así, es ampliamente valorado (72,2%), especialmente para el desarrollo de la competencia lectora (94,4%).

Figura 13

Imagen del álbum ilustrado

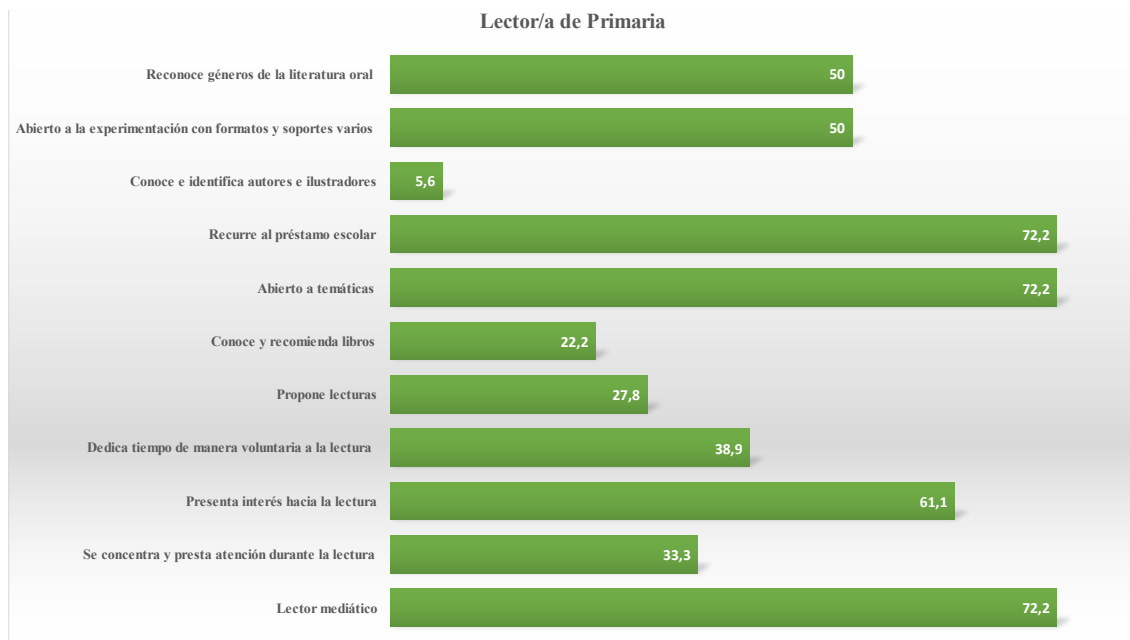


Prevale su aspecto lúdico (72,2%), su riqueza temática (72,2%), sus recursos visuales (77,8%) y el relevo narrativo texto-imagen (66,7%). No parece contar con la misma valoración los recursos estéticos-literarios –el lenguaje estético y el literario (33,3%); la estructura y recursos narrativos (27,8%) o su multimodalidad (16,7%) –. Ello puede deberse al desconocimiento de la terminología utilizada (multimodalidad) o a la dificultad para identificar dichos recursos estético-literarios y/o para darles un uso didáctico.

Los títulos mencionados, son, de hecho, mayormente, álbumes de temáticas de corte socioemocional y/o de gran tirada comercial como por ejemplo *El monstruo de los colores*, *Emocionario*, *El cazo de Lorenzo*, *El monstruo rosa*, *La Ola*; álbumes que

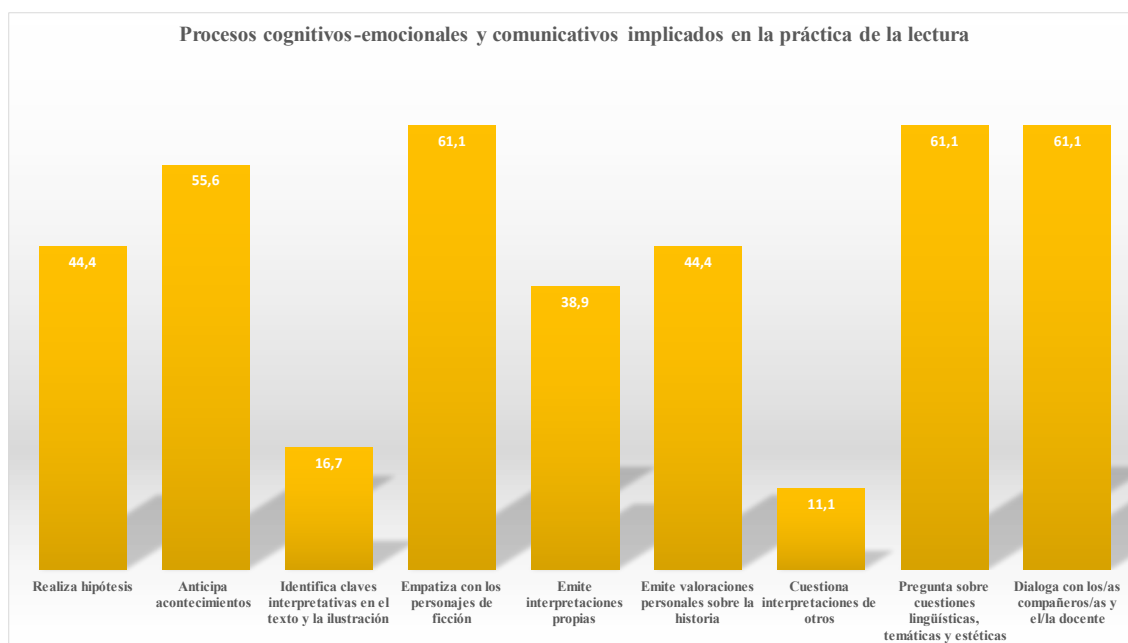
desarrollan la psicomotricidad y/o incitan la manipulación e interacción lector-libro como *El libro inquieto* o *Colores* de Tullet; y, solo en menor medida, álbumes que utilizan recursos estéticos, metaliterarios e intertextuales como por ejemplo *Ñacñac, el monstruo comelibros* o *El pato y la muerte*. El criterio didáctico prevalente es la adecuación al alumnado, a sus gustos e intereses (83,3%) y a sus capacidades psico-afectivo-cognitivas (66,7%), por encima de objetivos de aprendizaje de ciclo (38,9%), quizás por no considerar al álbum ilustrado como material escolar y/o por su difícil encaje curricular en niveles medio y superior de Educación Primaria. Por lo general, se emplean títulos recomendados por otros/as compañeros/as docentes (66,7%), quizás porque este colectivo ofrece orientaciones didácticas e incluso prácticas de aula, recetas, en última instancia, que resultan valiosas para su implementación, algo que difícilmente encontrarían en un texto de crítica literaria.

Describen al alumnado que habita las aulas de Educación Primaria como un lector cualificado a nivel mediático (72,2%) y, contrariamente a lo que se podría pensar, con cierto hábito lector (**Figura 14**). Así, más de la mitad (61,1%) presenta interés por la lectura y recurre habitualmente al préstamo escolar (72,2%), y en torno a una tercera parte se concentra y presta atención (33,3%) o dedica de manera voluntaria tiempo a la lectura (38,9%). Es un alumnado que muestra, por otra parte, una actitud abierta hacia la variedad temática que ofrece el álbum (72,2%) y es susceptible a la estimulación de sus soportes y formatos (50%). Esta imagen positiva se desdibuja, sin embargo, cuando refieren su formación lecto-literaria. Menos de una tercera parte es capaz de proponer lecturas (27,8%), y de recomendarlas (22,2%), y menos de una décima parte conoce e identifica a autores e ilustradores (5,6%). La mitad reconoce, aun así, géneros de la literatura oral (50%), quizás por ser lecturas habituales en el contexto familiar y/o en la Educación Infantil.

Figura 14*Descripción del sujeto lector de Educación Primaria*

Durante la lectura, este sujeto lector lleva a cabo procesos cognitivos (**Figura 15**) como la anticipación (55,6%) y la realización de hipótesis (44,4%), aunque solo el 16,7% del alumnado identifica claves del texto. Sí parece que el alumnado pregunta sobre cuestiones lingüísticas, temáticas y estéticas desconocidas (61,1%), dialoga con los/as compañeros/as y el/la docente (61,1%) y muestra actitudes empáticas con los personajes de ficción (61,1%). En torno a una cuarta parte (38,9%) emite interpretaciones propias e incluso valoraciones personales sobre la historia (44,4%). Desconocemos si estos porcentajes son producto del proceso interpretativo o si reflejan más opiniones que interpretaciones, sin proceso, por lo tanto, de contraste y verificación.

Figura 15*Procesos cognitivos-emocionales y comunicativos implicados en la práctica de la lectura*



3.5.2 Proceso de mediación y el rol del sujeto docente mediador

Los objetivos más seleccionados de la práctica parecen estar muy relacionados con la imagen proporcionada del recurso y del sujeto lector (**Figura 16**). Llama poderosamente la atención el objetivo de la mejora de la atención y de la concentración (77,8%), especialmente cuando se ha descrito un alumnado mediático.

Al margen de esta cuestión, prioritariamente buscan el desarrollo de la educación emocional, concretamente, la identificación de emociones (94,4%) y su gestión (66,7%). Los porcentajes disminuyen cuando se despliegan y se especifican algunos de esos objetivos de la educación emocional– el desarrollo de habilidades sociales (61,1%), el aprendizaje de valores ético-sociales (50%) y el conocimiento de nuevas realidades y otras formas de ver el mundo (55,6%) –, quizás por la relevancia que a nivel social adquieren las emociones, su identificación y gestión para el desarrollo integral del individuo.

Otro de los objetivos relevantes es el desarrollo de la competencia comunicativa, concretamente de la expresión oral y escrita (77,8%). Existe también cierto consenso respecto a objetivos como el gusto por la lectura (72,2%), el disfrute estético (61,1%), el fortalecimiento de lazos afectivos entre lectores y libros (50%) y el fomento de la creatividad (66,7%). Se aprecia, asimismo, la existencia de objetivos que pretenden desarrollar o mejorar la competencia lecto-literaria, aunque no en la misma medida. Casi siete de cada diez señalan la mejora de la competencia de lectura (66,7%), porcentaje que se reduce en lo que respecta a la identificación y la práctica de estrategias de lectura (55,6%), y prácticamente es residual para el desarrollo del diálogo en la construcción del sentido (16,7%).

No parece que se prioricen aspectos formativos como el aprendizaje de referentes culturales y artísticos (44,4%), el de conocimientos lingüísticos (55,6%) y textuales y discursivos (38,9%) o de otras áreas curriculares (16,7%). Todo ello sugiere, por un lado, la prioridad de la animación a la lectura y el disfrute por encima de aspectos formativos lecto-literarios; y, por otra parte, una división entre la lectura (por placer) y la lectura formativa. Esto explicaría asimismo el difícil encaje curricular del álbum ilustrado a partir de un nivel inicial, más allá de la animación a la lectura y/o el desarrollo de la competencia emocional, y pondría en entredicho la valía del álbum ilustrado para el desarrollo de la competencia de lectura.

Figura 16

Objetivos de la práctica de la lectura



Respecto a la práctica propiamente dicha, el colectivo participante se decanta prioritariamente por la lectura lúdica (94,4%), la lectura en voz alta (83,3%), que solo en la mitad de los casos es dialogada (50%), y la lectura libre (72,2%). Casi dos de cada diez afirman recurrir a la lectura entre pares (16,7%), y se reduce a uno de cada diez los que afirman releer títulos (11,1%).

Respecto al modo de proceder durante la práctica de lectura, un 66,6% identifica y comunica los objetivos de la lectura (**Figura 17**)³⁹. Un 77,7% afirma presentar y contextualizar el álbum. Le sigue la activación de conocimientos previos (94,4%), el establecimiento y la comprobación de hipótesis (66,5%) y la identificación de las claves interpretativas del texto y la ilustración (77,7%).

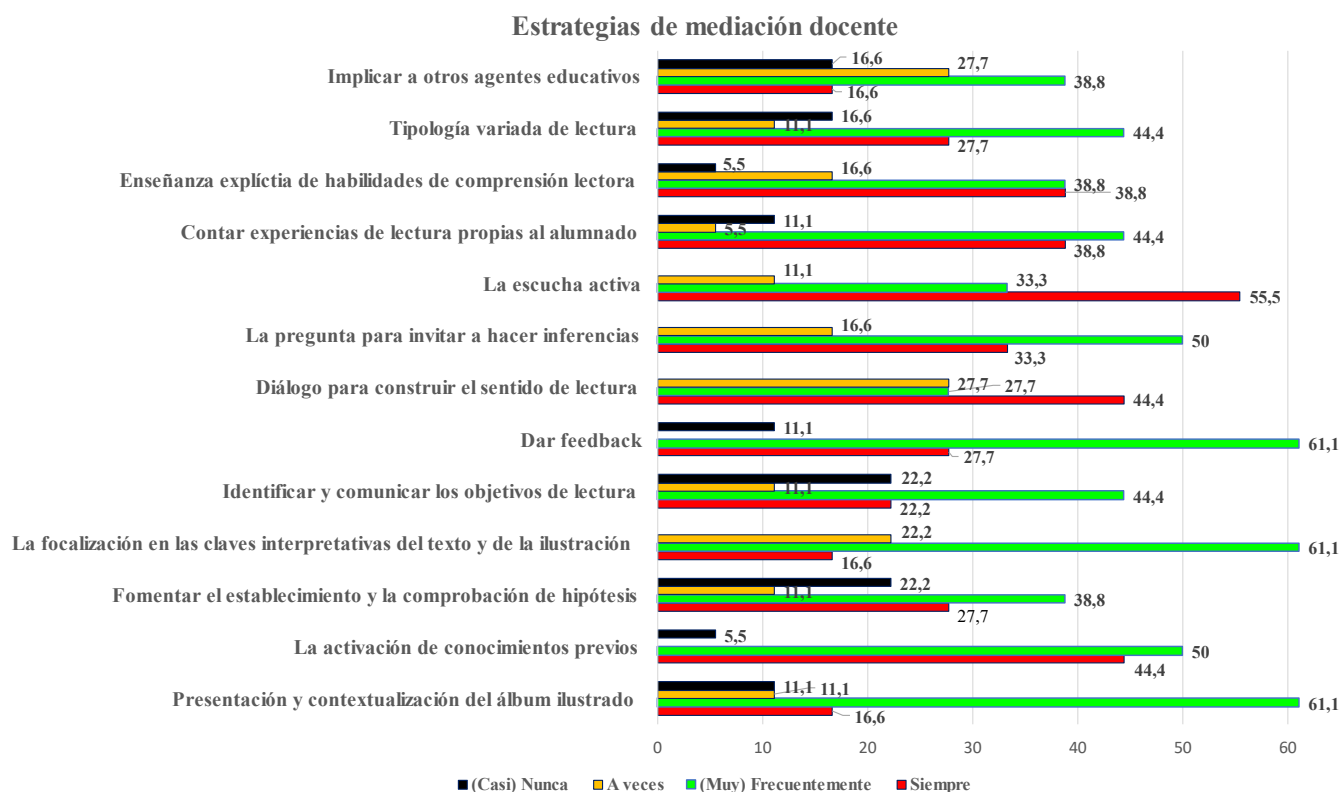
³⁹ Para la presentación y ordenación de las tablas, los seis valores de la encuesta se han reducido a cuatro, así bajo el porcentaje de *frecuentemente* se agrupan los valores *muy frecuentemente/frecuentemente*. Otro tanto ocurre con *casi nunca/nunca*, que aparecen bajo el valor *nunca*. El porcentaje que aparece en el análisis, sin embargo, agrupa *frecuentemente* y *siempre*, por un lado, y ocasionalmente, *nunca* y *a veces*, con objeto de observar más fácilmente las tendencias, en este caso, si es una medida que se aplica o no.

La estrategia metodológica más utilizada es la escucha activa. El 88,8% confiesa activar esta estrategia, porcentaje similar al uso de la pregunta socrática para inducir la realización de inferencias. El 72,1% confiesa fomentar el diálogo para construir el sentido de la lectura, un 88% declara utilizar feedback, y un 77,6% recurre a la enseñanza explícita de habilidades de lectura. En torno a ocho de cada diez (83,2%) se decanta por compartir experiencias propias de lecturas con el alumnado, y más de la mitad implica a otros agentes educativos (familias, bibliotecarios, etc.) (55,4%).

Llama la atención la disparidad entre estos porcentajes y los expuestos en los objetivos de la práctica de lectura, por ejemplo, en el caso del dialogo para la construcción del sentido o de la identificación y la práctica de estrategias de lectura. Puede ser que el colectivo participante los considere estrategias docentes y no objetivos de aprendizaje o sencillamente ser una respuesta provocada o esperable.

Figura 17

Estrategias de mediación docente



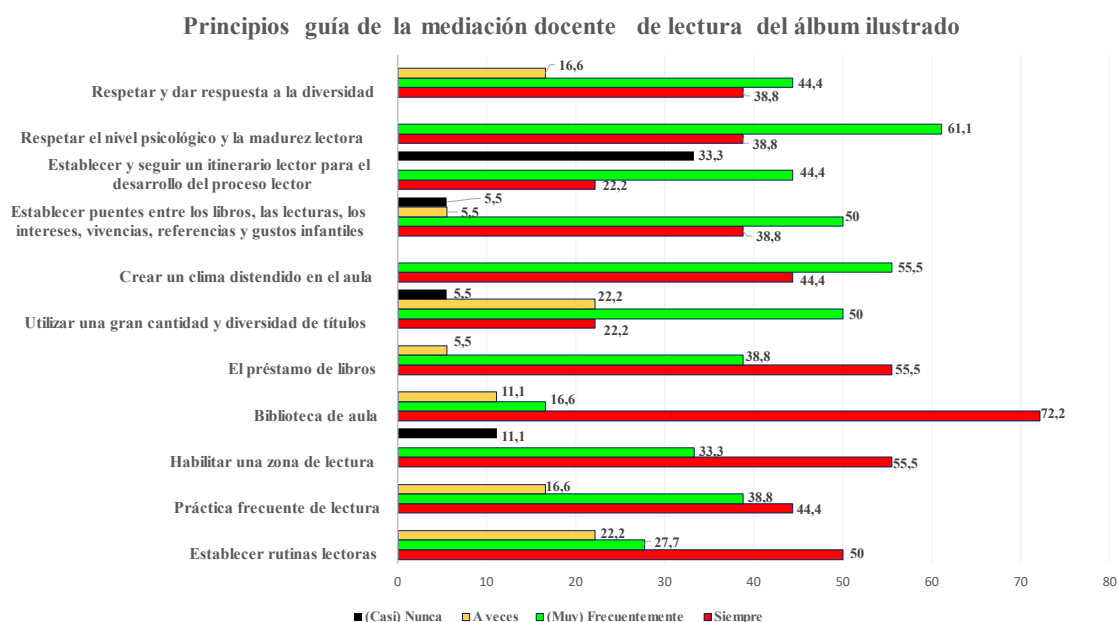
Se evidencia, así pues, una gran disparidad entre las estrategias utilizadas. Solo hay tres que casi todo el colectivo docente utiliza, aunque sea en mayor o menor medida, la escucha activa, la pregunta socrática, el *feedback* y el diálogo, muy en consonancia con la actividad post-lectura prototípica, la conversación sobre los libros. Parece definirse un colectivo de docentes que utiliza y maneja estrategias de mediación, aunque convive con otro grupo de docentes que muestra menos indicios o se muestra menos preparado para ejercer este rol.

Estas prácticas de mediación de lectura se adaptan al sujeto lector y al contexto lector del centro y/o del aula. En el primer caso con principios como la adecuación al nivel psicológico del alumnado (99,9%), a los intereses, vivencias y gustos infantiles (88,8%) y la atención a la diversidad (83,2%) (**Figura 18**). El segundo bloque se refiere a guías de actuación docente como la generación de un contexto amigable para la lectura con espacios apropiados (biblioteca de aula y zona de lectura, 88,8%), ambiente

distendido (99,9%), recursos variados (72,2%) y con medidas (el préstamo de libros, 94,3%), frecuencias (83,2%) y rutinas lectoras (77,7%). No parece haber tanta unanimidad respecto al establecimiento de un itinerario lector para el desarrollo del proceso lector, puesto que, aunque un 66,6% lo estima relevante, un 33,3% es contrario a esta medida.

Figura 18

Principios guía de la mediación docente de lectura del álbum ilustrado

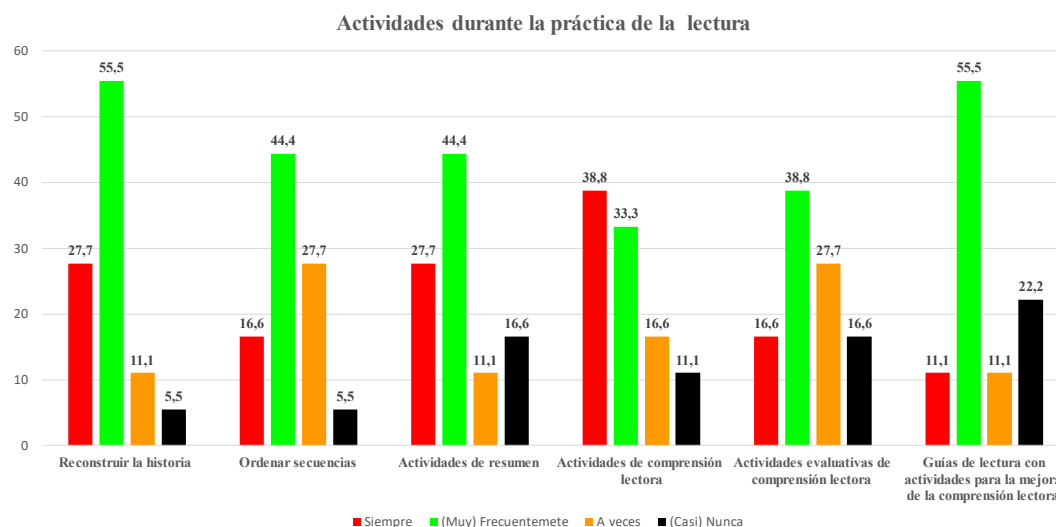


Las actividades más utilizadas (siempre/frecuentemente) son las actividades de comprensión lectora (72,1%) tanto las que tienen función evaluativa – un 55,4% afirma utilizar las actividades evaluativas–, como las que facilitan la comprensión (**Figura 19**). Entre estas últimas prevalecen las de síntesis y las de ordenar la información con tareas de reconstrucción de la historia (83,2%), de resumen (72,1%) y de secuenciación (61%). Hay un porcentaje, sin embargo, en torno a uno de cada diez, que no las realiza nunca. También hay un porcentaje relevante (66,6%) que recurre a guías de lectura con

actividades preestablecidas, mientras que un 22,2% afirma no utilizarlas nunca, quizás por la excesiva rutinización de la tarea o por cuestionar su eficacia didáctica.

Figura 19

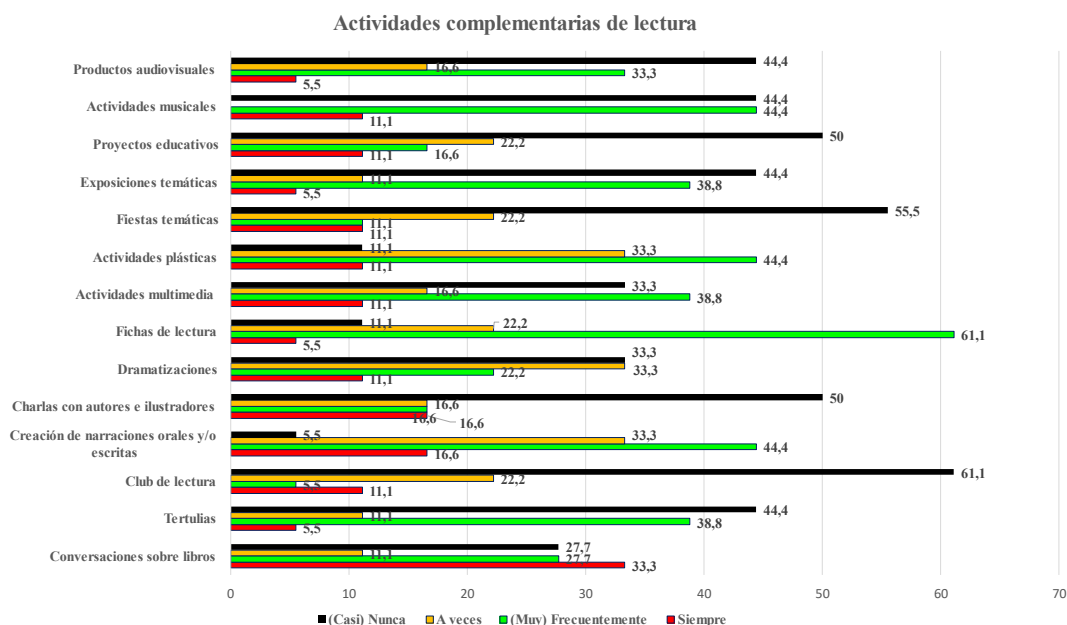
Actividades durante la práctica de la lectura



Se implementan pocas actividades complementarias y con poca variación, de hecho, en todas las tareas propuestas hay un porcentaje de docentes que no las utiliza nunca o casi nunca (**Figura 20**). Parece que la actividad complementaria de lectura más utilizada son las conversaciones sobre libros (61%), la creación de narraciones orales y/o escritas (61%) y las actividades plásticas (55,5%), además de las fichas de lectura (66,6%). Hay actividades que destacan por el alto porcentaje de docentes que afirman no utilizarlas nunca o solo ocasionalmente como los proyectos educativos (50%), las fiestas temáticas (55,5%), los clubs de lectura (61,1%), charlas con autores e ilustradores (50%), las tertulias (44,4%) o actividades ligadas a otras manifestaciones artísticas como las musicales (44,4%).

Figura 20

Actividades complementarias o de extensión de la lectura



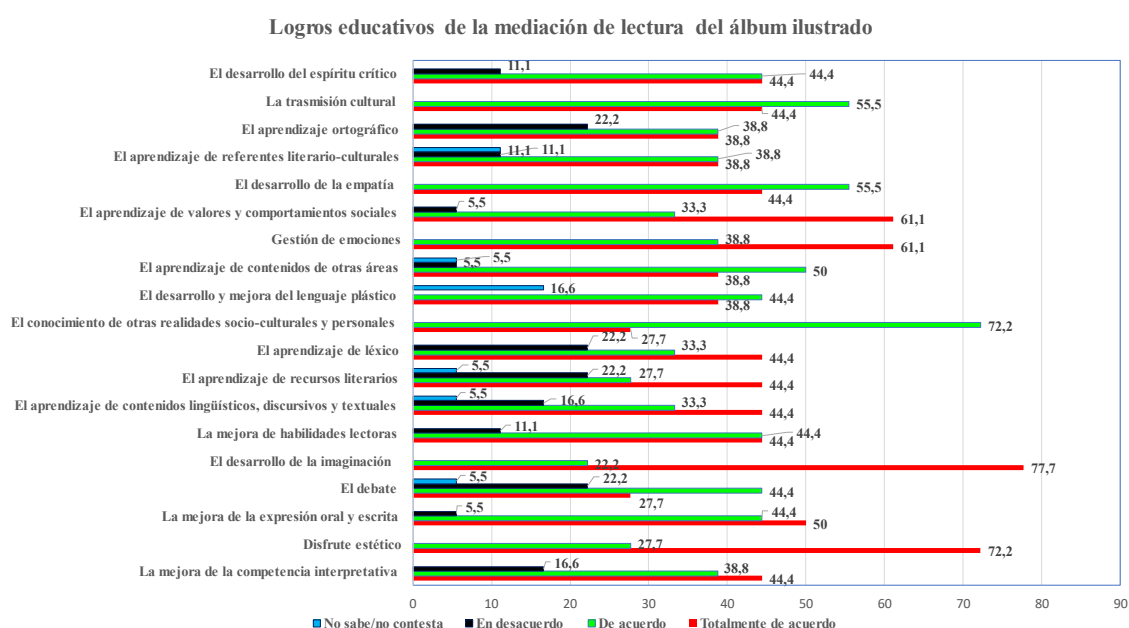
A tenor de los datos, parece que el colectivo docente participante se decanta por actividades de implementación sencilla como las fichas de lectura o las conversaciones sobre libros, y parece que evitan aquellas actividades que implican a otros agentes educativo, las que exigen cooperación docente, planificación previa y dedicación de tiempo educativo o las que conllevan cierto compromiso educativo mantenido en el tiempo como las tertulias o los clubs de lectura.

Por lo que se refiere a los logros educativos alcanzados gracias a la práctica mediada del álbum ilustrado, destacan la gestión de emociones, el desarrollo de la empatía, el conocimiento de otras realidades socioculturales y personales, el desarrollo de la imaginación y el disfrute estético (**Figura 21**). Un 88,8% señala, además, una mejora de la expresión oral y escrita, porcentaje igual al que observa una mejora de las habilidades lectoras y del desarrollo del espíritu crítico (88,8%). Respecto a la competencia interpretativa, el porcentaje total disminuye (83,2%) y aumenta el porcentaje

que muestra disconformidad en la mejora (16,6%). Aparecen logros educativos, sin embargo, que no eran, objetivos prioritarios para la práctica de la lectura, como el aprendizaje de valores y comportamientos sociales (94,4%), el aprendizaje de contenidos de otras áreas (88,8%), la mejora del lenguaje plástico (83,2%) e incluso el aprendizaje de referentes literario-culturales (77,6%). Esta disparidad entre los objetivos y los logros educativos aparece también en el caso de conocimientos lingüísticos, discursivos-textuales y literarios (77,7%), el aprendizaje del léxico (77,7%), el aprendizaje ortográfico (77,6%) y el aprendizaje de recursos literarios (72,1%). La mejora porcentual referida puede deberse al referente que el colectivo docente tiene en mente y al nivel de abstracción/generalización lograda. Quizás haya abandonado el aula como referente, para valerse de un constructo que agrupa y sintetiza los logros de las diferentes experiencias de mediación vividas en primaria, aunque también puede deberse a respuestas inducidas.

Figura 21

Logros educativos de la mediación de lectura del álbum ilustrado



Para llevar a cabo el proceso de mediación, el colectivo docente identifica ciertas dificultades u obstáculos (**Figura 22**). Las mayores preocupaciones versan sobre cuestiones organizativas, socioeducativas, curriculares, metodológicas y formativas. Casi a siete de cada diez docentes parecen resultarles prioritarias la falta de un proyecto colectivo global (66,7%) y la escasa implicación familiar en la tarea educativa (66,7%). No parece, sin embargo, que sean cuestiones de gran calado, cuestiones organizativas como la escasa inversión en recursos educativos— solo el 44,4% se queja —o los frecuentes cambios legislativos —solo preocupa a 33,3%—, a pesar de su transcendencia para la docencia.

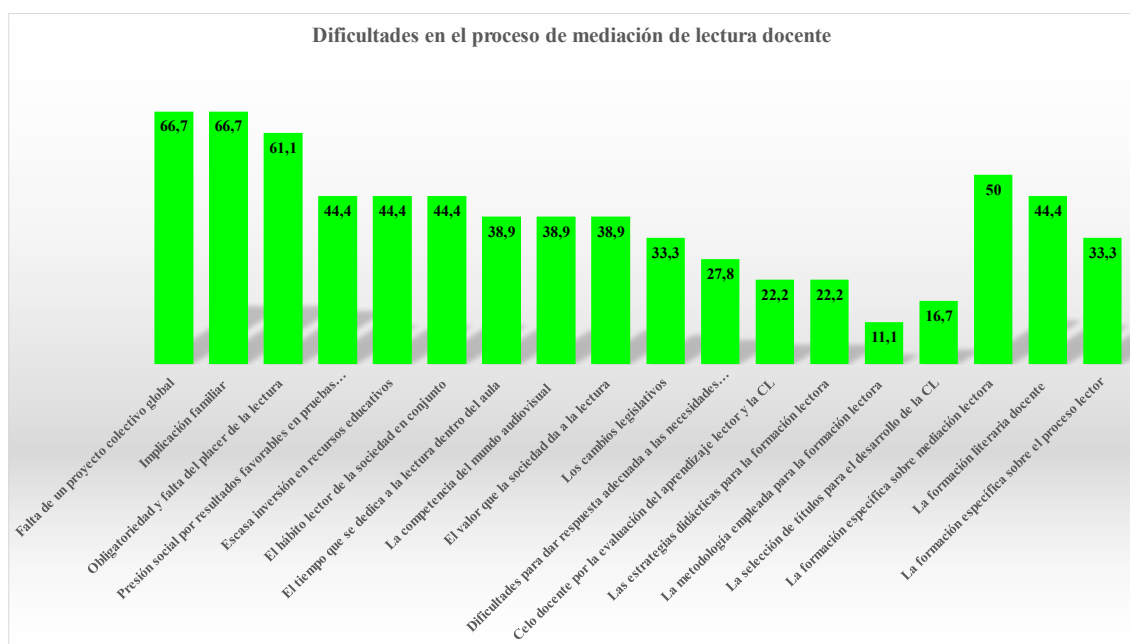
Los/as docentes sí muestran preocupación por la estima y el lugar que la lectura ocupa en la sociedad. Así, seis de cada diez confiesan sentirse preocupados por la obligatoriedad y la falta de placer por la lectura (61,1%); el 44,4%, por la falta de hábito lector del conjunto de la sociedad; el 38,9%, por el valor que la sociedad da a la lectura, y otro tanto (38,9%), por la competencia desigual de los productos mediáticos. También parece afectarles la presión social por lograr unos resultados favorables en las pruebas de comprensión lectora (44,4%), aunque solo 22,2% confiesa pecar de especial celo evaluativo. A nivel curricular, a casi cuatro de cada diez docentes les preocupa el espacio curricular que se dedica a la lectura dentro del aula (38,9%); y solo el 27,8% confiesa dificultades para adaptarse a la diversidad y heterogeneidad del aula, quizás por considerarlo inherente a la docencia o por ser una problemática residual y puntual.

Resulta llamativo, por el contrario, el escaso interés que despierta entre los/as docentes las cuestiones metodológicas. De hecho, solo a dos de cada diez le preocupan las estrategias didácticas que se emplean en el aula para la formación lectora, porcentaje que disminuye hasta el 16,7% cuando se mencionan los criterios de selección de lecturas y hasta el 11,1%, cuando directamente se les pregunta sobre la metodología. Algo que

puede resultar contradictorio si nos fijamos en la preocupación que expresan los/as docentes por la formación didáctica específica para la mejora de la comprensión lectora entre el alumnado– al 44,5% parece preocuparle la formación literaria, al 50% la formación sobre la mediación lectora y al 33,3%, la formación sobre el proceso lector–.

Figura 22

Dificultades en el proceso de mediación de lectura docente



A modo de síntesis, casi cinco de cada diez docentes utilizan con mayor o menor frecuencia el álbum ilustrado, para lo cual siguen las recomendaciones didácticas de otros/as compañeros/as. Valoran, especialmente, su aspecto lúdico y su riqueza temática, por encima de sus recursos estético-literarios, de ahí que lo estimen apropiado para la mejora de la atención y de la concentración, aun así, prácticamente todos los participantes lo consideran útil para el desarrollo de la competencia lectora (94%). Parece ser un recurso que se adecúa bien a los gustos de un sujeto lector mediático, que, contrariamente, a lo esperable muestra cierto interés por la lectura (el 72,2% recurre habitualmente al

préstamo escolar), aunque no cuente con una formación lecto-literaria consistente. Según indican los sujetos docentes, es capaz de anticipar información y de realizar hipótesis, pero parece, en general, tener más dificultad para inferir y verificar implícitos, aunque cuatro de cada diez sean capaces de emitir interpretaciones y valoraciones personales sobre la historia. Todo ello sugiere que realizan una lectura no excesivamente interpretativa y que desarrollan una relación texto-lector con base en una identificación afectiva, porque más que interpretar, opinan.

Las prácticas de lectura son respetuosas con el nivel psicológico del alumnado y se ajustan a la diversidad del aula, y coinciden, en parte, con la imagen dada del recurso. Así los objetivos que enmarcan su empleo en el aula son objetivos del ámbito de la educación emocional y social, por una parte, y el disfrute estético y el gusto por la lectura, por otra parte. A pesar de destacar la valía didáctica del álbum ilustrado para la competencia de lectura, no aparecen objetivos de desarrollo de habilidades de lectura, ni de saberes curriculares como el conocimiento lingüístico, textuales y discursivos. Parece, así pues, que se prioriza la animación a la lectura o la educación emocional, sobre aspectos formativos, lo que nos hace pensar en una línea divisoria entre la lectura por placer y la formativa y lo que, además, explicaría el difícil encaje curricular que tiene la práctica de lectura con el álbum ilustrado a partir de ciertos niveles.

La práctica consiste, prioritariamente, en una lectura en alto del docente, que puede ser dialogada, aunque parecen decantarse mayormente por una lectura individual y lúdica. Habilitan zonas de lectura con variedad de títulos y establecen frecuencias, medidas y rutinas de lectura, para generar un clima favorable, distendido y cercano para la lectura. Casi siete de cada diez identifican y comunican objetivos de lectura, presentan y contextualizan la obra. Parece que, durante la lectura, activan conocimientos previos, identifican las claves interpretativas y realizan y comprueban hipótesis. Se desconoce si

este proceder se mantiene durante la práctica, es decir, si se utiliza como estrategia para construir la interpretación o si solo se utiliza con los paratextos más visibles, portada, contraportada, título, protagonista, etc. para introducir el mundo ficcional. Parece apreciarse, de todas formas, un grupo de docentes que maneja estrategias de mediación, que convive con otro grupo que da muestra de menos indicios o se considera menos seguro sobre el rol que ha de ejercer. Prácticamente todos los sujetos participantes, sin embargo, en mayor o menor medida, utilizan la escucha activa, la pregunta socrática, el *feedback* y el diálogo, muy en consonancia con la actividad post-lectura prototípica, la conversación y el debate sobre los libros. Las tareas más habituales son las de comprensión lectora, las que facilitan la comprensión, como las de síntesis, ordenar secuencias o la reconstrucción de la historia, y las que tienen finalidad evaluativa. También hay un grupo nada desdeñable (66,6%) que recurre a guías de lectura con actividades preestablecidas frente a otro pequeño grupo que afirma no utilizarlas nunca, quizás por su excesiva rutinización o por dudar de su eficacia. Se implementan pocas actividades complementarias y hay un alto número de participantes que afirma no utilizarlas nunca o solo ocasionalmente, como los clubs de lectura, las tertulias, los proyectos educativos o las charlas con autores parecen no contar. Parece, así pues, que se decantan por actividades de implementación sencilla y que evitan las que impliquen a otros agentes educativos o las que exijan cooperación docente o cierto compromiso educativo mantenido en el tiempo.

La práctica de la mediación de lectura mejora, según el colectivo participante, ámbitos de la educación socioemocional, pero también aprecian mejoras en la expresión oral y escrita e incluso en la competencia interpretativa. Resulta llamativo que identifiquen mejoras en áreas o saberes que no aparecen entre los objetivos de aprendizaje, quizás porque resulta difícil su constatación si se descontextualizan de la

práctica y/o del grupo escolar de referencia. De ahí que se tienda a generalizar e incluso pueden resultar una síntesis de la experiencia profesional docente, de ahí que haya que tomarlos con cautela.

El colectivo docente se muestra preocupado por la falta de un proyecto colectivo global que guíe la práctica y por la escasa implicación del contexto sociofamiliar. A ello se añade la desvalorización social de la práctica de la lectura y la competencia de los productos mediáticos, así como la presión social por conseguir resultados favorables en las pruebas de comprensión lectora. Finalmente cabe señalar el escaso interés que despiertan las cuestiones metodológicas, más si se tiene en cuenta la preocupación que expresan por la formación didáctica específica para la mejora de la comprensión lectora.

3.6 Conclusiones del método I. Conclusiones del estudio cualitativo

En primer lugar, tenemos que señalar que casi la mitad del profesorado emplea el álbum ilustrado para la práctica de la lectura, aunque el contexto de uso sea limitado, por lo general, ligado a los debates que inducen los tópicos de la época, las efemérides o situaciones emergentes de aula (cuestiones psicoemocionales). Se presenta, de hecho, como una práctica de difícil encaje curricular, a veces, incluso de relleno, que encuentra su sitio una vez terminado la tarea escolar o para dar una respuesta educativa a las situaciones emergentes de aula.

La imagen que se ofrece del álbum ilustrado es positiva. Es un recurso ampliamente valorado por su aspecto lúdico, su variedad temática, su brevedad narrativa y por la connivencia del texto y la imagen, más que por sus recursos estético-literarios. Se refieren a él con las expresiones metafóricas “llave” (GD1P6) o “preciosa herramienta” (GD2P8) para destacar, más allá de su atractivo, las potencialidades didácticas del recurso. Parece que mejora procesos cognitivos asociados a la lectura como

la atención, la concentración y la motivación, y, además, es fuente de disfrute y placer. Resulta, de hecho, apropiado para introducir al alumnado en las prácticas escritas, establecer nexos afectivos con el libro y facilitar el paso, de una manera casi natural, de una lectura literal a otra inferencial. De ahí que sea una lectura especialmente indicada para un alumnado mediático, de atención difusa, con discutible formación lecto-literaria, sin demasiado interés por todo lo que se aleje de sus intereses más próximos y le exija esfuerzo cognitivo, pero también para ese pequeño grupo de alumnos/as de primaria que cuentan con cierto hábito lector, que recurre al préstamo de libros e incluso asiste a clubes de lectura. A nivel didáctico resulta también beneficioso, proporciona, de hecho, evidencias sobre el nivel de desarrollo evolutivo y de las habilidades lectoras del alumnado y, además, ofrece una oportunidad inmejorable para implementar prácticas novedosas.

Según los datos recogidos, los álbumes ilustrados que se emplean en el aula son, mayormente, narrativas de ficción con recursos metaficcionales e intertextuales y personajes, temáticas y escenarios conocidos, que se adaptan bien al nivel afectivo-cognitivo y a los gustos e intereses del alumnado, lo que garantiza, en gran medida, el interés por la lectura, la conexión emocional y la identificación con las tramas. A pesar de que casi la totalidad del colectivo docente estima que el álbum favorece el desarrollo de la competencia de lectura (94%), no se aprecian objetivos que así lo expliciten, ni de saberes curriculares imprescindibles para lograrlo como el conocimiento lingüístico, textual y discursivo. Puede ser que el colectivo docente les dedique tiempo didáctico, pero, aun así, no parecen ser tan relevantes para estructurar la práctica como el desarrollo socioemocional y del gusto lector. Se prioriza, así pues, el desarrollo de la atención y la motivación, la animación a la lectura y la educación emocional, sobre aspectos formativos, quizás por la falta de interés y de concentración que se observa entre el

alumnado. Esta focalización incide, además, en la separación artificial entre lectura por placer (no obligatoria) y la lectura formativa (obligatoria) y explicaría, en parte, el difícil encaje curricular de la lectura del álbum ilustrado más allá de los niveles inferiores de primaria. La imagen que proyectan sobre el proceso lector del álbum ilustrado concurre con lo expresado hasta ahora. Podemos caracterizar esta imagen como dicotómica, pues es resultado, por una parte, de la extracción de los significados que la obra contiene y, por otra, de la movilización y actualización de los saberes del sujeto lector, lo que nos hace pensar en diferentes modelos de lectura y de distintos tipos de relación texto-lector y de niveles de participación del sujeto lector en el proceso lector.

Durante su lectura, según comunican las personas participantes, el alumnado lleva a cabo procesos cognitivos como la realización de hipótesis, la generación de expectativas, tareas de resumen o síntesis y la exposición dialogada de interpretaciones no excesivamente elaboradas ni contrastas con las claves textuales. En ninguna de las narrativas se menciona, de hecho, la estrategia de verificación o de comprobación de las hipótesis y de explicitación o de confirmación de las expectativas e inferencias realizadas, aunque es lógico pensar que, en parte, se empleen en el relevo narrativo y con el paso de página. El significado que se otorga a “interpretar” redundante en esta cuestión. Informa, en efecto, de movilizaciones y de actualizaciones de conocimientos previos, pero también de una forma intuitiva y superficial de recibir el texto. El hecho de que los términos más empleados sean “leer” y “lectura”, por otra parte, desvía la atención del proceso lector hacia la propia práctica de lectura, la lectura individual (por placer) o lectura oral (social), por un lado, y la lectura prototípica del contexto escolar (supeditada a objetivos de aprendizaje), por otro. Podría atribuirse al hecho de que sea una actividad observable y evaluable y, a ojos del colectivo docente, de mejor y más fácil ensamblaje y justificación curricular. Esta circunstancia nos hace pensar en una práctica objetivable,

instrumentalizada, con rutinas establecidas y límites claros entre la lectura extensiva e intensiva, entre la lectura por placer y la enfocada al aprendizaje, y sin demasiado hincapié en una lectura comprensiva contrastada.

El proceso de mediación se muestra, por otra parte, asociado a la productividad y, consiguientemente, a pruebas de la actividad docente y de los resultados educativos. Hay evidencias sobre un análisis previo del álbum ilustrado, el establecimiento de unos objetivos de lectura y el empleo de ciertas estrategias, en aras de dotar de significatividad a la práctica. El principio prioritario docente es respetar los intereses, necesidades, gustos y estado psicoevolutivo del alumnado y buscar el lugar y los medios (recursos, actividades, prácticas) adecuados para motivar la lectura e implicar al alumnado. De ahí que habiliten espacios de participación y ambientes amigables de lectura con variedad de obras, que generen las condiciones apropiadas para posibilitar el paso de “escuchadores activos” a “lectores activos” (Solé, 1992, p. 23). Este primer paso se complementa con la implementación de prácticas que aprovechen las potencialidades didácticas del recurso identificadas—” trabaja” – y resulten significativas para el perfil de lector de aula, estructuradas, principalmente, en torno a dos objetivos, la educación emocional y social y el gusto por la lectura.

Defienden, por otra parte, la eficacia de la lectura expresiva y un modelo de lectura con cierto grado de andamiaje (lectura guiada), que conjugue espontaneidad, autenticidad y juego, y que contagie el gusto lector. Quizás se deba a la similitud que estas prácticas tienen con prácticas sociales de lectura previas (escolares y familiares), a la relación afectiva que se genera entre lector-escuchador/espectador y a los lazos que se establecen entre texto-lector y entre lector-lector. Se describen, además, como motivadoras y “apetecibles” tanto para alumnado como para el colectivo docente.

El modelo de instrucción de lectura respeta casi a pies juntillas la propuesta de Solé (1992) con actividades de preparación, desarrollo y de cierre de la secuencia o de extensión de la lectura, con grados de complejidad didáctica que van desde la secuencia sencilla de comprensión hasta situaciones de aprendizaje o proyectos inter-aulas. Son secuencias que se adhieren a los planteamientos constructivistas y mediacionales de la lectura con un protagonista claro, el sujeto lector infantil.

Las tareas más repetidas son las que preparan la lectura, aquellas que buscan encender el interés y motivar la lectura y donde se incita prioritariamente la anticipación (81,8%). Siguen un protocolo prácticamente similar: se presenta y contextualiza la obra; se lee ante el grupo aula; se incita al alumnado, mediante las preguntas convenientes, a hacer anticipaciones, hipótesis y, en menor medida, a movilizar conocimientos previos e inferir información. No parece que se activen, por lo menos, de manera generalizada, conocimientos previos como apoyo a la interpretación. Se supone que ayudan a verificar o comprobar las anticipaciones e hipótesis realizadas mediante la lectura del binomio texto-imagen y el paso natural de página, pero, según parece, sin hacer excesivo hincapié en la estructura y el relevo narrativo del álbum y, posiblemente, con procedimientos improvisados. No existe, por lo menos, referencia alguna al respecto, quizás porque sea un proceso cognitivo inconsciente y, por ello, más “desconocido” o porque se relega el análisis del texto a un segundo lugar a favor del trueque de opiniones respecto a la ilustración y a la trama. Sí se promueven, por el contrario, tareas de síntesis que, con variadas técnicas, sustenten la comprensión con mayor o menor finalidad evaluativa. Se observan, por otra parte, intentos para analizar y reflexionar distanciadamente las estructuras ficcionales y metaficcionales del texto con la creación de nuevos finales o nuevas modelos ficcionales. No se aprecian evidencias de una enseñanza explícita generalizada de estrategias de construcción conjunta, que pongan de relieve las

correlaciones entre texto y los saberes previos, entre la información explícita y la información implícita, entre la expectativa y su verificación. La tarea post-lectura por excelencia son los debates que, por lo general, consisten en el contraste de opiniones en torno a los tópicos y las temáticas que desarrolla el álbum, con una finalidad educativa clara, la identificación de emociones, la reflexión en torno a ciertos valores cívicos y la proyección emocional, que se presuponen en el recurso.

La secuencia finaliza con tareas que extienden la lectura, por lo general, mediante actividades plásticas, lúdicas o relacionadas con otras formas de expresión, aunque también hay un número nada desdeñable de docentes que recurre a las actividades preestablecidas de las fichas de lectura (66,6%). Se implementan, por lo general, pocas actividades complementarias y no excesivamente variadas, se evitan, de hecho, aquellas que impliquen a otros agentes educativos, las que exigen cooperación docente o cierto compromiso educativo mantenido en el tiempo como los clubes de lectura, las tertulias o las charlas con autores. No está extendido el uso de rúbricas de evaluación o de reflexión sobre la práctica.

Durante el proceso de mediación, se aprecian tres tipos de roles. El primer rol consiste en acompañar y guiar al modo socrático; el segundo, en dirigir, con diferentes grados de intencionalidad didáctica, que incluso pueden disfrazarse con matices lúdicos; y el tercero, en intervenir como un lector/autoridad competente. Prácticamente todos/as los/as docentes participantes, en mayor o menor medida, utilizan la escucha activa, la pregunta socrática, el *feedback* y el diálogo, especialmente, en la conversación y el debate que sigue a la lectura. Aunque se aprecia un pequeño grupo de docentes que parece utilizar y manejar estrategias de mediación, el rol más extendido, sin embargo, es el de un animador centrado en ludificar la lectura y en invitar a expresar impresiones, que ejerce como tal solo cuando los/as alumnos/as comunican interpretaciones argumentalmente no

aceptables, en cuyo caso el sujeto docente ha de reconducir o apoyar, con mayor o menor pericia, la propuesta más acertada o, sencillamente, “cortar por lo sano”. Este rol inseguro se observa también en los momentos previos, cuando han de seleccionarse títulos de lectura. El criterio de actuación docente es cuestionado e incluso se reniega de ejercer como tal para acuñar la no obligatoriedad de la lectura, por temor a causar rechazo e incluso desafección lectora, si no se “acierta” con la lectura propuesta.

Se observa, así pues, una mediación de lectura con fases definidas y establecidas, muy rica a nivel metodológico por la amplia y variada gama de técnicas didácticas empleadas para adecuarse a las necesidades del aula, conectar con el alumnado, lograr su atención y motivarlo. Parece sugerir la presencia de un sujeto animador de lectura y mediador didáctico riguroso e incluso exitoso, pero también de un sujeto mediador de lectura tibio y superficial, sin criterios ni procedimientos de actuación claros y con resultados inciertos en la mejora de la lectura interpretativa. Se prioriza, así pues, la participación del alumnado en un espacio libre de toda crítica, pero se eluden los límites del texto y se subestima la función mediadora de un sujeto lector competente. Todo ello origina inseguridad, nerviosismo e inquietud, emociones negativas que provocan dudas sobre la eficacia didáctica y la efectividad educativa del recurso, y lo que es peor, sobre el propio rol de mediador de lectura.

Los logros docentes subrayan esta interpretación. Parece que movilizan con cierto acierto procesos cognitivos-emocionales como la atención, la motivación, el interés y el disfrute tanto en la lectura individual o por placer como en la lectura colectiva ante el grupo aula. Prácticamente todos/as los/as docentes confiesan, de hecho, haber logrado encender el interés por la lectura e implementar experiencias de lectura satisfactorias tanto para el alumnado como para el colectivo docente, lo que dota de sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, retroalimenta la relación didáctica. Aunque

se logra animar y motivar la práctica de la lectura y establecer un vínculo con los libros, desconocemos si es un logro generalizable a otras prácticas, que con el paso del tiempo da paso a un hábito lector o si solo es fruto de una motivación instrumental ligada a la práctica exitosa o a un recurso concreto. En menor medida se logra la mejora procesos y habilidades de lectura (activación de conocimientos previos, generación de hipótesis y la realización de inferencias), el desarrollo de habilidades comunicativas (expresión oral y escrita) y de otros saberes disciplinares.

No parece que estos logros sean generalizables ni satisfagan del todo al conjunto docente. Se refieren, de hecho, a la lectura con términos propios del ámbito de la guerra, “enfrentarse” (GD2P4), lo que hace pensar en una pelea con dos contrincantes bien diferenciados– texto y lector– y un ganador, y no en una interacción o transacción, una visión, por lo tanto, tradicional de la lectura e incluso del recurso. El nivel de comprensión del aula se asemeja, por otra parte, a un “bardal” (GD2P9), lo que sugiere bajos niveles de habilidades de lectura interpretativa– dificultad para inferir y verificar implícitos– y, lo que es peor, pocas expectativas de mejora, quizás por el poco apoyo del contexto socioeducativo y familiar o por la dificultad docente para cumplir con la función educativa. La cuestión se complica cuando se introduce la variable álbum, un recurso socialmente asociado a la infancia y al aprendizaje de la técnica lectora, a pesar de reconocer que puede ser una vía eficaz para acceder a lecturas más complejas.

Hacen, por otra parte, una descripción de la docencia como una profesión exigente a nivel emocional, actitudinal y formativo. Por un lado, están los vaivenes emocionales que las prácticas de mediación de lectura originan entre los/as docentes. Estas emociones devienen de la imprevisibilidad de aula y de la incertidumbre que generan las prácticas de lectura del álbum ilustrado. Cuando la práctica es exitosa, de hecho, puede ser fuente de satisfacción, pero cuando media una decisión inadecuada o un fallo didáctico, el

resultado es malestar, frustración, inquietud e inseguridad, emociones que pueden poner en tela de juicio incluso la valía profesional. Y, por otro, la necesidad de contar con criterios y planteamientos flexibles, que permitan aceptar el error, aprender de él, habilitar cambios y abrirse a la innovación. De ahí que el colectivo docente se revele contra la inercia educativa y a la estandarización de ciertas prácticas de lectura que dejan de ser eficaces por una pérdida de significatividad, aunque, a veces, puede más la presión educativa y se “dejan llevar”.

Muestran, por otra parte, preocupación por la desvalorización social de la práctica de la lectura, la escasa implicación familiar, la competencia que ejercen los productos mediáticos o la instrumentalización de la lectura. Manifiestan, asimismo, malestar ante las limitaciones que conlleva ajustarse al currículo, la ruptura de rutinas de lectura entre los niveles de primaria, la falta de una cultura común para la práctica de la lectura, la pérdida de significación de las tareas educativas, un sistema evaluativo predominantemente sumativo, centrado más en el resultado que en el proceso de aprendizaje, o el empleo de recursos inapropiados para las capacidades lectoras infantiles. Detallan, consiguientemente, la relevancia de contar con el apoyo institucional y de una formación específica –conocimiento literario, artístico y didáctico–, que les permita conocer, bajo el amparo de la investigación educativa, las bondades de un recurso complejo como el álbum ilustrado y sus bondades didácticas. Llama, sin embargo, la atención el escaso interés que despiertan las cuestiones metodológicas, más si se tiene en cuenta la preocupación que expresan por las dificultades de lectura del alumnado.

Capítulo IV. Método II. Estudio cuantitativo

4.1 Introducción

Estamos ante un estudio cuantitativo no experimental, exploratorio y transaccional (Hernández Sampieri et al, 2014). Acompaña, como se ha señalado, al estudio cualitativo con el objetivo de ampliar la muestra para ofrecer una imagen más perfilada y contrastada de las experiencias de mediación de lectura del álbum ilustrado que implementan docentes de tercero/cuarto de escuela públicas y concertadas de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

4.2 Muestra

Para llevar a cabo el estudio se optó por una muestra no probabilística o dirigida, por estar más en consonancia con el propósito y características de la investigación. El informante-diana eran maestros/as que ejercieran o hubieran ejercido la docencia en tercero/cuarto de Educación Primaria y que emplearan o hubieran empleado el álbum ilustrado en sus prácticas de lectura en esa etapa educativa para desarrollar la competencia de lectura.

Se accedió a la muestra participante a través de los centros educativos, estos actuarían de intermediarios o facilitadores. Se enviaron dos correos consecutivos en enero del 2023 a la dirección de cada uno de los centros de Primaria de la Comunidad de Cantabria, a partir del listado que aparece en la web educativa – <https://www.educantabria.es/centros/buscador-decentros>–. El primero se envió el 23 de

enero⁴⁰ y una semana más tarde el recordatorio⁴¹. En ellos se ofrecían datos básicos sobre el estudio y se solicitaba a la dirección del centro que informara a los sujetos docentes al respecto y los animara a participar, sí lo consideraba apropiado. Solo 20 docentes respondieron a la encuesta. Pensamos que podría haber varias razones. En primer lugar, por la falta de interés tanto de los centros como de los/as docentes por la temática de la investigación; en segundo lugar, por problemas de tipo técnico-informático, como que no

⁴⁰ Buenos días: Soy Sofía González Vázquez, profesora de idiomas del Centro de Idiomas de la Universidad de Deusto y doctoranda de la Universidad de Cantabria del programa de Equidad e Innovación en Educación. Me dirijo a ustedes porque considero relevante la participación de su centro para la investigación que estoy realizando. La temática es las Representaciones Sociales de los docentes de Primaria sobre las experiencias de mediación de lectura del álbum ilustrado. Agradeceríamos que animaran a los docentes de Educación Primaria de su centro educativo que tengan experiencia en 3º/4º para que participen en nuestro estudio. Deben saber que contamos con el informe favorable del Comité Ético de la Universidad de Cantabria. El estudio consistiría en la realización de una encuesta de 10 minutos. La encuesta es completamente anónima y no existe manera de identificar al centro educativo, ni a los docentes que participen. No se contempla compensación económica, pero sí formativa (dos *webinar*, una sobre resultados de la investigación y, otra, sobre aspectos didácticos en torno a las experiencias de mediación lectora del álbum ilustrado) para los docentes participantes, si tuvieran interés en ello.

La URL de la encuesta

<https://forms.gle/QbVQGVYa5TSbSwFU6>

A cualquier duda o dificultad que tengan pueden dirigir un correo a gonzalezvazquezmaria7@gmail.com estaré gustosa de aclararla.

Muchas gracias por su participación.

Atentamente,

Sofía González Vázquez

⁴¹ Buenos días: Soy Sofía González Vázquez, profesora de lenguas y doctoranda de la UC. Posiblemente hayan recibido un mensaje sobre una invitación a participar en una investigación realizada bajo el amparo de la UC sobre la mediación de lectura en Educación Primaria. La investigación tiene como objetivo explorar y describir las experiencias de mediación de lectura del álbum ilustrado de Educación Primaria en Cantabria. Los resultados del estudio aportarán información relevante sobre las experiencias de mediación de lectura que se implementan en el aula de Primaria en Cantabria e indirectamente sobre cómo se enfoca el desarrollo de la competencia de lectura. Agradecería enormemente su participación. La encuesta en formato Google forms no les quitará más de 10 minutos, es totalmente anónima y la información que aporte puede ser de mucha ayuda para construir una imagen real de las experiencias de mediación de lectura del álbum ilustrado en Cantabria, información de gran valor para la formación inicial y continua del profesorado.

El link de la encuesta es <https://forms.gle/bMPLDPiPNMEvwgJw6>

No olviden que, si tuvieran interés en recibir información sobre esa imagen general de las experiencias de mediación de lectura del álbum ilustrado, gustosamente se la ofrecería.

Muchísimas gracias,

Atentamente,

Sofía González Vázquez

tuvieran cuenta institucional en *Google* y, por lo tanto, no pudieran acceder a la encuesta y rellenarla; en tercer lugar, por la posible saturación que provocan las múltiples investigaciones a las que, anualmente, vía cuestionarios se ven sometidos los centros, en general, y los/las docentes, en particular, con escasa o nula contrapartida informativa y/o formativa; y finalmente, por la acumulación de tareas docentes y/o administrativas que pudieran tener los/as docentes, a pesar de que se eligió un mes, en el que la presión educativa-laboral fuera menor.

Para hacer más atractiva la participación y para promover la transferencia, se ofertaron dos *webinar*, el primero con objeto de informar a los participantes de los resultados de investigación y, el segundo, para ofrecer una formación básica sobre el proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado. Aun así, el número de personas que mostraron interés y se animaron a completar el cuestionario no fue muy numeroso (20). Como el objetivo era completar la imagen sobre las experiencias de mediación de lectura obtenida mediante el análisis cualitativo, se consideró que era suficiente, aunque éramos conscientes de las limitaciones que dicho número acarrearía para cualquier tipo de generalización.

4.2.1 Tipología de los/as participantes

El participante es prioritariamente mujer –90%– frente a una reducida presencia masculina– 10%–, de una edad comprendida entre los 46 y los 60 años (65%) (**Tabla 39**). El 90% ha cursado la Diplomatura de Magisterio, un 20%, otro grado diferente y un 5% está cursando el doctorado, y prácticamente siete de cada diez, además, cuentan con formación específica. Los contenidos formativos más relevantes son, el proceso lector (50%) y la animación a la lectura (50%), seguidos del hábito lector (35%) y del álbum ilustrado (20%), aunque hay un 20% sin ningún tipo de formación específica. Por lo que

respecta a la experiencia educativa, se reparte, mayoritariamente, entre dos grandes grupos, por un lado, los/as docentes con una experiencia de entre 13-20 años de experiencia (30%) y, por otro lado, los que cuentan con 21-30 años (30%). Nos referimos a un colectivo docente que, mayoritariamente (80%), trabaja en un centro público –CEIP–, solo un 15% que ejerce la docencia en centros privados concertados–CC–. Se sitúan, mayormente, en un entorno urbano (60%), aunque hay un porcentaje nada desdeñable en entorno rural (40%), posiblemente reflejo de las circunstancias demográficas cántabras. Son centros educativos, por otra parte, no excesivamente grandes– solo un 10% cuenta con 500-700 alumnos/as–, ni excesivamente pequeños– solo un 10% cuenta con 50-100–, que cuentan, por lo general, con un colectivo de alumnos/as entre los 100-300 (50%) y los 300-500 (30%).

Estamos, así pues, ante un colectivo docente feminizado y relativamente envejecido, suficientemente formado y con una estimable experiencia docente, que trabaja en un CEIP de unos 300 alumnos/as situado en un entorno, prioritariamente, urbano.

Tabla 39

Descripción de la muestra participante en el estudio cuantitativo

	Sexo	Edad	Formación académica	Formación académica complementaria	Experiencia educativa	Centro educativo	N.º de alumnos/as	Contexto
P1	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Proceso lector Fomento del hábito lector	13-20 años	CEIP	50-100	Rural
P2	Mujer	46-60	Doctorado	Proceso lector	13-20 años	CC (centro privado con concierto)	100-300	Rural
P3	Mujer	36-45	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Animación a la lectura Fomento del hábito lector	13-20 años	CEIP	300-500	Urbano
P4	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Proceso lector Animación a la lectura	21-30 años	CEIP	300-500	Urbano
P5	Mujer	36-45	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria Grado o Licenciatura diferente al Grado de Primaria	Animación a la lectura	6-12 años	CEIP	50-100 (?)	Rural
P6	Mujer	36-45	Grado o Licenciatura diferente al Grado de Primaria	Proceso lector	13-20 años	CEIP	300-500	Urbano
P7	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Proceso lector Álbum ilustrado Estrategias didácticas para la lectura del álbum ilustrado Animación a la lectura	13-20 años	CEIP	300-500	Urbano

				Fomento del hábito lector				
P8	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Proceso lector Animación a la lectura Fomento del hábito lector	21-30 años	CEIP	100-300	Urbano
P9	Mujer	Más de 60 años	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria		Más de 30 años	CC (centro privado con concierto)	100-300	Rural
P10	Mujer	36-45	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria		13-20 años	CC (centro privado con concierto)	500-700	Urbano
P11	Hombr e	36-45	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Otra (sin especificar)	6-12 años	CEIP	50-100	Urbano
P12	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Animación a la lectura	21-30 años	CEIP	100-300	Urbano
P13	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Proceso lector Álbum ilustrado Estrategias didácticas para la lectura del álbum ilustrado Animación a la lectura Fomento del hábito lector	21-30 años	CEIP	100-300	Rural
P14	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Otra (sin especificar)	21-30 años	CEIP	300-500	Urbano

P15	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Proceso lector	21-30 años	CEIP	100-300	Rural
P16	Hombre	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Proceso lector Álbum ilustrado Animación a la lectura Fomento del hábito lector Otra (sin especificar)	13-20 años	CEIP	100-300	Urbano
P17	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Proceso lector Animación a la lectura Fomento del hábito lector	Más de 30 años	CEIP	100-300	Rural
P18	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria Grado o Licenciatura diferente al Grado de Primaria		Más de 30 años	CEIP	100-300	Urbano
P19	Mujer	46-60	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria Grado o Licenciatura diferente al Grado de Primaria		Más de 30 años	CEIP	300-500	Urbano

P20	Mujer	36-45	Diplomatura de Magisterio/Grado de Primaria	Álbum ilustrado Animación a la lectura	6-12 años	CEIP	100-300	Rural
------------	-------	-------	---	---	-----------	------	---------	-------

4.3 Estrategia de recolección de los datos

4.3.1 Cuestionario

El cuestionario se formuló a partir de las categorías emergidas en el análisis de los grupos de discusión y de las narrativas pedagógicas, aunque más resumidamente, para no aturdir al docente-participante y para no sobrepasar la duración prevista –diez minutos–. El resultado fue una batería de preguntas diferenciadas por secciones, la primera, con función meramente estadística, y las dos siguientes o centrales, con objeto de identificar los comportamientos, actitudes y emociones que la mediación de la lectura provoca entre el colectivo docente. Se utilizaron preguntas abiertas y cerradas, con prevalencia del segundo tipo en aras de una codificación y análisis más rápido y sencillo. Se dio opción a más de una respuesta para poder identificar preferencias y/o tendencias y, por supuesto, la opción “Otro” para que el/la docente pudiera exponer aquellas cuestiones relevantes que no aparecían entre las opciones presentadas.

El cuestionario se pilotó en papel con docentes del mismo nivel educativo, aunque de otra comunidad autónoma, para comprobar el funcionamiento de la herramienta, la adecuación del tiempo a la previsión hecha (10´) y, especialmente, para detectar expresiones ambiguas o incomprensibles o sencillamente para recoger sugerencias. Tras el pilotaje y los cambios sugeridos (especificación sobre las características del recurso álbum ilustrado) se preparó el cuestionario final utilizando la herramienta de *Google Forms*.

El cuestionario comienza con una introducción que contiene una descripción general del estudio, temática, objetivos, etc., información general sobre la investigadora y el correo de contacto. En este apartado se expone la relevancia de la participación docente para el estudio y se advierte sobre la confidencialidad de la información.

La primera sección la componen apartados sobre datos genéricos del centro educativo— tipología del centro, ubicación, número de alumnos/as, etc.— y, lógicamente, de la persona informante —la edad, el sexo, la formación académica, los años de experiencia educativa —. La segunda sección, “Prácticas de lectura con el álbum ilustrado”, indaga sobre componentes importantes de las prácticas de la mediación— los objetivos, la tipología de textos y de lectura y las estrategias de mediación lectora que se utilizan, etc. —. Cada sección comienza con una introducción y, a continuación, se les recuerda a los participantes que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sino prácticas que se realizan habitualmente, más ocasionalmente o prácticamente nunca, para que, en la medida de lo posible, se eluda la opción que se presupone correcta o didácticamente correcta con objeto de satisfacer a la investigadora.

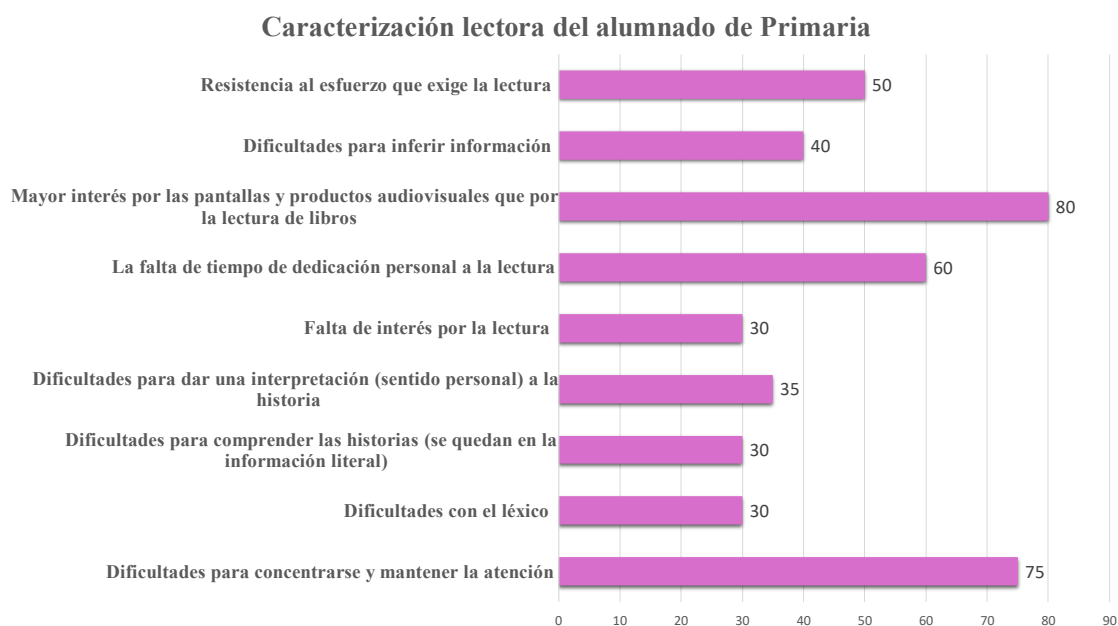
La tercera y última sección se organiza en torno a aquellas cuestiones que preocupan a los/as docentes durante la implementación de las prácticas de lectura. Se solicita expresamente, como en la sección anterior, que elijan aquellas cuestiones o dificultades que, en referencia a las vivencias de aula que tengan, más preocupan al participante y se le induce a valorar cualitativamente las actitudes y los sentimientos que le provocan. Como en el caso anterior, coinciden con las categorías propuestas en el cuestionario anterior, aunque de una manera más esquemática y sencilla. Se pide, asimismo, que valoren numéricamente el grado de comprensión de lectura de los/as alumnos/as de tercero/cuarto de Educación Primaria —del 1 al 5, donde el 1 es una comprensión lectora escasa, es decir, descifra, pero apenas da sentido a lo que lee, y el 5, por el contrario, comprende e interpreta adecuadamente, es capaz de hacer inferencias correctamente— y el grado de satisfacción docente. Para ello, se seleccionaron adjetivos y/o construcciones sencillas que mostraran una gradación, aunque no expuestas de manera ordenada, para no inducir respuestas intermedias. Aparecen dificultades

psicopedagógicas como “La falta de atención y concentración del alumnado actual”; didácticas como, por ejemplo “Ofrecer estrategias que ayuden al alumno a comprender e interpretar un álbum ilustrado”; socio-académicas como “La presión social por el desarrollo del currículo”; socioculturales como “La poca implicación de la familia en el desarrollo lector”; formativas como “La falta de formación docente sobre el álbum y su uso didáctico en el aula”; y organizativas como “La falta de espacios para conversar sobre lecturas y libros”.

Como síntesis final, se les solicita una valoración numérica –desde el 1 (muy insatisfactoria) hasta el 5 (muy satisfactoria) –de las experiencias de lectura con el álbum ilustrado y la consiguiente justificación en formato de ítem abierto. La encuesta termina con una pregunta abierta para que puedan introducir aquello que estimen oportuno mencionar y, lógicamente, con un agradecimiento expreso por la participación y atención prestada.

4.4 Resultados del estudio cuantitativo

El perfil del sujeto lector de Educación Primaria indica que se concentra y mantiene la atención con dificultad (75%), muestra mayor interés por las pantallas y por los productos audiovisuales que por la lectura (80%), dedica poco tiempo personal a la lectura (60%) y manifiesta cierta resistencia hacia al esfuerzo cognitivo que exige leer (50%) (**Figura 23**). Prácticamente la mitad señala cuestiones que afectan al hábito lector como la falta de interés por la lectura (30%) y la poca implicación familiar (35%). Según el colectivo participante, tres de cada diez alumnos/as no comprende el léxico (30%), presenta dificultades para entender las historias (30%) y, además, prácticamente cuatro de cada diez infieren información con dificultad (40%) o no son capaces de realizar una lectura personal (35%).

Figura 23*Caracterización lectora del alumnado de Educación Primaria*

El colectivo docente participante defiende, sin embargo, la buena acogida que el álbum ilustrado tiene entre el alumnado de primaria, el 45% lo valora positivamente y el 35%, incluso muy positivamente, solo un 20% la califica como aceptable. Lo describen como un recurso valioso, de gran variedad temática, que puede conectar con las vivencias infantiles y despertar su interés. No lo consideran, sin embargo, habitual en el aula, quizás por identificarse con la etapa infantil y/o por la inversión económica que supone, no siempre al alcance de muchos centros. Cuando lo utilizan, se decantan, principalmente, por álbumes no excesivamente largos – para que no se utilicen más allá de dos sesiones de aula–, de fácil lectura y con temáticas cercanas a la experiencia vital infantil. Es un recurso que, en su opinión, convive bien con la innovación, y se adecua, además, a cualquier situación de aprendizaje y a cualquier nivel educativo–de primero a sexto–, y

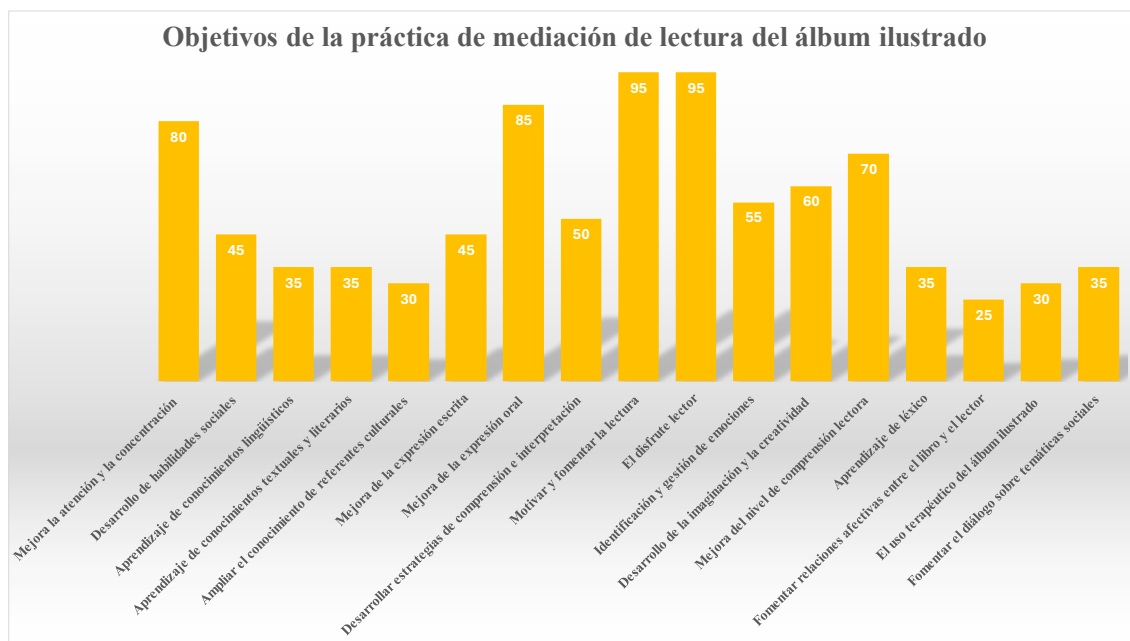
es especialmente útil para resolver conflictos o situaciones emocionales que se presentan en el aula.

El 80% considera que el álbum ilustrado mejora la atención y la concentración y el 60%, que proporciona disfrute estético. Según la mitad de los/as docentes participantes, mejora la identificación y gestión de las emociones (55%), desarrolla habilidades sociales (45%), y tres de cada diez lo considera adecuado para resolver conflictos (30%) o para dialogar sobre temáticas sociales (35%), algo que llama especialmente la atención si se atiende a la funcionalidad anteriormente citada o al porcentaje que estima el álbum apropiado para promover una relación afectiva con el lector (25%).

El proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado que describen los sujetos participantes para el alumnado perfilado gira en torno a los siguientes objetivos: el fomento de la lectura (95%), el disfrute lector (95%), la mejora de la expresión oral (85%), la mejora de la atención y la concentración (80%) y, en menor medida, la mejora del nivel de comprensión lectora (70%) y el desarrollo de la imaginación y la creatividad (60%) (**Figura 24**). En torno a cinco de cada diez, además, buscan el desarrollo de estrategias de comprensión e interpretación (50%) y una mejora de la expresión escrita (45%). En un lugar menos prioritario aparecen objetivos como aprendizaje de conocimientos lingüísticos (35%), textuales y literarios (35%), el aprendizaje de referentes culturales (símbolos, obras, autores, etc.) y el aprendizaje del léxico (35%).

Figura 24

Objetivos de la práctica de mediación de lectura del álbum ilustrado



Las estrategias docentes más utilizadas son la lectura oral del docente (95%) y la generación de un ambiente amable de lectura (90%) (**Figura 25**). El contexto lector relevante para el colectivo de docentes participantes se nutre de espacios y tiempos para la lectura (65%) y, en menor medida, de diversidad y variedad de títulos, temáticas y estéticas (45%).

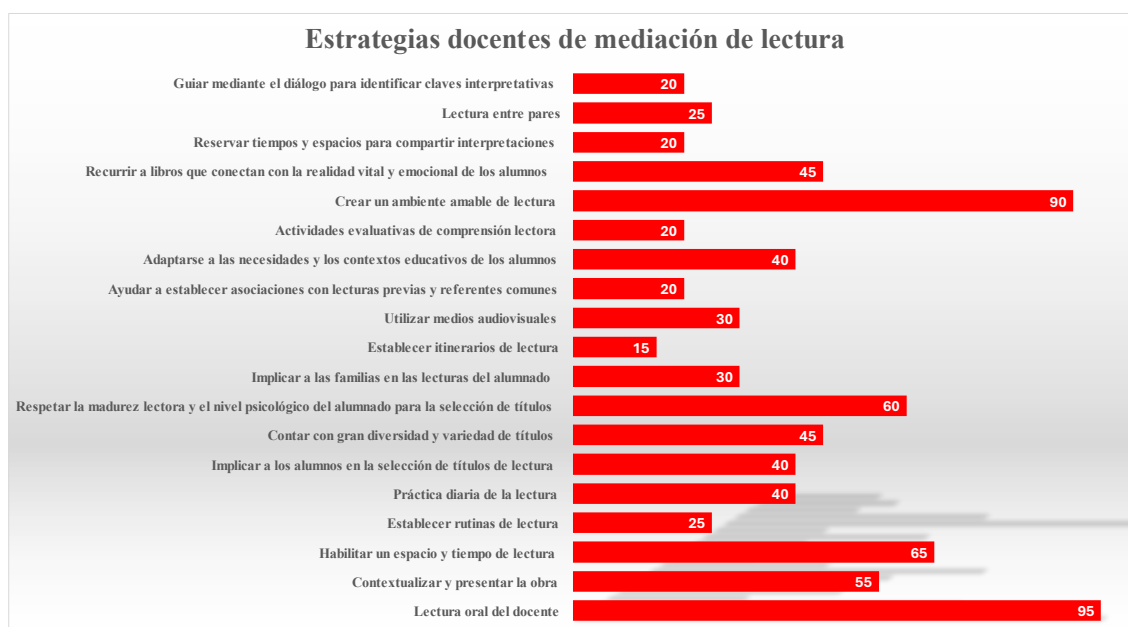
La práctica lectora la realiza el docente (95%), casi diariamente (40%), sin excesivas rutinas lectoras (25%) y solo ocasionalmente se vale de otras dinámicas como la lectura entre pares (25%) o se apoya en medios audiovisuales y multimedia para facilitar la comprensión (30%) o cuenta con la implicación de las familias (30%). Las lecturas se seleccionan siguiendo criterios como la madurez lectora y el nivel psicológico del alumnado (60%), sus necesidades y contextos educativos (40%) y/o su realidad vital y emocional (45%). En esta tarea se puede implicar también al propio alumnado (40%).

Prácticamente la mitad del colectivo docente participante contextualiza y presenta la obra (55%); sin embargo, solo dos de cada diez guían y dialogan para identificar las

claves interpretativas del texto; ayudan a establecer asociaciones con lecturas previas y referentes comunes; contemplan tiempos y espacios dentro del aula para compartir interpretaciones; y solo el 15% contempla la generación de itinerarios de lectura en función de su dificultad. Finalmente, el 20% confiesa realizar actividades evaluativas de comprensión lectora.

Figura 25

Estrategias docentes de mediación de lectura

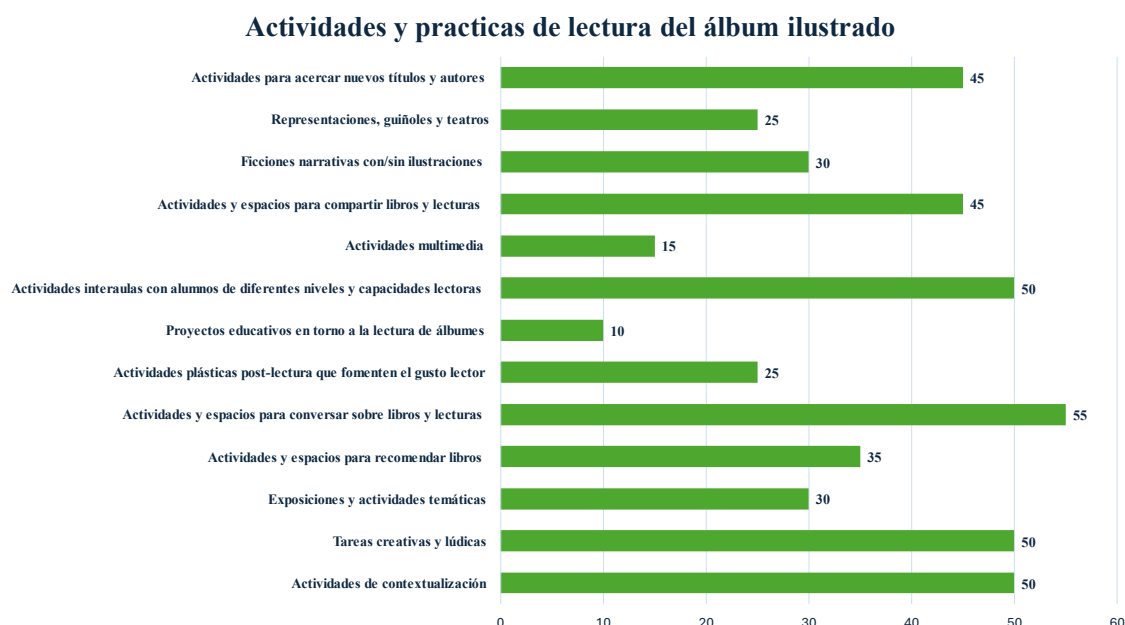


Las actividades preferidas por el colectivo docente son, por un lado, actividades de pre-lectura con objeto de generar interés y curiosidad por la lectura como las actividades de contextualización de la lectura (50%) o acercar a autores o títulos; y, por otro, actividades post-lectura que buscan fomentar el gusto lector y desarrollar el hábito de lectura, donde los/as alumnos/as principalmente conversan (55%), comparten (45%), recomiendan (35%) libros y lecturas o realizan tareas creativas y lúdicas (50%), que ocasionalmente pueden ser actividades plásticas (25%) (**Figura 26**). Otro tipo de actividades complementarias, aunque más esporádicas, son las exposiciones temáticas

(30%), las representaciones, guiñoles y teatros (20%) y, más escasamente, las actividades multimedia (15%). También parecen ser ocasionales, la generación de ficciones narrativas (30%) o los proyectos educativos (15%), a pesar de vincular la lectura con la escritura o con otro tipo de contenidos en contextos significativos para el alumnado. Si parece, por el contrario, ser una actividad valorada e implementada las actividades interaula con alumnado de diferentes niveles y capacidades lectoras (50%).

Figura 26

Actividades y prácticas de lectura del álbum ilustrado

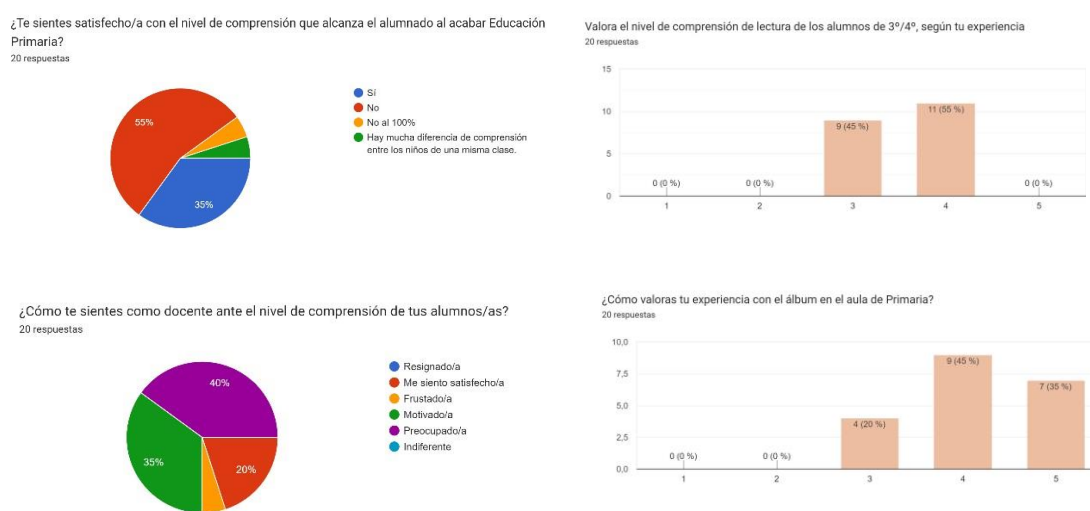


Cabe señalar que contrariamente a lo esperado, casi cinco de cada diez estiman aceptable (45%) e incluso bueno (55%) el nivel de comprensión del alumnado, pero, admiten diferencias significativas de nivel dentro del aula (40%). El grado de satisfacción, sin embargo, disminuye al acabar la Educación Primaria, para aumentar el de insatisfacción –55%–. Quizás este vaivén de cifras se deba al referente utilizado por el colectivo docente, que puede ser el aula, el centro o un compendio de experiencias

educativas. Esta dualidad también se aprecia en la caracterización de las emociones y sentimientos que esta situación provoca entre el colectivo docente. Así, el 20% de los/as docentes se muestra, satisfecho, un 35%, además, motivado, pero hay un 40% de los docentes que se muestra preocupado y un 5%, incluso frustrado (**Figura 27**).

Figura 27

Nivel de satisfacción docente ante el nivel de comprensión del alumnado de Educación Primaria



Las mayores preocupaciones docentes para lograr un proceso de mediación de lectura eficaz son, consiguientemente, encontrar títulos que interesen y motiven al alumnado (45%), actividades o técnicas que animen a leer (20%), desarrollen el disfrute por la lectura (25%) y corrijan la falta de atención y de concentración del alumnado (60%) (**Figura 28**). Casi a una cuarta parte le preocupa implementar actividades o técnicas que mejoren la comprensión lectora (35%) y, en menor medida, la enseñanza de estrategias que ayuden a comprender e interpretar el álbum ilustrado (10%) o establecer puentes afectivos entre los libros, la lectura y los/as alumnos/as (20%). Un tercio de los/as docentes muestra preocupación por la presión que ejerce el currículo y confiesa que les

gustaría utilizar más el álbum ilustrado, pero que no lo hacen por la falta de tiempo para preparar las sesiones o por desconocimiento – un 25% señala la falta de formación docente sobre el álbum y su uso didáctico en el aula–.

Figura 28

Consecuencias didácticas, curriculares, socioeducativas y formativas



4.5 Conclusiones del estudio cuantitativo

Los resultados obtenidos del estudio cuantitativo indican que el colectivo docente planifica e implementa prácticas de lectura para un perfil de lector preferentemente mediático (80%), sin demasiado interés por la lectura (30%) e inmerso en un contexto familiar y social no excesivamente facilitador (35%). A esta imagen añaden la dificultad que manifiestan para mantener la atención y concentrarse (75%), inferir información (40%), entender el léxico (30%), comprender las historias (30%) y darles un sentido personal (35%) y la resistencia al esfuerzo cognitivo que conlleva la lectura (50%).

Describen, así pues, un sujeto lector al que hay que atraer, seducir, entretener y, sobre todo, no sobrecargar cognitiva y emocionalmente para que lea.

Prácticamente el cien por cien del colectivo docente valora positivamente el álbum ilustrado y destacan la buena acogida que tiene entre el citado alumnado. Lo atribuyen, en gran medida, a las temáticas que desarrolla, respetuosas con el nivel psicológico del alumnado (60%), con sus necesidades y contextos educativos (40%), y sus experiencias vitales (45%). Ocho de cada diez docentes, por otra parte, destacan su capacidad para mejorar la atención y la concentración, y casi la mitad subraya su potencialidad para identificar y gestionar emociones (55%), desarrollar habilidades sociales (45%), dialogar sobre temáticas sociales (35%) y resolver conflictos (30%). Sin embargo, solo una cuarta parte lo estima apropiado para establecer puentes afectivos con el lector que inciten la lectura.

Parece, así pues, que estamos ante una propuesta que, por encima de todo, persigue la motivación del alumnado para generar una conexión emocional y, posiblemente funcional, cuyo resultado es un disfrute estético no demasiado elaborado. Puede deberse, en parte, a una selección de obras con un enfoque prioritariamente didáctico, a un celo excesivo por estimular el interés y atrapar la atención del perfil de alumnado descrito o sencillamente a visión reduccionista e instrumentalizada del recurso.

La práctica sigue absolutamente el principio citado, algo que podemos apreciar desde los propios objetivos de la mediación de lectura. Prevalece, por encima de todo, despertar el interés del lector, fomentar un hábito lector (90%), el disfrute lector (95%) y la mejora de la expresión oral (80%). Por ello dedican tiempo a la lectura, con obras que respetan la madurez lectora y psicológica del alumnado, y en cuya selección lo implican. Objetivos que indiquen en la formación lecto-literaria como la mejora de la comprensión

lectora (70%), el desarrollo de la imaginación y la creatividad (60%) y la mejora de la expresión escrita (45%) quedan relegados a un segundo lugar, algo que resulta incluso más evidente con objetivos que detallan saberes declarativos como el aprendizaje de conocimientos lingüísticos (30%), textuales y literarios (35%), referentes culturales (símbolos, obras, autores, etc.) y léxico (35%). Todo lo cual nos induce a pensar en una visión utilitarista y vivencial de la lectura y en un uso restringido e instrumentalizado del recurso, que, seguramente promueve una interacción texto-lector vivencial y superficial y un nivel de comprensión básico o literal que se surge del debate y del contraste de opiniones tras la lectura.

El modelo instructivo sigue la propuesta de Solé (1992) con actividades de pre-lectura, actividades de durante la lectura y actividades de post-lectura. La mitad de los docentes contextualizan y presentan la obra, y posiblemente activan los conocimientos previos, durante la lectura en voz alta del álbum ilustrado, en un contexto amigable con la lectura (90%), con medidas como el establecimiento de espacios y tiempos de lectura (65%) y la presencia de variedad de títulos (45%). Parece, que procuran, así pues, encender la curiosidad, estimular el interés por la lectura del álbum y lograr una atención sostenida. El problema radica en la ayuda que ofrecen los/as docentes al alumnado durante la interpretación. Así, solo dos de cada diez guían para identificar las claves interpretativas del texto, ayudan a establecer asociaciones con lecturas previas y referentes comunes o contemplan tiempos y espacios dentro del aula para compartir interpretaciones, y el porcentaje es casi residual para los itinerarios de lectura según dificultad (%15) o para las tareas evaluativas de comprensión de lectura (20%). Sí parece, por el contrario, que casi la mitad del colectivo docente persigue el desarrollo de estrategias de comprensión, en torno a tres de cada diez, el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, textuales y literarios y, en menor, medida de referentes culturales y del

léxico. Este vaivén de porcentajes y su desligue del conocimiento lingüístico-literario y del conocimiento sociocultural nos hace pensar en un enfoque tecnicista, con escaso andamiaje docente de las prácticas escritas y, con toda probabilidad, en una comprensión que tiene en el diálogo un fin en sí mismo, más que un medio para la construcción del sentido.

Las actividades post-lectura reman en la misma dirección. Persiguen el fomento del gusto lector y el desarrollo del hábito de lectura mediante tareas muy enfocadas en el diálogo y en la conversación tras la lectura –conversar (50%), compartir y recomendar libros y lecturas (45%) – o en la realización de tareas creativas y lúdicas (50%), ocasionalmente plásticas (25%), artísticas (20%) o multimedia (15%). Cinco de cada diez docentes implementan, por el contrario, proyectos educativos que involucran a alumnado de diferentes niveles y capacidades lectoras, una actividad considerada altamente significativa.

Parece, así pues, que los/as docentes se preocupan especialmente por generar prácticas lectoras motivadoras en un contexto amable para que resulte una experiencia agradable para el alumnado, sin actividades deudoras (evaluativas) que puedan desactivar el interés o la motivación. Sí se aprecian, por el contrario, intentos por dar significatividad a la práctica de la lectura mediante tareas participativas (conversar y compartir lecturas) e integradoras (lecturas inter-aulas) que respetan los gustos del alumnado y buscan su implicación.

Estamos, así pues, ante modelos de mediación de lectura que fomentan, por un lado, una práctica individual de la lectura, también denominada la lectura por placer, y, por otra, su vertiente social, pero que se alejan de una lectura mediada por un sujeto lector competente que ayude a mejorar las capacidades lectoras y a establecer nexos más

consistentes con los libros, con un andamiaje lector, por lo tanto, endeble. Puede ser que para el colectivo docente este sea el enfoque más apropiado para el álbum ilustrado o que no sepa justificar correctamente su empleo, por no contar con formación específica adecuada o porque la presión curricular induzca ciertas rutinas.

Finalmente, cabe señalar que estamos ante un sujeto docente que se implica y automotiva en su tarea diaria y que no se resigna. Podríamos pensar, por otra parte, que los/as docentes estén preocupados/as con el nivel de comprensión del alumnado, pero no siempre es así, de hecho, hay también docentes satisfechos/as, quizás reflejo de las distintas realidades de aula y, por qué no decirlo, de los centros o incluso de los contextos sociofamiliares. Es un colectivo, por otra parte, que se muestra seguro respecto a su labor didáctica y a la forma de implementarla y solo una cuarta parte cree necesitar formación complementaria, quizás por su amplia experiencia práctica.

Capítulo V. Resultados

Los datos obtenidos indican que la práctica de mediación de lectura se estructura en torno a las características del recurso, el álbum ilustrado, que los/as docentes participantes estiman más relevantes para dar respuesta a las necesidades del alumnado de primaria y desarrollar la función educativa. Describen un sujeto lector mediático, inmerso, por lo general, en un contexto sociofamiliar poco amigable con la práctica de la lectura, con reducidas habilidades lectoras, escasa formación lecto-literaria y poco interés por los libros y la lectura.

El álbum ilustrado, por su parte, se caracteriza como “preciosa herramienta” (GD2P8) y “llave” (GD1P6), con base en el atractivo del soporte, la multimodalidad que maneja y el valor inculturizador de las historias y temas que desarrolla. Esta imagen positiva deviene de rasgos didácticos como su aspecto lúdico, la variedad temática, la tipología de personajes y las tramas que desarrolla con una estructura narrativa aparentemente simple. Estiman que mejora la atención, favorece el desarrollo de habilidades sociales, la gestión de emociones y la resolución de conflictos y, además, entretiene y procura placer. Prácticamente de manera unánime consideran que mejora de la competencia de lectura (94%), gracias al apoyo que ofrece la connivencia de los dos códigos en la construcción del sentido, aunque luego no lo corroboren las prácticas de lectura propuestas ni los logros educativos. Los álbumes ilustrados seleccionados coinciden en gran medida con esta caracterización didáctica. Así pues, mayormente son narrativas de ficción con personajes, escenarios y temáticas conocidas por el alumnado, lo que aseguran la atención, la conexión y la identificación emocional, por un lado, y, el disfrute, por otro. No parece haber una valoración tan extendida respecto a los recursos estético-literarios del álbum, aunque prácticamente todos los álbumes manejen recursos metaficcionales e intertextuales e incluso la ironía.

Los objetivos de lectura coinciden con la valoración expuesta, puesto que prevalece la educación emocional, el desarrollo de habilidades sociales o del gusto lector por encima del aprendizaje de conocimientos lingüísticos, textuales y estético-literarios o de referentes culturales. Los sujetos participantes admiten haber logrado encender y contagiar el interés por la lectura e implementar experiencias de lectura satisfactorias para el alumnado de Educación Primaria, aunque se desconoce si es un interés intrínseco o extrínseco, ligado, por lo tanto, a la práctica exitosa de lectura descrita o a una obra concreta. No parece que sea igual de satisfactorio el nivel de comprensión logrado. Los sujetos participantes emplean términos propios del ámbito de la guerra –”enfrentarse” (GD2P4) – para describir la interacción que, en desigualdad de condiciones, se produce entre texto y lector, y expresiones propias de un ecosistema rural –”bardal” (GD2P9) – que sugieren bajos niveles de habilidades interpretativas e incluso pocas expectativas de mejora. Todo ello nos hace pensar en un nexo texto-lector frágil, que surge del carácter lúdico del recurso y que da lugar a una interacción afectivo-emocional placentera, pero que no da paso, de manera generalizada, a una mejora de la comprensión. Sí parece mejorar la atención, encender el interés por la lectura y promover, en algunos casos, una identificación con los personajes y/o con las tramas desarrolladas. Estamos, así pues, ante una visión reduccionista e instrumentalizada del recurso e incluso de la lectura.

El proceso de mediación de lectura que lleva a cabo el sujeto docente se introduce con terminología del ámbito económico, quizás por la asociación que el conjunto de la sociedad hace de la labor profesional con la productividad, en este caso, con evidencias de la actividad del mediador y de sus logros didácticos. Hay evidencias de que analiza el álbum ilustrado antes de llevarlo al aula y que identifica posibles problemas de comprensión, según parece, generalmente, cuestiones léxicas. El sujeto mediador de lectura se emplea en generar ambientes distendidos y amigables de lectura, establecer

rutinas de lectura y en diseñar e implementa prácticas significativas y motivadoras que respetan el nivel psicoevolutivo del alumnado, sus gustos e intereses. Se esfuerzan por simular prácticas sociales de lectura –lectura individual y colectiva o social– con espacios para hablar y conversar sobre libros donde se respeta la voz del alumnado, se trasmite y contagia el gusto por la lectura y se le dota de sentido. El alumnado, sus vivencias, intereses, gustos y estado psicoevolutivo determinan la lectura y condicionan la práctica, hasta tal punto que algunos/as docentes no se atreven a seleccionar obras de lectura obligatoria por temor a provocar desafección lectora. Tras este proceder se esconde una creencia ampliamente extendida en la sociedad de que el gusto por la lectura deviene del contagio y de una lectura individual y por placer, y no de la imposición u obligación, lo que dificulta en extremo la enseñanza de la lectura en el contexto escolar y pone en entredicho la labor del mediador.

El diseño sigue a pies juntillas el modelo instructivo de lectura de Solé (1992) con actividades previas de lectura, actividades durante la lectura y actividades post-lectura, y asume grados de complejidad didáctica que van desde la secuencia didáctica sencilla de comprensión hasta situaciones de aprendizaje o proyectos inter-aulas con gran exhibición didáctica. Las tareas más usuales son las previas a la lectura, aquellas que buscan encender el interés y motivar la lectura, quizás por la atención difusa y la falta de interés que aprecian en el alumnado actual. Tras la lectura la tarea estrella es la conversación, el intercambio de opiniones y el diálogo entre los/as alumnos/as y el/la docente con una finalidad educativa clara, la identificación de emociones, la reflexión en torno a ciertos valores cívicos, la proyección emocional y la resolución de conflictos. La secuencia finaliza con actividades complementarias no excesivamente variadas, por lo general, plásticas, lúdicas o relacionadas con otras formas de expresión y con escasa presencia de aquellas que exijan una continuidad como los clubes de lectura y las tertulias o que

impliquen a otros agentes educativos. Se aprecia, sin embargo, un grupo de docentes que prefiere las actividades preestablecidas de las fichas de lectura frente a otro grupo que las rechaza por su estandarización y, por lo tanto, pérdida de significatividad.

El protocolo de lectura de aula que exponen también es similar. Contextualizan y presentan la obra que previamente han analizado, algunos/as comunican los objetivos de lectura y de manera generalizada llevan a cabo una lectura en alto, predominantemente expresiva, con cierto grado de andamiaje (lectura guiada) que, por lo general, consiste en explicar términos o construcciones desconocidas. Se incita, al alumnado, mediante las preguntas convenientes, a realizar anticipaciones y, en menor medida, a movilizar conocimientos previos como apoyo a la interpretación, a inferir y/o a verificar. Suponemos que ayudan a comprobar las anticipaciones dirigiendo la atención hacia el binomio texto-imagen y al paso de página, pero, probablemente, mediante procedimientos improvisados. Tampoco se aprecian evidencias de una enseñanza explícita generalizada de estrategias, que pongan de relieve las correlaciones entre el texto y los saberes previos e incida en los derechos del texto y los del sujeto lector. Sí realizan de manera generalizada tareas de síntesis para apoyar la comprensión con mayor o menor finalidad evaluativa.

El proceso de lectura que refieren se corresponde con el proceso de mediación detallado, así pues, el alumnado realiza hipótesis, genera expectativas, lleva a cabo tareas de síntesis y expone de manera dialogada las interpretaciones. Los términos empleados y la imagen transmitida sobre el proceso de lectura del álbum, sin embargo, plantean dudas al respecto. Esta puede ser resultado de la movilización de los saberes del sujeto lector y de la transacción, por lo tanto, entre texto y lector, pero también de la identificación y extracción de los significados que la obra contiene. En la misma línea, la forma verbal “interpretar”, además de tener una presencia reducida, asume acepciones que van desde

opinar hasta una referencia del proceso cognitivo superior. Sin embargo, los términos más utilizados, “leer” y “lectura”, desvían la atención del proceso para dirigirlo a la propia práctica y a su tipología, individual y social (grupo aula), por un lado, y a la formativa, por otro lado, lo que sugiere un enfoque funcional y no procesual de la lectura.

Durante la lectura el colectivo docente procede de diferente modo, muy en consonancia con los roles identificados por Véliz (2022) de observador, autoridad, facilitador y cuestionador. El sujeto docente puede acompañar y guiar de manera socrática la construcción del sentido; puede dirigir la interpretación buscada con diferente grado de intencionalidad didáctica e incluso de maquillaje lúdico; y puede intervenir como autoridad lectora competente y ofrecer la interpretación “correcta”. Aunque se aprecia un pequeño grupo que utiliza estrategias de mediación, lo más repetido es un rol de mediador tibio, centrado en animar la lectura, ludificarla e implicar al alumnado en el diálogo, que ejerce como tal solo cuando las “interpretaciones” propuestas no son admitidas por texto. En tales casos puede apoyar, con mayor o menor pericia didáctica, la interpretación “correcta”, o puede reconducir y/o “cortar por lo sano”. Parece estar en todo momento a expensas de las interpretaciones que propongan los sujetos lectores, pero desde una actitud de un observador o conductor, pero sin “enseñar” a leer. Posiblemente estos roles conformen un continuum con diferentes grados de implicación docente durante la lectura que pueden variar de docente a docente, de aula a aula, de práctica a práctica e incluso de recurso a recurso. A su favor, podemos decir que prácticamente todos los/as docentes se valen de la interacción didáctica para ejercer sus funciones con estrategias típicamente asociadas a la docencia como la escucha activa, la pregunta socrática, el diálogo y el *feedback*.

Esto nos lleva a concluir que el sujeto docente ejerce en lo que respecta a la mediación de lectura tres tipos de roles, que enlazan con la secuencia de acciones

educativas y con las finalidades didácticas en torno a las cuales se estructuran las prácticas de lectura. Esta clasificación coincide, en gran parte, con los roles y funciones identificadas en la revisión teórica, pero desde una perspectiva conjunta. Sabemos que es una división arbitraria y artificial, puesto que pretende dar cuenta de un proceso dialógico y dinámico, pero pensamos que puede ser interés didáctico e incluso formativo.

El primer rol, que denominamos didáctico, es el único previo a la implementación de aula y sus funciones son organizar el medio social, planificar y regular la actividad que allí se realiza (Vygotski, 2009; Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010; Paglieta, 2020). Comporta la selección de lecturas, el análisis de la obra y de su manera de “enseñar a leer”, el diseño metodológico de las prácticas de lectura que mejor se adecuen al nivel psicoevolutivo y a los gustos e intereses del alumnado y a su contexto sociocultural, y la construcción de los dispositivos didácticos oportunos. Los otros dos roles se ejecutan durante la lectura con dos funciones diferenciadas, favorecer la accesibilidad del libro, por un lado, y promover el encuentro significativo con la práctica de la lectura (Vygotski, 2009; Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010; Paglieta, 2020), por otro. El primero de ellos coincide con el rol de animador o motivador de lectura, focalizado en activar la curiosidad, mantener la ilusión, mostrar la relevancia de la lectura y contagiar el gusto por la lectura. El último rol, sin embargo, es el de instructor o enseñante de lectura por la labor que ejerce de apoyo, acompañamiento y dirección durante el proceso de lectura.

Podemos decir que el personal docente cántabro de Educación Primaria muestra un rol didáctico experimentado, formado y confiado, que solo titubea cuando ha de explotar didácticamente el álbum ilustrado o cuando ha de seleccionar obras que permitan avanzar en las capacidades de lectura, pero que actúa eficazmente en el momento de diseñar e implementar prácticas significativas y motivadoras de lectura, respetuosas con los intereses del alumnado, muy adaptadas a su nivel psicoevolutivo y con gran riqueza

metodológica. Ejerce, asimismo, el rol de animador seguro e incluso exitoso, puesto que aproxima los libros al alumnado y moviliza con acierto procesos cognitivos como la motivación, la atención, el interés y el disfrute tanto en la lectura individual como en la lectura colectiva ante el grupo aula. De hecho, prácticamente todos los sujetos participantes reconocen haber logrado mejorar la atención, contagiar el gusto y motivar la lectura y generar un nexo afectivo entre texto-lector, aunque desconocemos si posteriormente da paso o no a un hábito lector.

El rol de facilitador de lectura es, sin embargo, más endeble. El sujeto docente no parece saber cómo ayudar a realizar las operaciones cognitivas asociadas al proceso de lectura, cómo movilizar los saberes previos y utilizar las claves que aporta el texto y la ilustración para construir el sentido de la historia. Evidencia inseguridades e incluso, en algunos casos, denegación de funciones, al aceptar impresiones, opiniones y emociones en lugar de interpretaciones elaboradas y contrastadas, y seguramente conformarse con una interpretación literal o con bajos niveles de interpretación inferencial. Puede ser resultado de asimilar el rol de mediador a un rol de animador, escudándose tras los derechos del sujeto lector a realizar una actividad libre y gratuita con obras adecuadas a su edad y a comunicar la experiencia (Cañamares y Cerrillo, 2007) para abandonar la obligación de “enseñar a leer”. Puede ser, sin embargo, que para el colectivo docente este sea el enfoque más apropiado del recurso álbum ilustrado para lograr los objetivos de lectura señalados (educación emocional y desarrollo del gusto lector), en consonancia con la imagen instrumentalizada del recurso anteriormente expuesta o sencillamente que no sepa cómo desarrollar habilidades de lectura por falta de formación específica o de cultura didáctica.

Por otra parte, perfilan un profesional motivado e implicado, que no se resigna, que se enfrenta a la inercia educativa y a un contexto sociofamiliar hostil con la práctica

de la lectura, abierto a la innovación y a las aportaciones de la investigación educativa. Es un/a docente seguro/a de su función educativa y con criterios didácticos flexibles, capaz de adecuar las prácticas a las necesidades emergentes de aula, aunque suponga abandonar la práctica programada y postergar e incluso renunciar a ciertos objetivos educativos. Tolera, asimismo, la inquietud y el desasosiego que provoca la incertidumbre que rodea a la práctica educativa, asume con naturalidad tanto sus éxitos como sus fracasos y, además, es capaz de aprender de estos últimos para la mejora de la práctica.

Este profesional deja al descubierto enfoques que limitan y condicionan el ejercicio docente, que utiliza, a veces, para justificar una actuación docente que considera no del todo apropiada. Señala un enfoque predominantemente funcional e instrumental de la lectura, el empleo continuado de prácticas estandarizadas y poco significativas, la presión que ejerce el marco curricular y un sistema evaluativo predominantemente sumativo. Se muestra quejoso, asimismo, por la competencia en desiguales condiciones con los productos mediáticos y tecnológicos. En una sociedad invadida por las imágenes, las prácticas y rutinas de lectura del sistema educativo están en desventaja frente al atractivo, sugestión e placer inmediato, que proporcionan los productos mediáticos y las pantallas, lo que dificulta el lograr conectar con un alumnado con atención difusa y escaso interés por la lectura. De ahí la necesidad de ludificar las prácticas de lectura para mantener su atención aun a costa de reducirlas a un mero entretenimiento sin otro beneficio didáctico. Describe aulas heterogéneas, donde conviven alumnado con dificultades lectoras y pequeños grupos de alumnos/as que dedican parte del tiempo de ocio a los libros y a las lecturas, que desarrollan, por lo tanto, un hábito lector. Manifiesta, finalmente, desazón ante la falta de un proyecto colectivo que mantenga una continuidad de las rutinas lectoras entre los distintos niveles educativos y que guíe en su globalidad la práctica de la lectura e incluso ante la falta de apoyo institucional. Para una parte del

colectivo es relevante contar con una formación específica –conocimiento literario, artístico y didáctico– que facilite la mediación de lectura del álbum ilustrado, aunque para otro grupo es secundario, quizás por la confianza que le proporciona su amplia experiencia docente.

Capítulo VI. Conclusión

El objetivo principal de esta tesis ha sido aproximarnos a las representaciones sociales de los/as docentes de Educación Primaria de Cantabria sobre el proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado. Nos hemos centrado en el estudio de la interacción texto-lector que promueven, las estrategias de mediación que emplean y el rol de mediador que ejercen. Este objetivo se completa con una propuesta de línea de desarrollo y/o mejora del proceso de lectura del álbum ilustrado y, más concretamente, del rol del mediador.

Para dar respuesta a los objetivos establecidos, se ha realizado, primeramente, una revisión teórica que aborda el tema en torno a cuatro de sus conceptos clave, el proceso de mediación, el rol de mediador durante el proceso de lectura y el recurso didáctico (el álbum ilustrado), y a un constructo marco, las representaciones sociales, que sustenta el estudio epistemológicamente y ontológicamente. Estos conceptos nos han permitido describir el proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado y el rol del mediador de una manera holística, integradora e innovadora y las RS, por su parte, relacionar dicho proceso con el conocimiento teórico que lo alimenta y el ecosistema que lo conforma gracias a los discursos que el agente social (el sujeto docente mediador) genera para describir, organizar y dar sentido a su práctica.

Hemos partido de un constructo, la mediación de lectura, que hemos definido como un proceso dialógico que necesita de una persona en formación y de un sujeto docente mediador que emplea estratégicamente actividades y recursos, para lograr los fines perseguidos, en nuestro caso, generar un nexo texto-lector con base en la mejora de la comprensión y en el desarrollo del gusto y del hábito lector. Hemos descrito este proceso de mediación de lectura desde la perspectiva del sujeto docente, el agente social

encargado de gestarlo e implementarlo. Al sujeto docente mediador compete, de hecho, la tarea de establecer las condiciones, los medios y los modos oportunos para que el alumnado se interese e implique con la lectura de la obra y construya de una manera significativa el sentido de la lectura y avance en el desarrollo lector. Y lo hemos planteado con un recurso multimodal, el álbum ilustrado, un recurso atractivo que se ajusta a los gustos e intereses del alumnado actual y, además, los capacita en la lectura (Hoster Cabo y Gómez Camacho, 2013; Tabernero Sala, 2018).

Esta revisión teórica se ha acompañado de un estudio empírico de tipo mixto con dos fases diferenciadas (cualitativo y cuantitativo), donde se han empleado y aplicado estrategias metodológicas y métodos de análisis variados a dos muestras diferentes para componer una fotografía lo más certera posible de la representación del proceso de mediación de lectura del álbum ilustrado de los/as docentes cántabros/as de Educación Primaria. Este estudio ha buscado, además, establecer puentes entre la academia y la docencia de aula, entre el conocimiento académico y el conocimiento práctico, desde su mismo planteamiento con el constructo marco (RS) y, posteriormente, en dos momentos de la investigación, en el estudio previo, cuando se ha definido el fenómeno de la mediación, y en el estudio empírico, cuando se recurre a la estrategia de consenso entre miembros (docentes participantes) para validar los resultados.

A tenor de los resultados obtenidos y de acuerdo con el perfil descrito por la academia, estaríamos, así pues, ante una práctica de lectura focalizada en la motivación, la concentración y el disfrute y supeditada a los gustos e intereses del alumnado (Sanjuan, 2013; Muñoz et al, 2020), que proporciona experiencias de lectura que buscan integrar la práctica social en el aula (Contreras y Prats, 2015) y donde se fomenta el establecimiento de una relación libre y placentera con el texto (Munita, 2017, 2020, 2021) con base en dos objetivos prioritarios, el desarrollo de la educación emocional y habilidades sociales,

por un lado, y del gusto lector, por otro. La lectura escolar se presenta asociada a las tareas y al trabajo escolar (Devetach, 2008) y se la describe como una actividad exigente, seria e incluso aburrida (Cerrillo et al, 2007).

Se perfila una enseñanza de lectura vivencial, que se trasmite y se contagia, pero no se enseña (Munita, 2017), ya que el sujeto docente evita ejercer de lector competente que acompaña, ayuda, muestra y dirige el proceso de lectura para avanzar en el desarrollo de las habilidades interpretativas. Se aprecia, por lo general, una visión utilitarista e instrumentalizada de la lectura con una clara función pedagógica que evita afrontar las dificultades de lectura personal (Butlen et al, 2008; Díaz Armas, 2008; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Taberero Sala, 2013; Martin-Macho Harrison y Neira-Piñeiro, 2018) o un enfoque funcional donde los textos actúan como pretextos para enseñar habilidades –el léxico, redacción, ortografía– (Muñoz et al, 2020).

Aunque el álbum ilustrado cuenta con una valoración positiva por su potencial artístico y educativo para el fomento del hábito lector y la mejora de la comprensión de lectura (Gutiérrez Sebastián, 2020), no tiene excesivo protagonismo en el aula (Pau Prat, 2020) debido, en gran medida, a la frecuente asociación de la imagen con el aprendizaje lector y con la infancia (Lockwood, 2011). Los/as docentes lo emplean de manera esporádica y, en niveles medios y superiores, especialmente, como vía de solución a conflictos sociales y emocionales, disociándolo, así, de prácticas permanentes y periódicas que incidan en la mejora de habilidades de lectura e indirectamente de la programación escolar y del currículo. Tampoco parece que cuente con el apoyo de las familias a causa de su cuestionable aspecto lúdico, apropiado para entretener, pero no para incidir en el proceso lector, creencia, por otra parte, extendida entre una parte importante del propio colectivo docente, lo que explicaría, en parte, su difícil encaje curricular.

La práctica de lectura habitual sigue las fases del modelo instructivo de Solé (1992), con prevalencia de las actividades previas de motivación lectora, posiblemente para asegurarse el interés, la curiosidad y la implicación de un alumnado con dificultad para prestar atención y concentrarse (González-Guerrero et al, 2025). No es tan habitual, sin embargo, la comunicación de los objetivos de lectura, lo que sugiere pérdida de significatividad y un interés extrínseco y posiblemente efímero asociado al placer que promueve la propia práctica o al recurso. Consiste en una lectura en voz alta y en responder a preguntas, por lo general, de baja o media complejidad cognitiva sobre el contenido (Méndez del Río, 2015). Se observan, de hecho, dos visiones enfrentadas sobre la comprensión, la primera la asimila a la extracción del sentido que contiene el texto (Dubois, 2015) y la segunda considera que resulta del proceso de interacción texto-lector.

Se fomenta, por lo general, una recepción subjetiva, espontánea y emocional que surge, principalmente, de una identificación y participación psicoafectiva con el texto (Munita, 2017, 2021). Los derechos del lector se priorizan y se relegan a un segundo plano los derechos del texto y la consecuencia son, en algunas ocasiones, interpretaciones que intentan “calzar” el texto con los referentes propios (Munita y Manresa, 2012). No parece que el colectivo docente tenga, de hecho, una imagen clara sobre lo que significa comprender un texto y sobre el sentido de la lectura (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999), a tenor de los términos que prioritariamente emplean, “interpretar” como sinónimo de opinar o “leer” y “lectura” en lugar del proceso de lectura. Tampoco parecen saber cómo enseñar la comprensión (Klapwijk, 2011; Pretorius y Lephala, 2011), si atendemos al rol endeble de mediador de lectura. Se aprecia una reducida presencia de enseñanza explícita de estrategias de comprensión, en especial, de la activación de conocimientos previos y de la realización de inferencias (Llamazares Prieto et al, 2013) y cuando se utilizan, es de forma aislada y, aparentemente, sin un procedimiento o patrón apreciable

de actuación (Alonso-Cortés Fradejas, 2022). Sí se explican o clarifican dudas (Sánchez Rosales y Suárez, 1999), se amplían conocimientos (léxico, valores, etc.), se desarrollan habilidades comunicativas y se movilizan algunos procesos cognitivos como la generación de hipótesis y la realización de predicciones, en las que se busca conseguir la respuesta correcta más que ayudar al alumnado en su construcción (Llamazares Prieto et al, 2013) y en las que se delega el rol de mediador a la dinámica grupal. Estamos, así pues, ante roles endebles y frágiles de mediador o de instructor de lectura y de constructos débiles sobre el proceso lector del álbum ilustrado.

Esta situación expuesta se complica a causa de la separación didáctica y curricular entre la lectura no obligatoria o por placer, a priori más apropiada para formar el hábito lector (Sarto, 1998), y una lectura funcional, ardua y exigente, supeditada a objetivos de aprendizaje (Colomer, 2004), prototípica del contexto escolar. En aras de lograr la implicación del sujeto lector, el colectivo docente maquilla o ludifica la lectura que se hace en el contexto escolar para garantizar una atención sostenida (Parodi, 2010; Mora, 2020; Aranda, 2021), romper la asociación de la lectura con el esfuerzo, trabajo y displacer (Montes, 2017) y superar la inapetencia lectora. Este proceder, sin embargo, provoca que la lectura se convierta en una excusa para la práctica lúdica, para el juego por el juego (Moreno, 2000), y origina, de una manera más o menos conscientemente, una “desnaturalización” (Gil Calvo, 2001) o “descolarización” de la lectura (Munita, 2020). Esto explicaría la sensación que tiene el colectivo docente de “perder el tiempo” (Cerrillo et al, 2007, p. 279) y de “robar el tiempo” a otras tareas escolares (Rosales et al, 2007, p. 59), que se consideran prioritarias en la programación educativa y en el currículo. Tampoco parece ayudar la separación de las rutinas lectoras entre los niveles iniciales y superiores respecto a la práctica de lectura, los medios y los procedimientos empleados

(Bernardo y Zayas-Quesada, 2016) y la poca predisposición del conjunto social hacia la práctica de la lectura.

El sujeto docente da muestras de una buena y consistente formación didáctica. Las prácticas de lectura poseen gran riqueza metodológica, que va desde la secuencia básica de comprensión de lectura hasta secuencias de aprendizaje o proyectos educativos con estructuras didácticas complejas e incluso “espectaculares” (Colomer, 2004). La tipología de actividades no es, sin embargo, tan variada con prácticas tradicionales como el dibujo de alguna sección, el resumen de la obra (Sardinha et al, 2015) e incluso la realización de fichas con una función, a menudo, claramente evaluativa. Parecen evitarse tareas que exijan un compromiso didáctico mantenido o que impliquen a otros agentes educativos, a favor de actividades de aula o proyectos inter-aulas. Son, aun así, actividades gratificadoras, adaptadas a las posibilidades del alumnado y a su contexto sociocultural (Carratalá Teruel, 2015), que combinan la práctica de la lectura con otras formas de expresión en un contexto significativo para el sujeto lector y donde se destaca la funcionalidad de la práctica de lectura (Sarto, 1998; Montes, 2007; Larrañaga, 2007; Diaz Barriga Arceo y Hernández Roja, 2010; Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas, 2016). Logran, además, promover el interés y contagiar el gusto lector, y en algunos casos, hasta poner las bases para un hábito lector.

Estamos ante un sujeto docente empático, motivado e implicado con el alumnado y con la docencia y, en especial, con su rol de dinamizador de lectura, que proyecta ilusión y motivación para abordar la lectura (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019) y que defiende una lectura vivencial y conectada con la realidad más próxima (Mendoza, 2001; Sanjuan, 2013; Dueñas et al, 2014). Conoce, de hecho, bien al alumnado y tiene en cuenta sus intereses y necesidades educativas para planificar las prácticas de lectura, aunque, a veces, muestre una tendencia excesivamente acomodaticia (Sanjuán, 2013) incluso por

encima de las especificidades de la obra. Presenta una marcada conciencia de la relevancia de la literatura y, concretamente, del álbum ilustrado como instrumento educativo (Larragueta et al, 2020), aunque luego su empleo en el aula no lo corrobora, quizás por no contar con los conocimientos literarios necesarios para seleccionar obras oportunas y variadas y/o para “explotarlas” didácticamente, o sencillamente por prevalecer una imagen funcional y pragmática de la docencia.

Se muestra confiado, paciente y cómodo en su rol didáctico, en la construcción de las prácticas y de los espacios para la lectura, con la flexibilidad y seguridad necesaria para hacer los ajustes oportunos en la programación, si así lo indica la observación de aula (Larrañaga, 2007; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2020), y capaz de aprender y de enriquecerse mientras contribuye al aprendizaje (Paglieta, 2020). Su actividad docente, sin embargo, está supeditada a la eficacia educativa y a los resultados de aprendizaje, a una productividad que afecta a la distribución didáctica de las tareas, al proceso de lectura (mecánica de lectura) e incluso al propio recurso (“trabaja”) (Taberner Sala, 2005). Dedicar, según parece, tiempo a la lectura y al análisis de la obra, sin embargo, parece sentirse desorientado (Colomer, 2014) e incluso sobrecargado por el esfuerzo pedagógico que conlleva la mediación (Fernández Tijero, 2016; Paglieta, 2020), titubeante ante su rol de mediador de lectura y con ciertas dificultades para conjugar un discurso reflexivo que asocie texto e imagen y sirva de apoyo a la mediación. Se centra, prioritariamente, en ofrecer un modelaje sobre aquellos significados que considera complejos o incluso, de manera más o menos explícita, en sugerir el significado del libro (Véliz, 2022).

Lo expuesto hasta ahora nos muestra las RS del colectivo docente sobre la mediación de lectura del álbum ilustrado, en concreto, revela una imagen instrumentalizada del recurso, un constructo del proceso lector inconsistente, una

interacción texto-lector subjetiva, un rol de mediador de lectura inseguro y una mediación de lectura endeble e incluso, en algunos casos, funcional.

Lo expuesto abre la puerta a plantear una formación docente que “reescolarice” o “renaturalice” la lectura, la llene de los conocimientos y de prácticas que permitan superar las dificultades de interpretación (Carratalá Teruel, 2015; Veliz, 2022), que promueva el avance en las habilidades de lectura, la lectura de obras progresivamente más complejas y, además, su disfrute (Munita, 2021, 2022). Asumir este planteamiento supone ser y ejercer de lector con la formación literaria y didáctica apropiada (Cerrillo et al, 2007) y confiar en la idoneidad de las obras literarias para ampliar el bagaje formativo del sujeto lector (Dueñas Lorente y Tabernero Sala, 2013; González Ramírez et al, 2022). Implica conocer en profundidad el proceso de lectura textual y visual, los procesos cognitivos y emocionales implicados, y creer en la mediación como el procedimiento más apropiado para “enseñar a leer” y, lógicamente en la relevancia del rol de mediador (Cerrillo et al, 2007; Sarto, 1998). Nos referimos a un mediador que acompañe y ayude en el proceso de lectura, en la movilización de los conocimientos previos, en la realización de expectativas y de inferencias, que confronte a los sujetos lectores entre sí y con el texto–ilustración y texto– en su proceso de validación o rechazo, que desarrolle habilidades y conocimientos para leer más obras y más complejas y que establezca las bases para que a medio y largo plazo se construya un hábito lector. Un sujeto docente que confíe en su labor educativa, en el recurso literario, en el poder de la lectura y que acepte pacientemente los tiempos que necesita el desarrollo lector e incluso que asuma que puede no alcanzarse (Paglieta, 2020; García Sobrino, 2021). Comporta, asimismo, superar la división tradicional entre lectura por placer y lectura obligatoria de aula, con la generación de espacios y tiempos que integren: una lectura personal y silenciosa o lectura por placer, sin dispositivos didácticos; una lectura colectiva que aproveche el potencial del colectivo aula para

construir el sentido; una lectura expansiva donde confluyan aprendizajes curriculares; y una lectura con expertos que ayuden a mejorar los procesos de “alto nivel” y adquirir conocimientos metalingüísticos y metaliterarios (Colomer, 2014b; Paglieta, 2020) y ampliar las posibilidades del goce lector.

Finalmente conlleva revalorizar el álbum ilustrado como un producto literario apropiado, aunque no exclusivamente, para un público infantil (Nodelman, 2010, p. 18) y conocer su valor estético, pero también su potencial didáctico, la manera que atesora de enseñar a leer (Durán, 2010; Hoster Cabo y Gómez Camacho, 2013; Munita, 2021). De esta manera se puede superar la creencia extendida sobre el efecto distractorio de la ilustración en el aprendizaje (Goldsmith, 1984), su asociación con el público no lector (Rodríguez de Agüero Delgado, 2014) o la inherente función didáctica que se le presupone al álbum ilustrado. Esta formación posibilita desarrollar unos criterios firmes para seleccionar una obra de acuerdo con la tipología del sujeto lector, pero, además, aprovechar, más allá de su aspecto lúdico y sus temáticas sociales, la hibridación e imbricación de códigos para la mejora de las habilidades superiores de lectura, aunando, así, eficacia didáctica y entretenimiento.

Los resultados obtenidos ponen de relieve, aun así, la formación recibida en los centros formativos y evidencian una adecuada cultura docente. Podemos afirmar que son docentes, que se preocupan y se ocupan del bienestar emocional y social de su alumnado, que dan muestra de una gran experiencia educativa, una buena y consistente formación didáctica, y que cuentan con habilidades personales y comunicativas apropiadas para ejercer la docencia y para vivenciar la lectura.

Finalmente, no podemos terminar este apartado sin asumir la limitación asociada a las técnicas aplicadas durante la investigación (documentos, cuestionarios y GD) y al

tamaño de las muestras empleadas. De ahí que estimemos conveniente que en investigaciones posteriores se complementen con la observación de aula y que se amplíe la muestra con sujetos docentes de otras comunidades, lo que permitiría obtener una fotografía más certera de las RS de la mediación de lectura de los/as docentes de 3º de Educación Primaria y, en especial, identificar sus consistencias e inconsistencias en sus saberes para poder ajustar la formación más apropiada, aquella que facilite la reflexión sobre la práctica y la apropiación de los conocimientos y las prácticas apropiadas. En resumen, una formación que proporcione al sujeto docente la capacitación para ejercer con ciertas garantías profesionales, académicas y personales de mediador de lectura del álbum ilustrado, promueva mejoras en las habilidades interpretativas del alumnado y desarrolle un hábito consistente y duradero de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001a). A structural approach to social representations. En K. Deaux y G. Philogène (Eds.), *Representations of the social* (pp. 42-47). Blackwell.
- Abric, J. C. (2001b). Las representaciones sociales, aspectos teóricos. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y Representaciones* (pp. 3-14). Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. Academic Press.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación* 56(4), 1-11.
- Albero, J. V. (4-6 de septiembre, 2013). Importancia, uso y utilidad que el profesorado de educación primaria atribuye a las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, Alicante, 210-217.
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1, 63-93.
- Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2022). Formas de instrucción de las estrategias de comprensión lectora en Educación Primaria. En S. Gala Pellicer (Ed.), *Educación Literaria: Nuevas Perspectivas Pedagógicas* (pp. 11-35). Dykinson.
- Alvarado, M. (2009). *Paratexto*. Endeba.

- Álvarez Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos* 37(148), 172-190.
- Álvarez Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación* 30(4), 1083-1096.
- Alzás García, T. y Casas García, L. M. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. El Cid Editor.
- Andrés, C. C. (2021). *Álbum y desarrollo de la competencia literaria. Análisis de respuestas lectoras de los niños ante el álbum ilustrado metaficcional*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/107582/files/TAZ-TFG-2021-2655.pdf?version=1>.
- Aparici, R. y García-Matilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre.
- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Aranda, J. C. (2021). *El arte de contar un cuento. Una herramienta útil para padres y docentes que se inician en la apasionante aventura de contar un cuento y necesitan saber qué cuento, cuándo contarlo y cómo hacerlo para convertirlo en una auténtica ventana de aprendizaje*. Berenice Manuales.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- Arenas Delgado, C., Otero Doval, H. y Tatoj, C. (2020). La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal. *Investigaciones sobre lectura*, 2020, n.º. 13, 169-198.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Arizpe, E. (2010). El lector infantil ante la intertextualidad y la metaficción en el libro álbum. En A. Mendoza y C. Romea (Coord.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 25-35). Horsori.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2008). A critical review of research into children's responses to visual texts. En J. Flood, S. B. Heath y D. Lapp (Ed.), *Handbook on Research in Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (pp. 363-375). L. Erlbaum.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.
- Arnheim, R. (1970). *Visual Thinking*. Faber.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Babbitt, N. (1973). Happy endings? Of course, and joy. En V. Haviland (Ed.), *Children and Literature: Views and Reviews*. Bodley Head.
- Baddeley, P. y Eddershaw, C. (1994). *Not So Simple Picture Books: Developing Responses to Literature with 4-12 Years Olds*. Trentham Books.

- Bader, B. (1976). *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan.
- Bajour, C. (2009). ¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela? *Imaginaria*, 259.
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En P. D. Anderson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. Longman, 133-173.
- Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología* (89), 27-40.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on social representations*, 9, 3-1.
- Banchs, M. y Lozada, M. (2000). Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. En D. Jodelet y A. Guerrero (Coord.), *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales* (pp. 89-108). UNAM- Facultad de Psicología.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Barboza, P. F. y Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós Comunicación.
- Barquín Ruiz, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y F. J. Ángulo Rasco (Ed.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Akal.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. L. Erlbaum Ass.

- Bernardo y Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol*, 16 (55), 54-60.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Routledge & Kegan Paul.
- Bettelheim, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bettelhemim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Crítica.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. John Wiley & Sons.
- Bloor, M., Frank, J., Thomas, M. y Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE.
- Boada, F. (1993). Editores del año. *Cuadernos de Literatura Infantil y juvenil* (51), 50-51.
- Bobrow, D. G. y Norman, D. A. (1975). Some principles of memory schemata. En D. G. Bobrow y A. M. Collins (Ed.), *Representation and understanding: Studies in Cognitive Science* (pp. 131-149). Academic Press.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial. 53-74.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35.
- Bonaccorsi, J. (2007). *Le devoir de lecture : médiations d'une pratique culturelle*. Lavoisier.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5, 25-46.

- Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos* (8), 75-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07.
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/66127>.
- Bosch, E. (2022). Sin haberlo visto antes, no se puede ver: intericonicidad en álbumes sin palabras. *Ocnos*, 21(1), 1-17.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
- Bruner, J. (2012). *La fábrica de historias. Derecho, Literatura y Vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Burgess, S. R., Sargent, S. y Smith, M. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Butlen, M., Slama, P., Bishop, M. F. y Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (37), 197-226.
- Caballud Albiac, M. y Carramiñana La Vega, C. (2006). Lectura y literatura infantil y juvenil: Reflexiones desde el aula. En R. Taberner Sala, J. D. Dueñas Lorente y J. L. Jiménez Cerezo (Coord.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 171-179). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. A. y Bryant, P. E. (2001). *Comprehension Skill, Inference-Making Ability, and Their Relation to Knowledge*. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.

- Cairney, T. H. (1999). *Enseñanza de la comprensión*. Morata.
- Callaghan, G. (2005). Accessing habitus: relating structure and agency through focus group research. *Sociological Research Online*, 10(3), 33-44.
- Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps (Coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Graó.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 17, 149-163.
- Cambra, M., Fons, M., Palou, J. y Civera, I. (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. En A. Camps, M. Milian (Coord.), *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 45-60). Graó.
- Campbell, M.K., Meier, A., Carr, C., Enga, Z., James, A. S., Reedy, J. y Zheng, B. (2001). Health behaviour changes after colon cancer: a comparison of findings from face-to-face and on-line focus groups. *Family and Community Health*, 24(3), 88-103.
- Campos Bandrés, I.O. y Colón Castillo, M. J. (2022). Creencias y experiencias sobre los libros de no ficción. En R. Tabernero Sala (Coord.), *Leer por curiosidad, los libros de no ficción en la formación de lectores*, 167-207. Graó.
- Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja Vallejo (Coord.), *Manual básico para la*

- realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 277-302). Editorial EOS.
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.
- Cañamares Torrijos, C. (2007). La ilustración en el álbum para “primeros lectores” un recurso del autor para ¿facilitar la comprensión? *Revista de Literatura* (230), 67-75.
- Cañamares Torrijos, C. y Cerrillo, P. C. (2007). Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, (pp. 311-316). CEPLI, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cañamares-Torrijos, C. y Moya-Guijarro, A. J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos*, 18 (3), 59-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127.
- Cardinet, A. (2000). *École et médiations*. Érès.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Ediciones Rialp S. A.
- Carratalá Teruel, F. (2015). *De la comprensión lectora al disfrute estético. Propuestas didácticas para mejorar la lectura significativa y lúdica de textos literarios y ensayísticos*. Magíster Pígalión.
- Carroll, J. B. (1976). The Nature of the Reading Process. En H. Singer y R. B. Ruddell, *Theoretical Models and Processes of Reading*. IRA.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.

- Castells Gómez, N. y Solé Gallart, I. (2024). La lectura. Comprender y leer. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura (103)*, 26-3.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- Cela, C. J. (29 de marzo de 1993). El hábito de la lectura. *Diario ABC*.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2007). Libros, lectores y mediadores. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, (pp. 277-285). CEPLI. Universidad de Castilla-La Mancha. Fundación SM.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Mensajero.
- Chambers, A. (1969). *The Reluctant Reader*. Pergamon Press.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Chen, H. T. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 74-82.
- Chesterton, G.K. (2008). La biblioteca del cuarto de los niños. *Lectura y locura*. Ediciones Espuela de Plata.
- Clark, C. (1978). Choice a model for research on teacher thinking. *Research Series n° 20*, 1-12.

- Clark, C. y Yinger, R. J. (1979). Three studies on teacher planning. *Research Series*, n° 55, 1-26.
- Clark, K. (1960). *Looking at pictures*. John Murray.
- Collins, M. D. y Cheek, E. H. (1999). *Assessing and guiding reading instructions*. The McGrawHill Companies.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Colomer, T. (1998). Las voces que narran la historia. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 111, 18-27.
- Colomer, T. (2000). Texto, imagen, imaginación. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 130, 8-17.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22 (1), 6-23.
- Colomer, T. (2002) (Dir.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *Lectura y Vida*, 25(1), 6-15.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010a). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. (2010b). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. Colomer, M. C. Silva-Díez y B. Kümmerling-Meibbauer (Ed.) (2011), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (58-73). Banco del Libro-Gretel.

- Colomer, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*, (pp. 87-118). Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, T. (2014). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M. C. (2010). Introducción. En T. Colomer, M. C. Silva-Díez y B. Kümmerling-Meibauer (Ed.) (2010), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum (8-15)*. Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L. y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1990. Celeste Ediciones.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Consejo Pano, E. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil, *Ocnos*, 7, 111-122.
- Consejo Pano, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe* 10, 1-17.
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, (28), 29-44.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin, P. (2011). Teachers as REaders in the 21st Century. En M. Styles y E. Arizpe (Ed.), *Acts of Reading: Teachers, Text and Childhood* (pp. 201-218). Trentham Books.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3a. ed.). SAGE.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.

Cuevas Cajiga, Y. y Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83.

De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Ediciones Aljibe.

Decreto 66/2022 (2022, 7 de julio). *Currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria, 13-7-2022.

Delbrayelle, A. y Duszynski, M. (2007). De la difficulté à se construire comme un sujet lecteur didactique quand on est professeur des écoles stagiaire. En M. Lebrun, A. Rouxel, C. Vargas (Dir.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives* (pp. 101-111). Publications de l'Université de Provence.

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw Hill.

Denzin, N. K. (1970). *The research Act*. Aldine Publishing.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). SAGE.

- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. Nueva York.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Díaz Armas, J. (2003). Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles. *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*, 171-180.
- Díaz Armas, J. (2006). El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. *Literatura Infantil y Juvenil*, 33-40.
- Díaz Armas, J. (2008a). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza Fillola (Coord.) *Textos entre textos: conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Horsori.
- Díaz Armas, J. (2008b). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar* 13, 43-57.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw- Hill.
- Díaz-Plaja, A. (2002). Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer. En A. Mendoza Fillola, *La seducción de la lectura en edades tempranas*, (pp. 219-252). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- Díez Mediavilla, A. (2020). El placer de leer. En A. E. Díez Mediavilla y R. Gutiérrez Fresneda (Coord.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 61-77). Octaedro.

- Diezhandino Beltrán, S. (2021). *El álbum ilustrado como estrategia pedagógica para desarrollar el gusto por la lectura y fomentar el hábito lector. Una propuesta práctica para el 1º curso de Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid.
- Dondis, D. A. (2017). *La sintaxis de la imagen*. GG.
- Dorio Álcara, I., Sabariego Puig, M. y Massot Lafon, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). La Muralla.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Asociación Civil Mírame Bien.
- Dueñas Lorente, J. D. y Taberero Sala, R., (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo*, 16, 65-77.
- Dueñas Llorente, J. D., Taberero Sala, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43.
- Duke, N. K. y Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189 (1-2), 107-122.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, 239-253.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Durán, T. (2010). Cuando el texto calla. Lectura de un álbum: La Reina de los Colores. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Coord.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 37-41). Horsori.

- Durán, T. (2012). Hoy, el álbum. En J. Díaz Armas (Coord.), *Lecturas para el nuevo siglo. Reflexiones para la formación lectora y literaria*, (pp. 54-66). Servicio de Publicaciones de Universidad de La Laguna.
- Durkheim, E. (1974). *Sociology and Philosophy*. Free Press.
- Eco, U. (1981). *The Role of the Reader*. Hutchinson.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Épin, B. (1985). Escoger en literatura infantil. En GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), *El poder de leer* (pp. 125-133). Gedisa.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Anaya.
- Escarpit, D. (1996). La ilustración en los libros infantiles y juveniles. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (39), 14-21.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Esparza Serra, L.L. (2003). Entrevista a Denise Jodelet. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93).
- Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en Revista* (52), 45-68.
- Falardeau, E., Simard, D., Carrier, L. y Gauvin Fiset, L. (2011). Le rôle de l'affectivité dans l'enseignement de la littérature : portraits d'enseignants lecteurs. En C.

- Mazauric, M.J. Fourtanier y G. Langlade (Dir.), *Textes de lecteurs en formation* (pp. 61-70). Peter Lang.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología Social, II*, (pp. 495-505). Paidós.
- Fernández Gutiérrez, N. (2018). *El álbum ilustrado en la educación infantil en Cantabria. Los docentes de infantil ante los libros con imágenes*. (Trabajo de Fin de Máster Universitario en Investigación e Innovación en contextos educativos). Universidad de Cantabria. Facultad de Educación.
- Fernández Tijero, M. C. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: el álbum ilustrado. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 667-674). Universitat d'Alacant.
- Ferreiro, R. (2005). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social; una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas.
- Feuerstein, R., y Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: a theoretical review. En F. Feuerstein, P. Klein y A. Tennenbaum (Ed.), *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3-51). Freund Publishing House.
- Fittipaldi, M. (2009). El rol de los saberes previos, la mediación y el intercambio en la lectura de un álbum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1(1), 49-66.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En T.

- Colomer y M. Fittipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp.69-96). Banco del Libro-Gretel. Fundación SM.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permitan progresar en la competencia literaria*. (Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de las Ciències Socials.
- Flament, C. y Rouquette, M.L. (2003). *Antomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fons, M. (2014). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 24(4), 453-465.
- Forment González, M. (2021). *Fomento de la lectura y álbum ilustrado*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Católica de Valencia. San Vicente Mártir. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2023/Forment%20Gonz%C3%A1lez%20Mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y..>
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Laia.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- Franklin, K. K. y Lowry, C. (2001). Computer-mediated focus group sessions: naturalistic inquiry in a networked environment. *Qualitative Research*, 1(2), 169-184.
- Gabucci, R. A., Gueglio Saccone, C. L., Mira, F. E., Kracht, P. y Di Lorio, J. (27-30 de noviembre de 2013). La Teoría de las Representaciones Sociales. Reflexiones sobre su uso en la investigación en Psicología. *V Congreso Internacional de*

Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

García García, S. (2017). *Álbum ilustrado mudo para contribuir al desarrollo de la lectura en voz alta*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/64953/files/TAZ-TFG-2017-3600.pdf?version=1>.

García Padrino, J. (1998). Evolución histórica de la ilustración infantil y juvenil en España. En R. Cabo (Dir.), *La literatura infantil y juvenil: su proyección en el aula*. V Simposio Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. (pp. 97-122). Universidad de Oviedo.

García, E., Jiménez, J. E., González, D., y Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 113-123.

Garralón, A. (2013). *Leer y sabe. Los libros informativos para niños*. Tarambana.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Genette, G. (1987a). *Seuils*. Éditions du Seuil.

Genette, G. (1987b). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus. 1989

Giardinelli, M. (2007). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Edhasa

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Gibson, E. J. y Levin, H. (1975). *The Psychology of Reading*. MIT Press.

Gil Calvo, E. (2001). El destino lector. En VV.AA., *La educación lectora* (pp. 17-24).

Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. PPU.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goldsmith, E. (1984). *Research into Illustrations: An Approach and Review*. Cambridge University Press.
- Gómez, M. N. (2013). Acerca de lecturas, lectores y mediadores: el trabajo con el libro álbum. *Fundamentos en Humanidades*, 14(28), 115-127.
- González Colina, D. (2013). Importancia de los paratextos en la lectura e interpretación de textos literarios. *Multiciencias*, 13(2), 180-189.
- González Fernández, A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial Síntesis.
- González Ramírez, C., Gladic Miralles, J. y Contador Pergelier, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68.
- González-Guerrero, M. I., Iñiguez-Chérrez, D. P., Gallegos-Villacrés, D. R. y Cuasapaz-Guacales, J. E. (2025). La animación a la lectura en la era digital: retos y oportunidades. *Polo de conocimiento* 10(3), 133-151.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9160/html>.
- Goodman, K. S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 78-89.
- Gorden, R. (1975). *Interviewing. Strategy, techniques, and tactics*. Dorsey Press.
- Granado Alonso, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.

- Granado Alonso, C. y Puig Gutiérrez, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112.
- Granado Alonso, C., Puig Gutiérrez, M. y Romero Rodríguez, C. (2011). *Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela* [ponencia]. En I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora (CIVEL). Universidad de Málaga.
- Gravani, M. (2008). Academics and Practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and teacher education* (24), 649-659.
- Grimmett, P. P. y MacKinnon, A. M. (1992). Craft Knowledge and the Education of Teachers. En C. Grant (Comp.), *Review of Research in Education* 18 (1), 385-456.
- Grombrich, E. H. (1997). *La imagen visual: su lugar en la comunicación. Grombrich esencial*. Debate.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148-165). Akal.
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78.
- Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P. y Polanco Alonso, J. L. (2015). *Estrategias de animación a la lectura*. Anaya.
- Gutiérrez García, F. (2002). Cómo leer el álbum ilustrado. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 15(150), 13-21.

- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de Literatura Infantil y Educación Literaria*. Universidad de Cantabria.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2020). Formación literaria de los maestros en Cantabria sobre el álbum ilustrado. En A. Díez Mediavilla y Gutiérrez Fresneda, R. (Coord.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 749-759). Octaedro.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 105-123.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 22-36). SAGE.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Editorial Norma, S. A.
- Hanán Díez, F. (2020). Un tipo de libro muy particular. En C. Sánchez Ortiz y S. Andricaín (Ed.), *Palabras e imágenes para asomarnos al mundo: 25 autores iberoamericanos de libros álbum* (pp. 13-18). Universidad de Castilla-La Mancha, Fundación Cuatrogatos.
- Harrison, A. y Piñeiro, M. del R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil. *Tejuelo*, 27, 81-118.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008, noviembre). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: El paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente),

- 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco, México.
- Hoster Cabo, B. y Gómez Camacho, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76.
- Hunt, P. (1996) (Comp.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Routledge.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara.
- Instituto Cervantes (2002). Marco común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo ANAYA.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Iser, W. (1987a). *El acto de leer*. Alfaguara.
- Iser, W. (1987b). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En J. A. Mayoral (Coord.), *Estética de la recepción* (pp. 215-243). La Muralla.
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-547.

- Ivanic, R. (2004). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning. En N. Stuart-Faris y D. Bloome (Ed.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 279-314). Information Age Publishing.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social, II*, (pp.469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2007). Imbricações entre representações sociais e intervenção. En A. Silva Paredes Moreira y B. Vizeu Camargo (Org.), *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais* (pp. 45-74). Editorial Universitaria de Universidad Federal de Paraíba.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154.
- Jodelet, D. (2014). *Les Représentations Sociales*. PUF.
- Kelle, U. y Erzberger, C. (2004). Quantitative and qualitative methods: no confrontation. En U. Flick, E. Von Kardorff e I. Steinke (Comp.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 172-177). SAGE.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Klapwijk, N. M. (2011). *Reading strategy instruction for grades 4-6: Towards a framework for implementation*. (Tesis doctoral). Stellenbosch University.

- Kress, G. y Van Leeuwen T. (2006). *Reading Imagen: A grammar of visual design*. Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial.
- L'Ecuyer, C. (2021). *Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la educación*. Espasa.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Philadelphia.
- Labov, W. y Fanshel, D. (1977). *Therapeutic Discutir Psychotherapy Conversation*. Academic.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp.12-44). U. of Washington Press.
- Lacave, B. I. J. y Parrado Collantes, M. (2022). El álbum ilustrado para el disfrute y la formación artística y literaria en educación primaria. En M. Parrado Collantes, P. Rivera Jurado, E. Trigo Ibáñez y C. Sáenz Pérez (Org.) *Formación docente y educación literaria* (pp. 141-169). EdUECE.
- Lairla, S. (2006). La experiencia del proceso creativo en la construcción de dos álbumes metaficticiales. En R. Tabernero, J. D. Dueñas Lorente y J. L. Jiménez Cerezo (Coord.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 35-55). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra Teorema.
- Larragueta, M. y Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19 (2), 53-68.

- Larrañaga, E. (2007). Evolución psicológica y maduración lectora. En P. Cerrillo Torremocha y S. Yubero, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 293-303). CEPLI. Universidad de Castilla-Mancha. Fundación SM.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. CEPLI. Universidad de Castilla-Mancha. Fundación SM.
- Larrañaga, M. E. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(1), 31-45.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lartitegui, A. (2006). La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños. En R. Tabernero Sala, J. D. Dueñas Lorente y J. L. Jiménez Cerezo (Coord.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 123-156). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Lartitegui, A. (2009). El álbum perfecto o la búsqueda necesaria: ensayo de juicio estético para el género. En *Literatura Infantil y Matices. I Encuentro Internacional de Estudio y Debate* (pp. 199-244). Fundación Tarazona Monumental.
- Lartitegui, A. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes: Tramas visuales y discurso*. Pantalia.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher* 19(2), 18-25.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Ablex.

- Lerner, D. (Marzo, 1996). Es posible leer en la escuela en lectura y vida. *Lectura y vida*.
- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. En Banco del libro (Eds.), *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños*, (pp.86-103). Banco del Libro.
- Lim, C. (2010). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teacher and Teaching Education*, 26, 215-224.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura*. Manantial.
- Llamazares Prieto, M. T. y Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, 151-172.
- Llamazares Prieto, M. T., Ríos García, I. y Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 309-326. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/05/255-08.pdf>.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. CEPLI. Universidad de Castilla-Mancha. Fundación SM.
- Lluch, G. (2005). Textos y paratextos en los libros infantiles. En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Coord.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 87-103). CEPLI. Universidad de Castilla-La Mancha.

- Lluch, G. (2007). Textos y paratextos en los libros infantiles. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 263-273). CEPLI. Universidad de Castilla-La Mancha. Fundación SM.
- Lobato Suero, M. J. y Hoster Cabo, B. (2011). Acercamiento a los museos, al arte y al artista a través del álbum ilustrado. *Educación artística: revista de investigación*.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Morata.
- López-Valero, A., Hernández Delgado, L. y Encabo, E. (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros de formación inicial. *Ocnos*, 16(2), 37-49.
- Lunt, P. y Livingstone, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research. *Journal of Communication*, 46, 79-98.
- Macintyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Crítica.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent: dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Rosa Sensat.
- Manrique Gil, N. (2014). *Mediadores y literatura literaria: una aproximación a los factores que influyen en la selección de obras*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*, 163, 182.
- Martin Garzo, G. (23 de abril de 2000). La lectura y los niños. *El País. Tribuna*.
- Martín Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Alianza Editorial.
- Martin, L. (2017). El acceso a la literatura clásica a través de la literatura juvenil contemporánea: estado de la cuestión. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 95-112.

- Martin, T. (1989). *The Strugglers*. Open University Press.
- Martínez Arias, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. *Métodos de investigación en Psicología*, 385-432.
- Martínez Marqués, I. (2014). *Conjunción del lenguaje literario y artístico en el aula de primaria a través del Álbum Ilustrado*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7948/TFG-O%20276.pdf?sequence=1>.
- Martínez-Carratalá, F., Miras, S. y Rovira-Collado, J. (2024). Lectura multimodal y escritura creativa a partir del álbum ilustrado para la formación docente. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 34(2), 575-597. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/2423/2382>.
- Martín-Macho Harrison, A. M. y Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para educación infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo* (27), 81-118.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Mata, J. (2008a). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- Mata, J. (2008b). Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura). *La lectura en España. Informe*, 209-224.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 104-121.
- Mayer, R. E. (1984). Aids to Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 19(1), 30-42.

- McCallum, R. (1999). Very Advanced Texts: Metafiction and Experimental Work. *Understanding Children's Literature: Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, 138.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cox, S., Sidman, S., Covill, A. E. y Cunningham, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 205-228.
- McKool, S. y Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
- Medina Guilarte, J. A. (2011). La naturaleza del arte de la narración. Una aproximación al enfoque de William Labov en un cuento de O. Henry. *Letras*, 53(85), 52-60.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S045912832011000200005.
- Meek, M. (1988). *How Texts Teach what readers learn*. Thimble Press.
- Méndez del Río, M. (2015). La enseñanza estratégica de la comprensión lectora: Análisis científico y educativo del ámbito instruccional. (Tesis doctoral). Universidad de León.
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5882/M%c3%b3nica%20M%c3%a9ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.

- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura* (pp. 109-140). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Mendoza, A. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En A. Mendoza y P.C. Cerrillo (Coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp.17-60). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2006). Intertexto lector y literatura infantil. En R. Taberero Sala, J. Dueñas Lorente y J. L. Jiménez Cerezo (Coord.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp.11-33). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2007). El proceso de lectura. Las estrategias. En P. Cerrillo y S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp.205-231). CEPLI. Universidad de Castilla-Mancha. Fundación SM.
- Mendoza, A. (2010a). La formación lectora. Análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, N° 41. 53-69.
- Mendoza, A. (2010b). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coord.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Horsori.
- Mendoza, A., Romea, C. (2010). Introducción. En A. Mendoza y C. Romea (Coord.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 5-8). Horsori.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Routledge.
- Mercier, A. M. y Tourron-Bertrand, I. (2013). Formation des maîtres et littérature de jeunesse : un naufrage. *BBF: Bulletin des Bibliothèques de France*, 58(2), 16-19.

- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE.
- Mireles Vargas, O. (2018). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11.
- Montaño, J.R. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. En J. R. Montaño Calcines, y A. M. Abello Cruz (Comp.) *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp. 65-104). Pueblo y Educación.
- Montes, G. (1999). De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. *Lectura y Vida*, 20.
- Montes, G. (2002). ¿Qué quiso decir con este cuento? *Educación y biblioteca 14* (130), 77-79.
- Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación. *Ciencia y Tecnología*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Montes, G. (2017). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.
- Moreno, V. (2000). *Lecturas, libros y animación. Reflexiones y propuestas*. Gobierno de Navarra.
<https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/ultimas->

[publicaciones/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/lectura-libros-y-animacion-reflexiones-y-propuestas.](#)

Morgan, D. (1988). *Focus groups as Qualitative Research*. SAGE.

Morón, E. y Martínez, C. (2014a). Las dificultades de los futuros maestros ante la LIJ: el ejemplo de *Alfanhuí*. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8), 195-207.

Morón, E. y Martínez, C. (2014b). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria? *Revista de Investigación en Educación* 12, 40-53.

Morrison, T. G., Jacobs, J. y Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended practices in their classroom? *Reading Research and Instruction*, 38, 81-100.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition perspectives in everyday understanding* (pp. 181-209). Academic Press.

Moscovici, S. (1982). The coming era of representations. En J. P. Codol y J. P. Leyens (Ed.), *Cognitive approaches to social behavior* (pp.115-150). Nijhoff.

Moscovici, S. (1983). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Ed.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1984a). Introducción: el campo de la psicología social. En S. Moscovici, *Psicología Social, II* (pp. 17-37). Paidós.

- Moscovici, S. (1984b). The phenomenon of social representations. En G. Duveen (Ed.) *Social representations. Explorations in social psychology*. New York University Press.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: Form the “naive” to the “amateur” scientist. En M. Hewstone (Ed.), *Attribution theory: Social and functional extensions* (pp. 98-125). Basil Blackwell.
- Moya Guijarro, A. J. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children. A systemic functional approach*. Equinox.
- Moya Guijarro, A. J. y Cañamares Torrijos, C. (2020). Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. Introducción. En J. Moya y C. Cañamares (Coord.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional* (pp. 17-46). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moya Guijarro, A. J. y Pinar Sanz, M. J. (2007). La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos 3*, p. 21-38.
- Munita, F. (2013). Jo, lector: els relats de vida lectora en la construcció del subjecte didàctic. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, (61), 17-25.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97.

- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392.
- Munita, F. (2018a). “Para mi todos eran cuentos”: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- Munita, F. (2018b). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe* 17, 1-19.
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430.
- Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Munita, F. (2022). De lo que sucedió a Catalina, y del Doñoso y Grande escrutinio al mediador de lectura. *TaNtágOra. Revista de literatura oral*.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Banco del Libro-Gretel.
- Muñoz, C., Lobos, C. y Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros docentes: pistas para la formación docente. *REVISTA FUENTES*, 22(1), 1-9.

- Neiro-Piñeiro, M. R. y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24, 224-250.
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C. y De Marco, G. M. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 167-188). SAGE.
- Nikolajeva, M. (2010). Power, voice and subjectivity in literature for young readers. *Taylor and Francis*.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2000). La dinámica de la comunicación del libro de imágenes. *Literatura infantil en la educación*, 31 (4), 225-239.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Morata.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of the children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (1996). Illustration and Picture Books. En P. Hunt (Comp.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 69-80). Routledge.
- Nodelman, P. (2006). Beneath Aesthetics: The Picture Book Stripped Base. *CREArTA* 6, 13-26.
- Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, y M. C. Silva-Díaz (Ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18-32). Banco del Libro- Gretel.

- Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia.
- Norton, D.E. (1983). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Charles E. Merrill.
- Obiols Suari, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Laertes Psicopedagogía.
- OCDE (2023). PISA 2022. *Programa para la evaluación internacional de los estudiantes*. Informe español.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022/pisa-2022-informes-es.html>.
- Orr, M. (2003). *Intertextuality: debates and contexts*. Polity Press.
- Ortiz Casallas, E. M. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias sociales*, 19(1), 183-193.
- Otten, M. (1987a). La lectura comee reconnaissance. *Français*, 2000, 104, pp. 39-48.
- Otten, M. (1987b). Le travail du lecteur. A propos de La mort des amants de Baudelaire. *Mélanges offerts a R. Poulliart*. Louvain-La Neuvee.
- Padrón Amaré, O., González Vilorio, N. y Pacheco, E. M. (2008). Educar en lectura: conversación a tres voces con María Eugenia Dubois (+). *Acción Pedagógica*, 17(1), 6-12.
- Paglieta, S. (2020). *Mediación de lectura y comprensión lectora en la escuela, en el hogar y en la comunidad*. Homo Sapiens Ediciones.
- Painter, C., Martin, J. R. y Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Equinox.

- Parmegiani, C.A. (1997). *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Parodi, G. (Coord.) (2010). *Saber leer*. Instituto Cervantes. Santillana.
- Patiño, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez. Pequeño tratado sobre el mercado de la atención*. Alianza Editorial.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. SAGE.
- Pau Prat, M. (2020). *Presència, ús i funció dels àlbum il·lustrats en les pràctiques literàries d'una escola d'Educació*. (Trabajo fin de máster). Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat de Barcelona.
- Pereda Bartol, A. (2016). *Propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora a través del álbum ilustrado en la educación primaria*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/9791/PeredaBartolAlberto.pdf>.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Ed. UERJ.
- Pérez, M. P. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CD Caudales. CIPS.
- Pernas Lázaro, E. (2009). *Animación a la lectura y promoción lectora*.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12950/CC-102_art_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor.

Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.

Piñero Gabarrón, A. R. (2012). *Creencias del profesorado sobre literatura infantil: estudio exploratorio*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Almería. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

PIRLS (2023). PIRLS 2021. *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

PISA (2023). PISA 2022. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Pretorius, E. J. y Lephalala, M. (2011). Reading comprehension in high-poverty schools: How should it be taught and how well does it work? *Per Linguam*, 27(2), 1-2

Probst, R (1986). Three relationships in the teaching of literature. *English Journal*, 75 (1), 60-68.

Protheroe, P. (1992). *Vexed Texts: How Children's Picture Books Promote Illiteracy*. The Book Guild Ltd.

Pumarejo, P. (2023). *Recepción de signos icónicos y convencionales del álbum ilustrado. Estudio de caso: Cuando el hielo se derrite de Rosie Eve*. (Tesis Doctoral). UNED. <https://e-spacio.uned.es/entities/publication/2c381075-7f75-4ff0-af0a-89e1ea111737>.

Quiala, B. T. y Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol*, 16(55), 54-62.

- Ramos, A. M. (2020). Picturebook Format: Beyond the Relationship between Words and Pictures an Overview of the Portuguese Editorial Panorama. *Libri & Liberi*, 9 (1), 61-74.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos (La Theorie des Representations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et methodes). *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Reimers, F., Snow, C., Bonilla, E., Carrasco, A., Charría, M. E. y Vargas L. (2006). La formación de lectores avanzados en México: Un proceso en construcción. En F. Reimers (Coord.), *Aprender Más y Mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México* (pp. 153-303). Fondo de Cultura Economica.
- Reuter, Y. (1991). Littérature et médiations culturelles. En J. M. Privat y Y. Reuter (Ed.), *Lectures et médiations culturelles* (pp. 59-73). Presses Universitaires de Lyon.
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- Rizo Pimentel, M. (2004). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 113-137.

- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R. y Méndez del Río, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del profesorado y la interacción docente-estudiante. *Revista de Educación*, 384, 97-120.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación: Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Colombia.
- Rodríguez Carvajal, G. C. y Carmona Celemin, A. C. (2019). *El álbum libro como estrategia didáctica para el desarrollo de la oralidad de los estudiantes con discapacidad intelectual*. (Doctoral dissertation). Universidad de Cundinamarca.
- Rodríguez de Agüero Delgado, A. (2024). *Palabra e imagen en la literatura infantil*. Dykinson.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-Miñambres, P. (2022). El horizonte lector de los futuros maestros. Expectativas y realidad de sus hábitos lectores. En S. Gala Pellicer (Ed.), *Educación Literaria: Nuevas Perspectivas Pedagógicas* (pp. 37-57). Dykinson.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31, pp. 1-10.
- Rodríguez Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93), 53-80.
<https://www.redalyc.org/pdf/137/13709303.pdf>.
- Rodríguez Salazar, T. (2011). Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las representaciones sociales. *Sinéctica*, (36), 1-11.

- Rojas Estapé, M. (2024). *Recupera tu mente, reconquista tu vida*. Editorial Planeta S. A.
- Rosales, P., Aimar, M. J. y Pérez, E. (2007). La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(1), (pp. 58-66).
- Rosas, M. y Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista signos*, 42(71), 409-427.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosero, J. (2010). Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado. S. E.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rozas González, C. (2019). *El álbum ilustrado en las escuelas de Cantabria de Educación infantil y primaria*. (Trabajo Fin de Grado de Maestro en Educación Infantil). Universidad de Cantabria. Facultad de Educación.
- Ruano Hernández, E., Sánchez Miguel, E., Ciga Tellechea, E. y Ricardo García, J. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa*, 17(2), pp. 127-145.
- Ruíz Campos, A. M. (2008). Función de la ilustración en el álbum ilustrado. Análisis de tres obras de Anthony Browne. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 37-52). Horsori.
- Ruíz Domínguez, M. (2008). Rasgos del álbum metaficcional. El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos. En A. Mendoza Fillola (Coord.),

Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector (pp. 27-35). Horsori.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). Addison Wesley Longman.

Sáez-Castán, J. (2016). Para hacer un álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 19-26.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0989097>.

Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.

Sánchez Corral, L. (1991). (Im)Posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce, 1991-1992, (14-15)*, 525-560.

Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós Ibérica.

Sánchez Corral, L. (2001). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós.

Sánchez Corral, L. (2012). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 320-348). Pearson.

Sánchez, E., Rosales, J. y Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educacion, 11(2-3)*, 71-89.

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Sandoval, C. (1997). *Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sanjuán, M. (2006). Algunas premisas para una visión de conjunto de la literatura infantil y juvenil actual. En R. Taberero, J. D. Dueñas Lorente y J. L. Jiménez Cerezo (Coord.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 157-164). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanjuán, M. (2018). La ideología en la literatura infantil. Evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de maestros. En R. Taberero Sala (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles* (pp. 51-63). Octaedro.
- Santamaría García, C. (2020). Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femeninos. En J. Moya y C. Cañamares (Coord.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional* (pp. 49-76). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Santibáñez González, L. (2015). *Creación de álbumes ilustrados en educación primaria: una propuesta didáctica de trabajo colaborativo* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cantabria.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6610/Santiba%C3%B1ezGonzalezLucia.pdf?sequence=1>.

- Sardinha, M. G., Azevedo, F. J. y Rato, R (2015). Promoção da leitura na escola portuguesa: metodologias e crenças dos professores do Ensino Básico, *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 25-50.
- Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. S/M.
- Schneider, S. J., Kerwin, J., Frechtling, J. y Vivari, B. A. (2002). Characteristics of discussion in online and face-to-face focus groups. *Social Science Computer Review*, 20(1), pp. 31-42.
- Schuell, T. (1988). The role of the Student in Learning from Instruction. *Contemporary Educational Psychologist*, 13, 276-295.
- Scott, C. (2010). Creación y ruptura de los marcos en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y MC Silva Díaz (Ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 90-102). Banco del libro-Gretel.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. SAGE.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Silva Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera y segunda parte). *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6.
- Silva-Díaz, M. C. (2005a). *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Banco del Libro.
- Silva-Díaz, M. C. (2005b). *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. (Tesis doctoral). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 23-33.
- Silva-Díaz, M. C. (2010). La discusión literaria y la recepción de álbumes metaficcionales. En A. Mendoza y C. Romea (Coord.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 69-75). Horsori.
- Simone, R. (1988). *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Gedisa.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sipe, L. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6, 23-42.
- Sipe, L. (2010). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Gretel.
- Siro, A. (2005). *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. Conaculta.
- Six, J. F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Paidós.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Visor.
- Smith, J. y Alcock, A. (1990). *Revisiting Literacy*. Open University Press.
- Smolkin, L. B. y Donovan, C. A. (2002). Oh excellent, excellent question! Developmental differences and comprehension acquisition. En C. C. Block y M. Pressley (Ed.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 140-157). Guilford Press.
- Snow, C. P. (1961). The moral un-neutrality of science. *Science* (133), pp. 255-262.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. CEAC.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

- Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 25-27.
- Solé, I. (2019). Aprender a través de los textos. Leer para aprender contenidos curriculares. En I. Solé (Coord.), *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp.15-40). Horsori.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman.
- Stewart, K., y Williams, M. (2005). Researching online populations: the use of online focus groups for social research. *Qualitative Research*, 5(4), 395-416.
- Styles, M. (2010). "Me encanta Laureen Child": Las voces detrás de las imágenes. Los niños rellenan los silencios en los libros-álbum postmodernos. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M. C. Silva-Díaz (Ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 154-161). Banco del Libro-Gretel.
- Taberero Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Taberero Sala, R. (2006). "¿De qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?" Ilustración, Texto e Interpretación. En R. Taberero Sala, J. D. Dueñas Lorente y Jiménez Cerezo, J. L (Coord.), *Contar en Aragón. Palabra e Imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 67-88). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Taberero Sala, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos* 38, 47-56.
- Taberero Sala, R. (2018). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario*. Octaedro.

- Taberero Sala, R. y Tagüeña Segovia, L. (2020). Álbum y desarrollo de la dimensión emocional de los lectores. análisis de respuestas de un grupo de 1º de educación primaria. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 18, 115-116.
- TALIS (2019). *TALIS 2018. Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación profesional.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères (19)*, 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI/Santillana.
- Tejerina, I. y Echevarría, E. (2007). Formación del lector y educación en valores: estética y ética de la literatura. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coord.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 269-278). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Texeidor, E. (19 de enero de 2005). Estrategias del deseo o trucos para leer. *La Vanguardia*.
http://www.quintanal.es/Web_LECTURA/articulos/Teixidor/articulo_teixidor.pdf
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutemberg.
- Tójar, J. C., y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja Vallejo (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 129-152). Madrid.

- Torrado Fonseca, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bizquera Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). La Muralla.
- Trigos, C. R. (2003). Visión panorámica de los estudios de narración. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey* (15), 95-119.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel Letras.
- Underhill, C. y Olmsted, M. G. (2003). An experimental comparison of computer-mediated and face-to-face focus groups. *Social Science Computer Review*, 21(4), 506-512.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van der Linden, S. (2013). *Álbum[es]*. Ekaré.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vasilachis, I. (2009) Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *FQS* 10 (2), Art.30.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112261?show=full>.
- Vásquez Rodríguez, F. (2014). Elementos para la lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19, 333-345.
- Véliz, S. (2022). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala, Revista de lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223.
- Vouillamoz-Pajaro, N. (2024). Intertextualidad y literatura infantil. El diálogo entre textos en el estudio del álbum ilustrado. *Ocnos*, 23(2).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.466.

- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. *Psicología Social*. McGraw Hill.
- Ward, H. (1 de junio de 2007). Cornered on poets. *Times Educational Supplement*.
- Warren, W. H., Nicholas, D. W., y Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. *New directions in discourse processing*, 2, 23-52.
- Waugh, P. (1984) *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Routledge.
- Wensell, U. (2003). La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia. *La comunicación literaria en las primeras edades*, 97-109.
- Wertz, F. J. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Guilford Press.
- West, Ch. F., Farmer, J. A. y Wolff, P. M. (1991). *Instructional Design Implications from Cognitive Science*. Allyn and Bacon.
- Wilkinson, S. (1999). How useful are focus groups in feminist research? En R.S. Barbour y J. Kitzinger (Ed.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (pp. 64-78). SAGE.
- Winograd, P. N. (1985). Dificultades de estrategia en el resumen de textos. *Infancia y Aprendizaje*, n. 31-32, 67-87.
- Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Editorial Planeta S. A.

- Wollman-Bonilla, J. (1998). Outrageous Viewpints: Teachers'Criteria for Rejection Works of Children's Literature. *Lenguaje Arts*, 75(4), 287-295.
- Yubero, S. (1995). Algunos aspectos psicosociales para la reflexión en torno al niño, la literatura, la escuela y la cultura de la imagen. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coord.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen* (pp. 67-74). Universidad de Castilla La Mancha.
- Yubero, S. (2007). Aplicaciones psicológicas a la selección de lectura para niños. En P. Cerrillo y S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 303-310). CEPLI. Universidad de Castilla-La Mancha. Fundación SM.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Pires, N. (2014). *Estado sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zaparaín, F. (2010). Fuera de campo: la importancia del espacio en blanco. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, y M. C. Silva-Díaz (Ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 104-114). Banco del Libro-Gretel.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: Construcción y Lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Zavala, I. (1993). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana) I. Teoría feminista. Discursos y diferencias. Enfoques feministas de la Literatura Española*. Anthropos-Dirección General de la Mujer.

Zuschlag, C. (2006). Auf dem weg zu einer Theorie der Interikonizität. En S. Horstkotte, y K. Leonhard (Ed.), *Lesen ist wie sehen: intermediale Zitate in Bild und Text* (pp. 89-99). Böhlau Verlag.

Anexo 1

Transcripción grupos de discusión

Grupo de discusión 1 (GD1)

S: Si? Bueno/ eh:: /voy a haceros/ um:: creo que tengo aquí cinco preguntas [Quiero que habléis con total libertad sobre lo que os parece [¿Vale? / No pretende / lo que os he dicho [absolutamente] quiero que deis vuestra opinión/ libremente [Bueno / la primera es:: / y bueno que participéis todos por favor \¿Si?/ Eh.../ ¿Por qué utilizar el álbum ilustrado [en el aula?/ Eh:: /¿Qué beneficios le encontráis/ o pensáis que tiene?/⁴²

P1: Yo creo que te conecta más con el alumno ¿no?/ con las emociones /.

S: Bueno, ¿el resto?/ Lo que penséis [

P2: Yo creo que además/ yo creo que además/ pues eso [trabaja bastante / pues un poco la comprensión/ también un poco puede fomentar la creatividad del alumnado/

P3: Yo personalmente además creo que/ claro [habiéndolo trabajado con los cursos pequeños/ eh / yo creo que/ anima sobre todo a meterse en el mundo de la lectura sobre todo/ cuando los pequeños que están aprendiendo a leer/ les metes en un mundo/ que a lo mejor no tienen tan a mano en sus casas/ si no tienen libros/

P4: A mi/ yo lo que he notado es con [a ver [viendo cómo ha evolucionado el álbum ilustrado / que cada vez son más atractivos / cada vez trabajan temas mucho más diversos / O sea yo creo que es muy fácil encontrar momentos en los que trabajar con alguno de ellos [entonces eh/ te dejas un pastizal /porque al final/ [risas] como empieces a nivel personal a querer coger alguno / eh supone una inversión / pero yo creo que merece la pena [Y es lo que ha dicho [¿no? /pues que les atrae/ que permite que se metan/ Es atractivo, además [O sea, al final resulta atractivo para ellos [y / indirectamente están leyendo / o sea, están

⁴² La transcripción refleja las marcas discursivas del habla según las pautas que Calsamiglia y Tusón Valls (1999) y el grupo PLURAL proponen (Cambra, 2000; Cambra y Palou, 2007; Fons, 2014). Los diferentes márgenes se deben a la necesidad de guardar el espacio necesario para escribir las primeras impresiones y realizar las primeras codificaciones línea a línea, según aconsejan Kvale (2011) y Gibbs (2012). Así pues, es un documento igual al que se utilizó para la categorización y la codificación durante la investigación.

empezando a leer / algunos de ellos / yo también me pasa que era con los más pequeños/ y / pues es motivador]

P5: Yo creo que al final se trata de un recurso que acerca al mundo literario] más atractivo] Bueno, lo que están comentando los compañeros/ Las ilustraciones les llaman más la atención] Si, por ejemplo, no tienen mucho interés por leer / pues es una forma de tirar de ellos / de crear interés] Principalmente yo vería las ventajas por ahí] por esa línea] También el trabajo de las emociones/ y demás] o sea habría muchas cosas de donde sacar ahí]

P2: Yo por ejemplo cuando antes he comentado lo de la creatividad/ es porque he trabajado con algún álbum sin palabras/ Entonces también yo creo que / a través de las imágenes/ pues ellos pueden intentar inventar su historia/ ver qué les transmite/ también se pueden crear juegos a partir de las historias que /que se cuentan en los diferentes álbumes/ les acerca a bastante vocabulario/ diferentes temáticas/

P6: Yo creo que también les ayuda un poco a: / a abrirse y a expresarse porque/ bueno/ se trabajan diferentes temáticas / entonces / yo creo que a veces son como un poco la llave para/ para trabajar algunos temas con algunos niños y niñas]

S: ¿No os parece nada más? /

S: y/ ¿qué dificultades identificáis para su uso en el aula? / Eh: / ¿qué pensáis que dificulta el uso del álbum ilustrado en el aula? / ¿Si hay alguna?\

P5: Quizá falta de conocimiento del género/ porque al final es algo más novedoso] lleva menos años] Entonces igual / hay personas que llevan más tiempo trabajando pues lo desconocen / o / no hay un listado de títulos tan famoso como puede ser de poesía/ de poemas / de / o de narrativa] Yo creo que iría más por el desconocimiento / porque es algo nuevo]

P3: Yo personalmente creo que también influye / entre comillas/ al final la falta de tiempo] porque al final / estando tan marcado el currículo que tenemos/ entiendo que a veces/ dices tengo que tirar de lo que tengo que enseñar a meter cosas nuevas] Si que es verdad que cuanto más pequeños son los niños yo creo que se puede/ añadir más álbum ilustrado en clase / con cuanto más mayores son / digamos que / como hay más contenidos / pues digamos que lo deshechas un poco] Lo dejas un poco apartado / A ver en algún momento que pueda / en algún momento que pueda / y al final no tiras de ello / vamos].

S: ¿El resto? / (...) ¿Pensáis que alguna otra dificultad? / El dinero por ejemplo [habéis también mencionado [risas] que son caros/ [risas]] O los padres? / ¿Hay algún problema? / ¿Veis algún problema? / Un poquito por lo que ha dicho ¿no? / que no se trabajan contenidos\ o que no es adecuado para niños

P1: Tienes que tener también cuidado con qué tipos de libros utilizas [porque bueno/ a mí por ejemplo me gusta mucho tratar la coeducación/ eh / pues / poner en alce el papel nuestro [de la mujer \ [risas] y sí que es cierto que algunas veces/ me he topado con algún padre así un poco/ y ¿por qué::/ tratas estos temas con mi hija? [entonación marcada, de queja]\ En fin [que es un poco complicado] educar en valores/ es un poco complicado a través de los libros\

S: ¿Creéis que la imagen puede influir en ese tipo de aspectos?/ ¿o no? /

P: ¿Cómo la imagen? /

S: La imagen me refiero / que la imagen realmente pues te da una imagen de algo \ de una mujer/ de un hombre/ de una situación/ eh/

P: Ah...hacerlo obvio \ o sea lo que quieres decir

S: Claro [efectivamente te da/ ya tienes una representación de algo/ entonces / por eso igual/ no sé [puede facilitar o puede dificultar /

P4: Yo creo que /que en general/ o sea yo creo que lo de la imagen enriquece / porque a veces incluso ellos/ como que lo ven más natural que nosotros\ que vas a trabajar algún tema en concreto y/ por ejemplo, la muerte [entonación marcada]\ o a ver cosas que igual te da un poquito de pánico / y ellos lo ven como algo muchísimo más natural \ o sea a la hora de hablarlo / a mí me ha pasado que tienes como miedo/ ante de plantearlo a ver qué puede surgir/ dudas / intentas ¿no? anticipar un poquito y al final ellos lo tratan de una manera de una manera más / más tranquila] Y el tema de los álbumes / o sea yo creo que es muy enriquecedor / que todos lo sabemos/ pero que requiere:: tiempo/ dinero en inversión en álbumes /no?/ Nosotros por ejemplo ahora en la biblioteca/ poco a poco se está haciendo / pero requiere una inversión / y / y luego trabajarlo \ o sea tiempo para que puedas trabajarlo / y lo comentaba algún compañero / de meterlo dentro de lo que/ según van avanzando las edades/ es más difícil eh/ meterlo dentro de lo que tenemos que trabajar/ entonces / es verdad que en infantil y primeros grupos de primaria siempre sacas un hueco con más facilidad / pero según avanzan las edades / yo lo veo como que/ cuando trabajas valores / cuando trabajas una cosa puntual en clase lo puedes sacar / pero cuesta] a mí por lo menos un poquito más \

S: ¿Y el resto? / ¿Pensáis que esa situación/ el avanzar en:: los niveles educativos/ perjudica digamos un poquito al álbum y dedicarle tiempo al álbum? /

P1: Si /porque personalmente el tiempo que se dedica a la lectura/ sobre todo en el segundo ciclo o en el tercero/ es más en casa [¿sabes? / ellos tienen unos libros que tienen que leer y/ en clase/ es que no te da tiempo a ello [y encima los libros que les mandamos/ son de escasa imagen [por decirlo así [risas] [entonces/ [risas] muy ilustrados no son [entonces / pues es un poco complicado si \

S: ¿Entonces cuál pensáis que es el uso que normalmente se le da al álbum ilustrado en la escuela? / generalmente, ¿eh? /

P6: Para trabajar algún tema en concreto\ para temáticas /emociones/ eh / reciclaje/ temas en concreto igual \

S: ¿El resto igual? /

P3: Y también para animar la lectura / para animar la lectura /yo creo vamos/ en los primeros niveles \

S: ¿Sí? ¿Tú también piensas lo mismo? /

P5: Sí / sí / para fomentar la motivación \ yo creo [si al final / lo que decíamos/ es más llamativo y/ les entra por el ojo [risas] [más ilustrativo [perdón al final [

S: Nos entra a todos [Eso es [Es así [Sí si

P5: Sobre todo eso [para enganchar / pues alguno que le cueste un poco más / encontrar el libro que le gusta [así igual creas un nuevo interés / un tema / algo que le llame la atención / o que a ella le guste.

S: ¿Te has encontrado con algún alumno de ese tipo? / ¿Qué función tiene el álbum con él? / o con ella, vamos?

P5: Que la quería trabajar/ por ejemplo ahora me viene la situación de un alumno que está un poco preocupado por el tema de la muerte / porque se han muerto unos vecinos/ luego otros amigos / ha tenido ahí como varias desgracias juntas [y entonces le veo que está como preocupado [Entonces me acordé del álbum del *Pato y la Muerte* [Pues a lo mejor trabajar a partir de ahí / entonces de algo que está viviendo y no es tanto un interés / sino una situación real / que intentas ligarlo y hablarlo con el resto del grupo [No sé si va por ahí tu pregunta [

S: Sí sí [¿Cómo piensas que le puede ayudar? / ¿Cómo pensáis que en ese caso le podría ayudar /el álbum /esa temática?

P5: Haciéndole un poco reflexionar / también normalizándolo / viendo que es una situación cotidiana / que como les pasa a los personajes del álbum [que lo pueda / yo creo/ normalizar / o entender también por qué se siente así / por qué experimenta esas emociones] no sé [tiraría por ahí] pero tengo que concretar un poco.

S: bien bien /ponerle palabras al final]

P5: Si [sí [si] etiquetar un poco lo /lo que siente]

S: Bueno / bueno / y / sí / no sé si alguien iba a añadir algo/ ¿alguno más ha tenido esa situación / que le permita enganchar a un niño? / ¿recordáis alguna / algún niño en que el álbum ha conseguido crearle un gusto por la lectura/ o que se han sentido muy felices leyendo un álbum o han disfrutado mucho? /

P3: Yo Sofía / te voy a comentar que yo por ejemplo /cuando /ya te digo yo he trabajado eso /sobre todo en el primer niv- / en el primer curso casi / y el hecho de cuando yo / pues les lleve algún libro para leer /de los que yo considero que los puede animar a la lectura / a partir de ahí / de pronto pues ellos mismos / los propios niños /como les gustó la/ la experiencia de la lectura /pues de pronto vino uno que ni me lo esperaba / uno que le encantaba sobre todo el futbol /futbol futbol/ que no pensamos que iba a ser un niño al que le iba a gustar leer / me trajo un libro de estos / un álbum ilustrado de casa / suyo / y a ver si lo podíamos leer en clase/ y lo leí / y a partir de ahí bueno pues tuve un poco problemillas /porque cada dos por tres me traían uno y/ había momentos en que ya no podía / y digo a ver que está muy bien que lo traigáis/ pero oye que hay que avanzar un poco con las cosas / pero sobre todo el primero / el primero que me lo trajo que no me lo esperé / o sea el hecho de / oye le he enganchado a la lectura / yo pensando que no le iba a conseguir enganchar / porque le gusta más el deporte que otra cosa / esas cosas al final yo creo que si les gusta la experiencia / la actividad / pues ellos al final se enganchan / y oye si me lees este libro / como si fuese yo ahí el padre / léeme este cuento por favor [cambio de tono/tono repipi] / estas cosas por ejemplo / al final les engancha / lo que dicen antes también / pues que incluso los que van leyendo despacio / al final se animan / y empiezan a leer]

P6: Yo estoy de acuerdo con ... [sí que es cierto que / bueno ... y yo hemos trabajado en el mismo/ en el mismo cole/ hemos coincidido / y / y yo recuerdo / no sé si le habrá pasado con/ con el grupo que coincidimos / yo recuerdo de leerles pues álbumes ilustrados y demás / y a raíz de eso / conectar con ellos / y cada dos por tres / eh pues lo que dice / traer un montón de cuentos de álbumes

ilustrados / ya traían hasta cómics / libros así un poco más / ya no tanto álbum ilustrado / pero también traían álbum /y de buscar ese momento para leerlo/ porque les enganchaba mucho.

S: ¿Cómo os sentíais cuando / eh cómo funcionaba la clase/ cómo os sentíais vosotros/ cuando / cuando el niño trae el libro y se lee en clase y? /

P6: A ver era un momento como de/ de calma/ yo siempre en primero y segundo es como un momento de más calma / de más atención por parte de los niños / y luego también un momento de/ de diversión / de reflexionar/ de hacer hipótesis /de un poco de todo.

S: ¿Hacen hipótesis? ¿Los habéis visto hacer hipótesis?

P6: Sí si/ además a mí por ejemplo me gusta mucho parar/eh/ y qué va a pasar ahora o tal / y ellos van generando ahí sus ideas / o también fijándose en las imágenes van diciendo / ah pues sí es que igual [entonación marcada]...

P3: Es que les engancha / al final has conseguido el propósito en ese sentido también / y lo que dice / es un momento / es como si estuviesen al final también viendo una película / tan acostumbrados que están a la pantalla /al final te están viendo a ti / te están siguiendo la lectura / y están / no voy a decir todos pero la mayoría en silencio / concentrados en a ver lo qué está pasando en el cuento / y si pueden formular ellos lo que puede pasar / porque si les vas preguntando mientras vas leyendo las cosas que pueden suceder / pues van participando y le vas cogiendo gusto a la lectura.

P2: Yo también Sofía / lo que/ lo que he trabajado para enganchar un poco a los alumnos con la lectura y demás /es que se lean de uno a otro/ o sea por parejas / eh uno le lea un cuento a otro / y luego cambiamos / entonces así si que es cierto que escuchan al compañero y estando en pequeños grupos/ también/ vamos/ lo que /según mi experiencia / lo que les ha servido es pues eso/ para engancharse un poco y luego en casa también poder leer/ poder leer un poco más / entonces así en pequeños grupos también funciona]

S: ¿Entonces has visto que te ha funcionado?

P2: Sí] si] yo lo que he trabajado así con los mayores y tal ha funcionado eso/ de unos a otros / porque no sé como entre ellos también tienen confianza y demás/ pues se sienten a gusto / y / y vamos que les ha enganchado y les ha gustado porque lo pedían más veces]

P7: Yo por ejemplo /bueno lo poquito que he trabajado esto / eh fue la actividad del apadrinamiento lector / y yo estaba en un cuarto de primaria / y / y bueno hicimos el apadrinamiento a niños de cuatro años/ que eligieron/ los álbumes / en su mayoría eran álbumes ilustrados / había alguno que no / pero bueno la mayoría eran eso / y vino muy bien / porque tenían un día de encuentro en el que/ bueno/ eh se presentaban/ padrinos apadrinados y demás / y los niños pequeños elegían / eh les daban / ya lo habían elegido previamente / les daban a los mayores / que era mi grupo de cuarto / el álbum que querían que les contasen no? en otra sesión que íbamos a tener / entonces ellos tenían un tiempo para prepararlo / y todo este tema que comentabas de las ilustraciones y demás les servía un poco de inspiración / y bueno cada uno lo hacía de una manera / había desde marionetas/ otros que lo dramatizaban / otros que simplemente pues no sé hacían algún dibujo o les involucraban de alguna manera / y bueno la experiencia fue bastante positiva / veías a los / luego cada uno elegía su espacio dentro del cole donde querían ponerse a contar el cuento o escuchar el álbum y a los pequeños les veías bueno embelesados / y a los mayores dando lo mejor de sí/ para que les gustase]

S: ¿Creéis que mejoran en esos casos las comprensiones? / ¿eh les puede ayudar a comprender mejor? / ¿habéis visto avance cuando habéis utilizado este tipo de técnicas/ o no habéis apreciado algún avance? / ¿en las hipótesis por ejemplo que ha dichoque hacen hipótesis / ¿habéis apreciado alguna diferencia? / o pensáis que es más evolutivo que utilizar un recurso?

P6: Yo creo que poco a poco sí que se va viendo una pequeña evolución] si que también es algo evolutivo / pero / si lo trabajas / yo por ejemplo en primero / yo solía trabajar un álbum a la semana / y se va viendo así un poco más de [avance]

S: Claro] ¿Qué dificultades pensáis que tienen los niños o las niñas en la lectura? / ¿qué habéis identificado vosotros que les cuesta una vez que ya aprenden a descodificar eh? / ¿Qué habéis visto? /

P6: La comprensión

S: ¿Dar un sentido dices al texto?

P6: La comprensión lectora] entender lo que leen] Sí] quizás yo creo que la mayor dificultad que tienen / los niños]

(solapamiento de intervenciones)

P5: No /solo añadir que además de la comprensión / lo que estaba comentando / también la inferencia / también cuando igual infieren alguna idea / además de comprender / tienen que pensar más allá / No sé si me he explicado /

S: Si [sí

P: Ah vale [

P3: Yo creo Sofía que/ que también tiene que ver ahí un poco el tema de/ de la atención [es decir / el hábito que puedan llegar a tener en casa a la hora de leer / y en la atención que llegan a tener / porque sí que es verdad que cada vez más las generaciones / no todos los niños / pero se ve que como están acostumbrados a otras cosas / que yo le llamo el mundo de las pantallas / pues si / van leyendo van decodificando pero / como/ como que pierden ahí un momento la atención y a lo mejor se pierden un poco alguna información que hay en la lectura / por mucho que ya puedan se descodificar y tal/ si no tienen un hábito lector / um ahí hay bastantes / ahí hay / mucha diferencia de nivel en la comprensión/ entre una cosa y otra [si usan muchas pantallas que están todo el tiempo adormilados y no / no sé / no hacen nada simplemente están recibiendo o están leyendo en casa de vez en cuando y se centran en la atención que tienen que poner [

S: O sea que les cuesta a veces prestar atención / eso sí que habéis identificado/

S: Y en la comprensión/ cuando dices comprensión/ ¿cómo lo compruebas tú? / ¿qué es lo que haces para comprobar si comprenden o no comprenden/ la historia?

P6: Pues luego que te cuenten lo que han leído o hacer alguna pregunta sobre la historia/ lo que decía también / que intenten hacer alguna inferencia / ya un poco más pensar / así / no sé [

S: Si / es que estas cosas no son sencillas eh? [risas] / no son nada sencillas [¿Pensáis que el álbum en esto puede ayudarles en especial / las inferencias / o cualquier libro? / No sé

P5: Sí [yo creo que sí porque ya solo con el hecho de apoyarse en la imagen /o sea les va a ser mucho más sencillo / aunque incluso interpreten otra cosa que no sea lo que tenía pensado el autor del álbum / pero ya tienen un apoyo [creo [

S: Si / si / al final /

P6: Yo estoy de acuerdo con ... / yo creo que la imagen les/ les ayuda y es un apoyo para ellos / es más muchas veces/ hay partes del texto que se quitan para/

para darle importancia a la imagen y que la imagen cuenta esa parte del texto cuando /cuando por ejemplo va así igual pillada en páginas [gesticula señalando la combinación de texto-imagen en la página] en el álbum o en el libro / que la imagen sustituya a esa parte]

S: ¿Pensáis que les resulta más fácil la imagen que el texto? / por lo general? / o así así depende?

P5: Depende también de las imágenes yo creo [imágenes igual que tienen mucha miga / mucho de que sacar y que igual si no les ayudas a entenderlo pues / en ese sentido igual comparándolo con otra oración con un texto/ puede que les sea incluso más sencillo / yo creo que depende de la ilustración/ de la imagen]

S: ¿El resto?

P4: Yo creo de todos modos eh con alguna compañera que ha contado lo de leer a pequeños / yo directamente no lo he hecho / pero sí que en nuestro centro además de lo de tutorando/ eh hicieron varios talleres con los mayores y estuvimos con la tutora / entonces los niños elegían entre una serie de álbumes / cuáles querían representar / de qué manera / y al final lo de la imagen a pesar de ser los más mayores / sí que les atraían más representarlos mediante imágenes / con el conecta Misi bait (23:00) hicieron determinados materiales porque querían que saliese la imagen / porque les había gustado como estaban hechas las ilustraciones/ porque querían compararlo con un cómic/ porque estuvieron buscando la manera de representarlo y aparte de comprender mejor el texto/ yo creo que también les sirvió para darles entonación / es decir / ellos a la hora de representarlo habían trabajado mucho pues eso desde la imagen hasta la entonación/ el contenido/ incluso luego buscaron actividades alternativas] o sea que es algo muy enriquecedor para el aula pero sí que es verdad que yo entiendo que en cursos mayores/ no sé o te lo tienes que plantear muy bien/ o conocer muy bien el tema/ o saber muy bien hasta dónde puedes llegar/ para sacarle todo el jugo/ y/ y es por lo de siempre/ porque siempre vas con un curriculum/ con / entonces justificar una serie de objetivos o de cosas que trabajar con el álbum / yo creo que es un trabajo por hacer / sabes ver hasta dónde se puede llegar/ y / y todas las cosas que realmente / tú estás cumpliendo con un curriculum pero claro tienes que ser muy consciente / y hacerlo de manera muy consciente]

S: No sé puede perder mucho tiempo realmente]

P4: Eso / lo de siempre / por eso los niños lo que comentaba el compañero/ que estamos ahora en el mundo de lo inmediato ¿no?/ lo quiero todo/ lo quiero ya / la pantalla/ oh el /y es todo como super inmediato / y entonces por ejemplo trabajar sobre un álbum/ leerle/ desglosarle/ les atrae muchísimo pero a veces somos los/ los/ nosotros mismos los que no tenemos tiempo / entonces ellos a su vez tampoco tienen tiempo / porque no [risas]/ porque no/ no disponen de ese momento / y si en las casas digamos pues sí que tienen acceso a ellos o familiares que ven que esto es importante o que dedican tiempo / pero pues muchas veces no/ no se puede / no porque no quieren / sino porque muchas veces no pueden / entonces yo creo que es importante desde el centro pues darle la importancia que tiene/ al álbum / y viendo que es un mundo que es que cada vez es más arrollador ¿no?/ que hay muchísima más información muchísima más temáticas / yo creo que se le puede sacar mucho jugo]

S: ¿El resto?

P2: Yo por lo de las imágenes sí que pienso que son importantes para/ a la hora de comprender / la verdad que a través de las imágenes si que pueden analizar muchos aspectos / y yo creo que sí que les sirve de ayuda como han dicho los compañeros]

S: ¿Cuál pensáis que es el rol del docente/ en ese tipo de actividades? / ¿qué tenemos que hacer para ayudar? / bueno ¿cómo lo hacéis? / ¿qué hacéis habitualmente?

P4: Yo creo que lo más im-/ para mí es ser modelo / es decir que ellos te vean / que sí tú haces una actividad de libros o que tienes un momento de / en su momento [risa irónica]/cuando vuelva todo esto de la biblioteca y demás/ ser modelo / coger un libro / disfrutarle / que te vean que se lo muestras / empezar por ahí / que vean que hay un momento que disfrutas / porque si queremos realmente que terminen disfrutándolo/ no puede ser algo de rápido rápido rápido venga lo siguiente / y luego intentar mostrarles todo lo que puedas / intentar formarte tú a su vez para poder seguir mostrándoles cosas [risas]/ y / poco a poco / ellos mismos [risas] te acaban enseñando más o te dan más ideas de las que tú te has planteado pero si ya inicias/ con un buen planteamiento que ellos vean que eso es apetecible / que es una actividad que disfrutas/ que es una actividad buena / pues/ luego te pueden surgir miles de ideas]

S: ¿El resto? /

(se solapan intervenciones)

P1: Yo creo que también apoyando un poco lo que dice / eh haciéndolo más vivencial ¿no? / que noten ellos que tú lo vives con ellos / en el sentido de que si les vas a leer un libro con ilustraciones / eh tu entonación /tu / tu forma de gesticular /es como si fuera un libro en película / no sé si me explico / sobre todo en primero ¿sabes? / es como motivarles a través de tus palabras / yo por lo menos así lo hago / también es que como soy técnico de infantil me lo llevo todo mucho a ese terreno ¿sabes? / a modular mucho la voz / a gesticular mucho / y es la/ la estrategia más importante que creo yo que podríamos utilizar junto con las imágenes /al acercarles este tipo de libros]

P5: Yo quería añadir que / que puede que sea algo muy simple / pero hablando con ellos / algo tan sencillo como hablar con ellos / generando debate a través de lo que ven / que entienden con las ilustraciones / que nos quiere decir el texto /que ideas se les ocurre a partir de x oración /o / como podríamos hacer pues mejorar el final o que otras alternativas se os ocurren / mucho lo hago dialogando/ en muchas clases porque además ellos tienen también ideas muy buenas / entonces uno dice algo / otro lo compensa / ofrece más información y al final entre todos pues salen cosas muy chulas / entonces puede parecer muy sencillo pero ya el hecho de hablar sobre un libro / ya hace que surjan cosas muy buenas]

S: ¿El resto? /

P3: Hombre / yo como están diciendo las compañeras sobre todo/ eres el modelo y / claro tú para los niños y niñas que tienes en clase/ eres el referente / si tú estás/ estás enseñando un libro estás contando un libro y encima le pones el énfasis que tienes que ponerle / por ejemplo como ha dicho la compañera / cambiando el tomo/ el gesto/ tal / ellos están sobre todo valorando la importancia que le estás dando tú a la lectura y al álbum y al libro/ que lo estás viviendo/ y ellos a lo mejor pues quieren vivir también esa sensación/ y verán la importancia que puede ser el leer y descubrir todo lo que puede llevar un libro dentro / sobre todo a partir del ahí / vamos es lo principal que yo creo que tiene que ser un profesor a la hora de leer/ si no haces / si no das esa importancia/ ese énfasis/ por mucho que les leas un libro / a lo mejor no o no captas ese interés]

S: ¿El resto qué pensáis? / ¿Cuál es el rol que tenemos o que conviene llevar? /

P6: Yo estoy también de acuerdo con los compañeros / en el poner el énfasis / en vivirlo / yo al final / cuando se lo cuento / intento convertirme en sacar la niña que

llevo dentro ¿no?/ y / y vivirlo como ellos y jugar a descubrir / a qué puede pasar/
y un poco eso / para engancharles también]

P2: Si/ Yo también creo que es importante lo que han comentado los compañeros/
y como decía que cada uno pueda debatir y también sentirse un poco el
protagonista / que eso también les gusta / también bueno pues es importante como
docentes / que partir un poco de sus necesidades y sus gustos para a la hora de leer
algún libro / algún álbum / y/ y eso básicamente / todo lo demás lo han dicho los
compañeros / y opino lo mismo]

S: Y durante la lectura/ si hay algún problema que identificáis/ ¿Cómo lo
gestionáis? Imaginaros que un niño ha entendido / bueno un niño o una niña vamos
/que han entendido algo que no tiene nada que ver con lo que cuenta la historia/
¿qué es lo que se os ocurre? / ¿Cómo redirigís la? / ¿Os ha pasado alguna vez?

P: A mí sí [risas]. Sí

S: ¿Qué pasó,? / ¿Recuerdas? /

P1: eh/ como comenté antes yo pues pongo diferentes entonaciones y tal / y
entonces cuando suelen haber palabras o expresiones raras / pues cambio mi voz/
pongo más dulce / más así más misteriosa / y pregunto/ y sí que había unos/ es
que no me acuerdo que concepto era/ pero sí] había una comprensión diferente a
la que yo quería de ese concepto / y bueno lo pusimos entre todos / debatimos]
pero de forma/ la verdad que fue divertido / y en el momento que se aclaró el
concepto / pues bueno volvimos a / a la acción con el libro / y si] cambiando el
tono de voz / y haciéndolo más cercano/ pues se puede debatir todo lo que / todos
los conceptos que no hayan entendido vamos]

S: ¿El resto habéis tenido una experiencia similar? / ¿o que veis que el cuento al
final / el final no se entiende? / eh / ¿cómo incidís? / ¿cómo retomáis? / No sé si
os habrá pasado alguna vez, eh? / que no entienden las imágenes/ que no entienden
la ironía/ puede ser]

P3: Al final debaten entre ellos las cosas cuando de pronto alguno suelta algo que
no es / de pronto los que sí han pillado la idea/ lo dicen / o sea entre ellos mismos
se dicen / no que esto no sé qué [tono repipi imitando la entonación de los niños]/
tú apoyas un poco la versión que tú buscabas /pero ya se me ha dado el caso de
que / ah no /no/ que no era eso / que es que significaba/ entre ellos ya directamente
se dicen las cosas y yo pues apoyar [risas] la versión que yo buscaba]

S: O sea que sí os ha pasado eh\ Sí sí pasa [Normalmente/ bueno lo que ha dicho Nati/ parece que a veces puede ser con conceptos no? / con palabras que igual no se entienden/

P1: Si con conceptos/ expresiones / eh es que no me acuer- / son varios libros los que he ido tratando/ entonces no te sé decir claramente cuál/ pero sí / me (...) expresiones de / no sé cómo decirte [

S: si lingüísticas / que pueden ser lingüísticas o textuales / en algún...

P1: Si eso es / pues entre todos / como / bueno ya sabes que en cada clase hay diferente tipo de [risas] / de desarrollo cognitivo en los niños / pues bueno / pides ayuda/ por decirlo así / ¿sabes? entre ellos / ah pues fulanito y tú? [cambio de tono] /pues ¿qué has entendido? / y ah pues/ ah pues menganito ha entendido esto otro/ ¿qué podemos hacer para? [modulando expresivamente la entonación] / a seguir guiándoles un poco hacia tu terreno [

S: ¿Y otra cosa aparte de cuestiones lingüísticas? / ¿Os ha pasado o?

P7: La temática

S: La temática [

P7: A mí me pasó [sí [el año pasado con un / con uno sobre autoestima y / bueno no quedarse en las apariencias y demás [la conclusión al final era que eran demasiado pequeños para [risas] profundizar en/ en ciertos aspectos [entonces sí que tiramos de algún alumno o alumna que era/ que bueno que por su madurez o lo que sea/ sí que era capaz de acercarse un poco más a lo que se quería transmitir / y / y nada/ luego les animé a que retomasen esa lectura en un par de años [[risas] estaban en primer nivel / y/ y bueno / bueno en segundo de primaria / y era un tema/ pues eso sobre la autoestima / sobre no quedarse solo en la apariencia física o en lo que vemos de otra persona y/ [risas nerviosas] a ellos directamente la ilustración de la protagonista les pareció horrorosa / sí es que es feísima [imitando la forma de hablar de los niños] / pero es que había que centrarse en lo bonito/ en lo que llevaba dentro y tal / entonces bueno / fue un poco/ fue un poco bluf [pero/ lo volveremos a intentar / porque vuelvo a tener ese grupo este año así que /

S: Vas a volver [

P7: Lo intentaremos de nuevo [sí [

S: ¿El mismo libro o /o de momento lo dejamos para otros niveles?

P7: Eh no / es que/ yo creo que era un poco eso/ que el momento les pilló un poco a nivel evolutivo / un poquito más [gesto con los dedos] y / sí que es verdad que este año les veo y digo bueno quizá si lo retomásemos ahora tendría algo más de éxito [así que no sé [lo intentaré]

S: ¿El resto? / Hemos visto la temática/ cuestiones lingüísticas que pueden dificultar /

P4: Yo creo que lo que ha dicho / que es un poco presentar un material/ que es lo bueno de los álbumes / que:: tampoco / a ver/ tú te propones un objetivo y si no llegas / pues no llegas [o sea [risas]/ quiero decir que lo que dice ella / ¿sabes? / igual no es el momento o igual lo tengo que dejar para más adelante / o igual te salen por peteneras y aprovechas/ y recoges un poco lo que ellos te están / igual ni te lo habías / pues lo que decía yo antes / no te lo has planteado y te empiezan a hablar de algo del cuento / de un personaje secundario que dices pero por qué están/ por qué estamos hablando del pajarito que aparece [risas, entonación marcada melódicamente, pregunta retórica] bueno pues dices / ahí está donde te tienes que adaptar un poquito ¿no?/ que igual ese objetivo que tú te has planteado no se está dando/ pero está surgiendo otra cosa que dices oye pues igual por aquí podemos sacar algo bueno y venga / cambia el chip ahora mismo / reconduce un poco como lo ibas a hacer / y adáptate a lo que ellos están viendo [entonación marcada, hablando como para sí en alto] / sobre todo cuando es la mayoría ¿no?/ si es el caso de un niño en concreto / pues lo que decía la compañera ¿no? / hablan con los compañeros / eh/ se conversa / y puedes decir bueno / mirad que hay otra interpretación de una misma historia ¿no? / y hay otra interpretación que tiene el compañero / pues por sus vivencias / pues por lo que en ese momento esté pasando en su vida ¿no? / y creo que ahí está lo bonito del álbum / que es verdad que todos / a ver como adultos además tú ves hacia dónde va / cuál es el fin / y cuál es el camino / pero de repente lo planteas ante un grupo de alumnos/ y te surge alguna cosa de estas que al principio es como un problema entre comillas ¿no?/ pero que no tiene por qué serlo / que dices ahí va/ pues mira[diálogo interno en voz alta, entonación marcada] / eh seguramente lo vuelvo a trabajar con otro grupo y tenga una aceptación totalmente diferente / pero yo creo que eso/ que son problemas que se pueden / que se pueden reconducir y convertirse al final en una actividad y dices pues mira me ha sorprendido hasta a mi ¿no?/ que vas ahí como de yo voy a hacer y estos me van a responder y te dicen pues no no no [entonación marcada, de docente resabido] / que ahora mismo lo vamos a convertir en una actividad

diferente / y ahí es donde nosotros tendríamos que adaptarnos un poco ¿no? a ese momento]

S: ¿Os crea mucha inseguridad de repente tener que solucionar esos problemas, digamos? /

P4: No\ no] Yo creo a ver es divertido a veces igual un poco modo pánico [risas] pero / depende por donde salgan igual tienes que cortar en seco / pero en general yo creo que es/ que es bonito ¿no?/ que es algo que te aporta este tipo de material/ que es muy bonito / y aprendes incluso a conocer mejor a tus alumnos] lo que comentaba la compañera de saber en qué momento están / en qué momento/ igual mira es que ahora no es el momento de [risas] trabajar este álbum/ o estáis interesados por otra cosa]

S: ¿El resto igual? /

P7: Me sirve lo que dice / pero si me genera inseguridad que pasen/ que puedan pasar cosas de esto/ pues cuando estoy programando la actividad eh/ o en el momento que ocurren/ decir vale cómo vamos a salir de esto o por dónde va a terminar yendo / es un poco / bueno/ la incertidumbre de / al final trabajamos / pero con esto y con muchas cosas más/ trabajamos con niños y hay veces que son un poco imprevisibles / entonces / hay que tener yo creo también esa capacidad para adaptarse a/ a lo que vaya surgiendo]

S: ¿Y el resto? ¿Sin problemas? ¿O habéis tenido...? /

P5: Estoy de acuerdo con lo que dicen las compañeras / que al final/ es/ sabemos con quién trabajamos / con quiénes trabajamos / y que van a surgir cosas que muchas veces igual no nos dejan en el primer momento como no sé qué responderles / bueno siempre buscar un poco o tirar de la lengua / o eso hablar con otros compañeros compañeras/ alguien que tenga otra idea / y al final es que salen cosas que en principio no/ no se planeaba / entonces yo creo que es eso [gesto afirmativo con la cabeza]] lo que dicen ellas]

S: ¿Sí? /

P2: Yo como decía/ la verdad que eso de que haya diversidad / diferentes opiniones / pues cada uno interpreta la historia a su manera/ que eso es bastante enriquecedor] al final / aunque tú tengas un objetivo de que quieras que /trasmitirles algo / el que cada uno tenga esa capacidad pues para imaginarse un

poco lo que el crea/ yo creo que/ que puede estar bien] son diferentes puntos de vista / que al final enriquece/ se enriquece en el aula vaya]

S: Si que recogéis digamos esa diversidad cuando / cuando aparece vamos / y trabajáis con esas imágenes diferentes de una realidad dentro digamos de un marco comprensible / ¿Sí?

P1: Yo creo que realmente es/ eso esos momentos son los que tenemos que utilizar realmente para enriquecernos todos / no sólo ellos/ si no nosotros/ porque nos dan mucho pie a sacar diferentes temas / eh a que ellos se expresen abiertamente / a darles la confianza plena para que realmente expresen lo que les trasmite ese debate que estamos generando ¿no? / yo la verdad que tengo mucha suerte y/ cuando me he encontrado una escena de esas / me me gusta/ me gusta hablar con los niños ¿sabes? / da juego a sacar miles de ideas]

S: ¿Y? ¿El resto igual? /

S: Bueno, pues eh/ yo creo que ya solo me queda preguntaros en qué pensáis que puede ayudar la investigación o el mundo académico a la docencia? / porque a veces son como dos realidades muy diferentes \ ¿si pensáis que puede ayudar / no puede ayudar? / ¿qué experiencias habéis tenido al respecto?

P7: ¿En general?

S: En general sí] Bueno en este caso en la lectura, pero ¿qué pensáis que puede hacer la investigación? / por ejemplo en este ámbito ¿qué pensáis que puede ayudar/ a mejorar?

P5: Quizá recoger un poco opiniones o trabajos / no sé cómo decir [risas nerviosas] / trabajos que hayan realizado en otros centros / extraer conclusiones / a partir de algún estudio] y saber un poco por dónde tirar / quizá conociendo como se trabaja en el tercer nivel / imaginaos en el álbum ilustrado / pues / si me toca en el futuro trabajar en el tercer nivel / igual ya sé a qué atenerme]

S: Digamos que hacer un / de recopilatorio y de gestión de esa información]

P: Sí] si] es lo que se me ocurre

P: Pero habrá más cosas]

S: Si, pero no / al final/ uno sabe sus necesidades / por eso os pregunto] eh uno identifica necesidades y lo que quiere es buscar soluciones a esas necesidades ¿no?

/ y eso es lo que / lo que os pregunto / a ver qué necesidades identificáis vosotros?
/ ¿Y si puede solucionarlo/ la investigación? /

P7: Quizá también / eh bueno por lo que he ido oyendo / muchos nos / nos centramos ¿no? en el uso del álbum ilustrado para trabajar emociones/ para trabajar valores / quizá ampliar un poco ese / ese repertorio ¿no? / o um por otro lado mencionábamos pues eh/ las necesidades de / muchas veces no podemos tocar el álbum ilustrado eh/ o nos olvidamos o lo dejamos de lado / porque/ porque el curriculum manda ¿no? / o porque se impone / pues quizá más investigación en ese sentido / en formas de utilizarlo ¿no? /

S: Ampliar un poco/ digamos el ámbito de uso del álbum ilustrado]

S: ¿El resto? /

P1: Yo creo que también lo mismo que dice la compañera y lo que decías tú ahora Sofía / ampliar el ámbito pero sobre todo en otros ciclos / porque yo creo que donde más lo utilizamos / es en primero y en segundo / y nos olvidamos que lectores somos todos / nosotros como mayores ya sabemos elegir pero yo creo que a/ a los otros dos ciclos habría que acercarles también a este tipo de narrativa / no tanto libros/ que solo texto texto y texto que es/ aburrimiento puro y duro] yo creo que es un elemento motivador que habría que / nos tendrían que ayudar a fomentar más ese tipo de/ de lecturas]

S: ¿El resto? /

P4: A ver / pues no sé si he entendido bien la pregunta también digo [risas] / yo creo que mediante la/ la investigación que utilizamos o sea yo creo que dentro de lo que es el aula / sobre todo / un poco cuando hacen investigación sobre/ o lees documentación sobre los intereses de los niños en una edad determinada / sobre los intereses / o / que asuntos hablo de estudios psicológicos / estudios de investigación sobre las edades/ sobre conflictos / dentro de un tiempo lo habrá sobre los efectos de la pandemia en los niños de [risas] / que han tenido en estas edades y demás / yo creo que todo ese tipo de estudios / nosotros eh sin querer ¿no? muchas veces nos llega información/ estamos enterados / y si que utilizando diferentes materiales y se sigue estudiando / se elaboran materiales para trabajar / pues bueno ahora está como el boom de las emociones ¿no? el boom de / de hay que trabajar las emociones / a ver como las expresamos / al final todo esto se está apoyando ¿no?/ en estudios en necesidades que se detectan / y / que creo ya os digo que en un futuro seremos / será efecto de lo que ha producido la pandemia /

entonces yo creo que es muy importante que se realicen los estudios y nos repercuten a nosotros ¿no? / y de hecho hay olas ¿no? de repente hay que trabajar mucho un aspecto en la educación que se ha determinado que es superimportante y que hay que hacerlo / y a partir de eso pues nos ayuda a conocer mejor el grupo al que nos dirigimos ¿no? / cuales son pues eso sus características generales / cuáles son sus conflictos que suelen surgir en esa edad/ cuales son / si todo esto lo juntas y buscas material para trabajarlo/ pues bueno al final / eh al final estamos como/ nos alimentamos ¿no? / unos a otros [risas]/ sobre lo que está pasando y sobre lo que hay que investigar / y a la vez investigan y nosotros pues de una manera indirecta lo tenemos que trabajar en el aula /

S: Y sobre todo la lectura/ ¿veis que algún hueco importante que no se / o que sería importante profundizar / en concreto ¿eh? / todo lo que habéis dicho pues afecta a / afecta directa e indirectamente / pero sobre la lectura / hay algún aspecto que consideréis que todavía no / que necesitáis/ que veis que necesitáis en el aula / o que andáis un poco a ciegas digamos/ os parece que hay alguna cosa? /

S: ¿No?

P3: No sé Sofía yo creo que el tema de/ de a ver /sí que es verdad que para cursos mayores / estaba oyendo a las compañeras y estaba pensando que también es verdad que libros de álbumes ilustrados para los cursos mayores / segundo tercer ciclo que habría que acercarles como ha dicho no sé qué compañera ha dicho / también había pensado es que hay menos/ hay menos porque normalmente esos libros tienden a ser para más pequeños / o sea primer ciclo infantil / como el tema de emociones / los mayores no suelen leer esos / también es verdad que no suelen leer eso porque seguramente también las temáticas no son temas que a ellos a lo mejor les interesen tanto / que a lo mejor si apareciese un libro un álbum ilustrado/ yo que sé / sobre / que seguro que los hay / pero tampoco son tan conocidos/ por ejemplo pues sobre el bullying / se me está ocurriendo ahora /pues segundo tercer ciclo / alguno de los dos /si les animásemos a leer ese libro / lo leerían / no hay tantos libros porque tampoco hay libros con esos intereses / en cambio para los pequeños / como hay poca letra / y son los libros más o menos que les gustan/ con imágenes / hay más / y luego sobre todo el tema de la lectura en la investigación / pues es que / sobre todo la de fomentar la lectura / en cómo podríamos / cómo se podría enganchar / porque si se enganchan desde pequeños / pues vas a salir/ van a salir niños eh / lectores / que en algún momento a lo mejor ya no siguen leyendo pero bueno tiran siendo lectores/ pero ya cuando un niño no le consigues

enganchan en los primeros años / eh ya cuando están en un segundo tercer ciclo / ahí pues cómo se podría llegar a volver a estimular eso los niños para que lean / porque es más complicado / yo creo que podría ir por ahí una posible investigación / porque claro / insisto yo seré/ parezco un pesado con el tema de las pantallas/ pero sí que es verdad que / entre la pantalla y el libro / los niños acaban muchos tirando a la pantalla / es obvio]

S: ¿El resto? ¿Pensáis alguna/ bueno ya han salido muchas cosas? /

P7: Bueno por ejemplo el tema de las imágenes eh/ precisamente ¿no? eh permite que alumnado con problemas de lecto-escritura y demás/ pero con un buen/ bueno con otras capacidades como puede ser / pues eso la madurez a nivel emocional / social / eh y vean estos libros con menos texto/ pues también se puedan sentir atraídos por ellos/ y bueno gracias a lo que comentaba al principio cuando has hecho los grupos de/ que desde el año pasado estoy en/ bueno en la comisión de biblioteca de mi centro y demás / sí que es cierto que al ver tantos libros y demás / eh bueno y también / el tener un poco la función de divulgarlo entre el resto de compañeros/ te das cuenta que cuanto más conoces un libro más usos o más oportunidades le ves ¿no?/ entonces eh / pues bueno ahora mismo se me viene a la mente por ejemplo uno que tenemos que es *Si yo tuviera una púa* que trabaja la asertividad y/ y bueno / pues que ese libro en/ en el cole se ha trabajado con niños de infantil / eh bueno reversionando un poco el texto y demás / hasta/ bueno en este cole no/ bueno pero yo lo trabajé con niños de/ de cuarto de primaria / eh y tiene rima / además de bueno/ del trabajo de habilidades sociales / tiene rima/ no sé/ tiene muchas oportunidades/ o *Once damas atrevidas* que también me viene a la mente / pues además de coeducación de que también está / en forma de rima / eh viajan por muchos lugares del mundo / y te permite también trabajar muchos contenidos de geografía / de historia / algún tipo de proyecto / y entonces yo creo que muchos de estos libros tienen un abanico muy amplio de edad / y bueno que hay que darle como esa vuelta ¿no?/ conocerlo bien / y/ y plantearnos cómo lo podemos adaptar a la edad en la que / de nuestro alumnado]

S: ¿El resto tenéis algo más que decir? /

P6: Yo estoy de acuerdo con en que/ a ver a veces es un poco difícil algunos libros tratarlo con niños más mayores / pero sí que dependiendo de la vuelta que le demos y demás se pueden trabajar en diferentes/ en diferentes cursos / y lo mismo también con los que son igual un poco para más mayores/ también se

pueden trabajar incluso con los pequeños / dependiendo un poco de como lo trates y lo cuentes y la actividad que vaya también después [o previa]

S: ¿Si? / Bueno pues ya está [(52:36)

Grupo de discusión II (GD2)

S: Bueno/ pues eh vamos a empezar / yo os voy a lanzar preguntas y con toda la libertad del mundo / eso es además lo que quiero / que habléis / y que comentéis lo que/ lo que os parece [yo iré también/ bueno tengo una especie de esquema/ pero en función también de lo que vosotros me vais diciendo / pues/ pues vamos engancharlo hum]

S: Entonces eh la primera pregunta es ¿por qué utilizar el álbum? [risa provocada por una pregunta evidente-obvia] / ¿por qué os parece que es conveniente o qué beneficios puede tener el álbum ilustrado/ para el aula de primaria? / ¿qué os parece? /

P1: Bueno pues yo personalmente considero que es un recurso fundamental/ en el que nos proporciona muchos/ muchos buenos/ eh para comprobar de diferentes maneras si los alumnos les estamos captando la atención con algunos temas / con otros/ nos sirve mucho de evaluación también / de evaluación de una forma indirecta [

S: ¿El resto? /

P2: Pues yo siempre que los he utilizado/ yo es que claro lo he usado con los cursos inferiores / entonces yo cuando me he planteado el uso del álbum ilustrado / lo he hecho como animación a la lectura / porque son alumnos que todavía no tienen bien adquirida ni automatizada la lecto/ entonces es una manera de animarles a / porque muchas veces les pones libros/ cuentos con mucha letra / mucho texto / y como que los alejas un poco ¿no?/ entonces como manera de animación a [supongo que en cursos superiores también pueden servir como animación a la lectura / porque bueno / para engancharles]

S: ¿Para engancharles? / digamos que habéis dicho para llamar la atención / engancharles / ¿el resto? /

P3: Para trabajar la motivación/ la creatividad/ yo creo que se pueden trabajar un montón de cosas/la comprensión /la expresión / yo creo que se engloba muchísimos aspectos [

S: ¿El resto? /

P4: No que estaba de acuerdo con .../ es que no es solo para trabajar una cosita \ yo creo que es una herramienta que nos permite abarcar diferentes ámbitos / desde la propia lectura / la animación lectora que todos comentamos / y es obvio / como la comprensión / la expresión oral / eh la actividad plástica / porque podemos derivar para hacer otro tipo de actividades / es que nos lleva por terrenos muy muy interesantes / novedosos/ y que vamos llevando a los niños de la mano / y no se van ni dando cuenta / y lo hace eso todavía más dinámico / más atractivo para el alumnado y también para el profesorado / que ya estamos también un poco cansaditos [risas] del libro de texto/ de las guías de lectura tan pautadas \ vamos caminando y descubriendo cosas juntos]

P5: Si] yo coincido con ... y además yo / pues eso las pocas veces que he utilizado sobre todo con los mayores / el matiz era también de disfrute / porque al final yo creo que se nos olvida que es para disfrutar / estamos tan / creo eh \ tan metidos hum con el curriculum / que / al final siempre estas buscando un objetivo / un contenido / y creo que se pierde / yo además como mamá lo hablo/ igual no lo he trabajado tanto como docente porque he tenido siempre niños más mayores / pero sí yo me he tirado en el suelo con los niños/ les he abierto un cuento del *Gallo Pachingo* y el del Pollo no sé qué/ y solamente buscaba que disfrutásemos / porque es como / siempre eh he refutado esa idea de que parece que hay que leer por obligación / entonces yo al final / he querido que lean para disfrutar / luego como docente tu encaminas un poco para que vayan consiguiéndolo ¿no?/ pero que al final el objetivo era que disfruten / que ellos no se sienten que estén como evaluando / qué cuente un objetivo que hay hacer no sé qué / incluso yo el año pasado con los mayores me iba al parque de enfrente del cole / me dicen ¿qué vamos a hacer?/y digo vamos a leer / ya pero ¿qué vamos a hacer? / y digo que vamos a leer:: \ y era como / no se puede solo leer ¿no? [entonación marcada de diálogo] / y yo decía venga tú por ahí tirado en el parque/ tú debajo del árbol / y cada uno leyendo ¿no?/ el objetivo de leer / y yo sabía que lo que quería era que comprendieran / que entendieran /pero un poco era que yo les vendía que el objetivo era que disfrutaran / que creo que a veces se nos olvida / y lo digo encima desde los cursos más arriba / con la presión como decía al principio de venga la h, la b, la v y qué ha dicho la esto y redacta bien y contesta / y qué era el objetivo / entonces igual con los pequeños / como que me tengo yo que desestructurar de eso / y todavía más de vamos a disfrutar]

S: ¿El resto? / ¿qué pensáis? /

P6: Yo el álbum he utilizado lo que es en primaria poco / yo soy maestra de reli/ entonces en religión lo que suelo utilizar es para introducir / para introducir tema / el que te comentaba era el libro el que he usado es el de *Yo voy conmigo* y sí que lo he utilizado en principio para iniciar tema / iniciar tema a modo de debate / y poco a poco pues ahí trabajar / y luego lo que decía una compi que siempre terminas pues alguna actividad así plástica / pero como no sé si se trabaja así o no/ pues te digo que no lo he trabajado [risas]

S: Bueno / has trabajado como tú piensas que hay que trabajarlo (...) es una forma de trabajarlo y bastante habitual eh [o sea que no te dé miedo hablar] [risas]

P: Si [

P7: Yo lo plantearía como simplemente / yo me muevo más en infantil que en primaria / pero / como mi escuela es pequeñita / que están todos mezclados / ahora no porque el COVID no nos deja / pero normalmente / los niños / los pequeños te hablo ahora de los más pequeños/ por el placer estético / o sea la imagen / el poder de la imagen / de ver / nosotros estamos en un sitio muy rural que normalmente no hay una biblioteca ni hay una cultura de ello / y claro el libro al final para ellos es/ un ejercicio / ficha / ejercicio / ficha / bueno pues sentarte/ ver las imágenes / el color / la / no sé / la ilustración / lo que es simplemente por el hecho de manejarlo / de que tengan acceso / yo ya creo que estaríamos...

S: ¿Has visto que han conseguido conectar con la imagen o a través de la imagen con los libros/ en esos contextos digamos que están menos habituados a la lectura? /

P7: Sí pero al final / ellos / cuando leen a uno pequeño / si claro/ el pequeño se queda pues no sé en el animal o/ pero ellos les van ves miras aquí hay no sé qué [entonación imitando el habla del cuento] / igual también por influencia nuestra claro eh /que acabas haciendo un poco el teatrillo y/ vas llenando de información para que no se queden en/ en lo evidente ¿no? / pero vamos yo sí que les veo que ellos les gusta ver los libros / ver lo que sale ahí en la imagen y a ver qué pasa / y paso la hoja [entonación marcada]/ ahí va [entonación marcada sorpresa]

S: ¿Pensáis que puede ayudar o facilitar la comprensión? / ¿pensáis que mejorar la comprensión lectora? / antes ha dicho que / ¿sí?

P1: Yo personalmente creo que sí/ y/ de una forma dinámica y no como la de siempre / de enfrentándonos a una fotocopia y venga esta pregunta / ahora la siguiente / en esta nos dicen esto / es una forma más dinámica y que se puede

hacer de forma general / teniendo en cuenta las opiniones de todo el mundo / y escuchando/ a todos por igual]

P2: Si sobre todo porque / desde mi punto de vista / porque están más motivados / entonces siempre es más fácil captar la atención/ cuando los alumnos están motivados]

S: ¿El resto? /

P4: Y no es una comprensión además solo lectora literal/ del texto / sino que comprenden imágenes / interpretan imágenes / abrimos otro/ otro mundo/ se abre/ como dicen ellos las pantallas/ pues abrimos pantallas diferentes / y todas ellas se complementan y ofrecen informaciones diferentes y que apoyan al significado / que lo que nos interesa es que capturen todo el mayor significado posible]

S: ¿Crees tú que se consigue con el álbum,? /

P4: Yo creo que sí/ que es un tándem muy bueno / el ir de la mano la imagen y el texto / sí] depende del álbum por supuesto [risas]] hay que valorar los álbumes también / a veces/ ellos se centran más en el texto porque igual es un pop-up sin texto / y se quedan en/ pues en cómo se despliega la imagen/ en el mecanismo igual / más que en la propia imagen / tiene que haber también una mano detrás que les lleve/ en el uso / yo creo / no sé / es mi experiencia]

S: ¿El resto? / ¿Pensáis que puede favorecer la/ la comprensión? /

P4: Que yo sí creo que al final la imagen es muy importante / son niños de imágenes además / eh niños donde la inmediatez y la rapidez / entonces las palabras se les hacen muy arduas / muy lentas / viven con imagen / y entonces eh cosas que no han descubierto en un texto/ la aporta la imagen / y además son muy minuciosos / ellos están muy acostumbrados un detallito que tú no te has fijado ¿no? / pues a mí me dicen igual en casa / ah mira pero no tiene zapato [entonación marcada de dialogo] igual yo no me había fijado que no tenía zapato / entonces sí que les aporta/ mucho más de lo que / que igual nosotros vamos a la letra pura y dura / y a ellos realmente una buena imagen / lo que decíais también ¿no? de no cualquier imagen tampoco / no cualquier ilustración / eh yo tenía una compañera que yo no lo había trabajado ¿no?/ pero ella me decía que manía siempre solo con utilizar dibujitos [entonación marcada de diálogo] / y ella era muy amiga de utilizar además fotos muy realistas / decía creo que hay que mezclar un poco todo/ decía porque aportan también mucho / y dice una vez necesitaremos solamente la de la fantasía que les aporta y otra veces la de una imagen más/ más real ¿no? / y

decía porque todo les aporta / y digo/ pues es verdad [entonación de respuesta] / a veces no solamente la palabra ¿no? / es otra forma de aportar]

S: ¿El resto? ¿Qué pensáis?

P4: Complemento / es que de hecho hay álbumes que no tienen texto / entonces a partir de ahí generan ellos/ la historia]

S: ¿Notas? / ¿Habéis notado evolución en la mejora de la comprensión tras utilizar álbumes/ o/ o pensáis que no se aprecia? / digo tras la lectura de las imágenes con el texto si notáis que hay mejora en la comprensión lectora/ de los alumnos o/ o no habéis apreciado mejoría cuando habéis utilizado álbumes? /

P3: Yo sí [yo/ yo creo que hasta me he sorprendido como mejora la comprensión / cómo siguen la lectura / que a veces yo digo oye les está llegando/ no/ no soy tan consciente de que les iba a llegar tanto el mensaje / las imágenes / me ha sorprendido para bien] sí]

S: ¿Recuerdas algún caso o algún hecho concreto/ puntual que te haya hecho? /

P3: Pues es que no concreto sino / llevé una clase de cuarto que íbamos a la biblioteca semanalmente / y era como nuestro momento de relax/ de disfrute / y siempre cogíamos un cuento / ellos pedían que yo les leyese / y/ y estaban super atentos y también trabajábamos diferentes temáticas/ y recuerdo ese curso muy especial esas visitas a la biblioteca para disfrutar / para leer / y que ellos/ que ellos estaban motivados] Si] no / no un libro en concreto pero si la experiencia con ese curso] muchas veces pues no tenemos tiempo / no sabemos si podemos ir a la biblioteca / si la organización / y / y la experiencia fue muy grata/ porque ya cuarto de primaria no pensé que/ que les iba a gustar tanto]

S: ¿El resto? /

P2: Yo este año tengo un grupo de segundo de primaria que bueno ya estuve con ellos en primero/ y en infantil / son niños que han estado trabajando el / el curso del COVID no/ lógicamente/ y el anterior confinados tampoco/ pero en tres años y cuatro/ en mi cole los de tercero y cuarto leen a los niños de infantil/ y entonces claro leen a partir de imágenes / no es tanto el álbum ilustrado en sí / pero pequeños cuentos / cuentos con ilustración / álbumes / y entonces / no sé si a partir de ahí / pero son niños que comprenden bien / o sea yo no he tenido mucho problema de comprensión lectora / entonces no sé si está relacionado / o sea no he hecho un estudio lógicamente / pero sí que veo que son niños que / no sé si ha sido por esa

animación a la lectura / por esa motivación / porque a partir de las imágenes que te cuentan otros / tu empiezas a leer / pero sí comprenden bien / vamos /yo estoy contenta con la comprensión lectora de mis alumnos este año / entonces / no sé]

S: Eso es importante / muy importante Natalia estar muy contenta con/ cómo avanzan los alumnos]

P8: No/ bueno yo me reservaba para cuando acaben los que ya tienen experiencias/ porque mi experiencia es indirecta / soy el coordinador de biblioteca / y aunque yo no me he lanzado en ese ca-/ por ese camino / también se debe un poco a que tengo compañeros/ tengo la inmersa suerte de tener compañeros y compañeras tanto de ciclo inicial/ de todos los niveles / que se implican/ que vienen a la biblioteca / que trabajan con sus alumnos / y soy un espectador privilegiado / porque hay veces que te embelesan hasta a ti / la forma de contar ¿no? / o sea utilizan / desde utilizar el álbum simplemente como la puerta la ventana que van abriendo a los niños / que los niños van abriendo la ventana / pues sí que he visto diferentes experiencias /por eso el venir a aquí / o sea el participar en el curso/ lo que me trae es a ver / pues eso a ver estrategias / formas / formas de/ de intentar ser capaz de hacer eso ¿no? / bueno me imagino que es más arte y / y talento personal / que / que aprender / pero bueno / si otros han podido / por qué nosotros no /

S: Efectivamente [risas]] aquí todos podemos aprender [risas]

P8: Pues esa era la/ la/ la aportación que puedo hacer yo / sí que he visto cómo los niños se trasladan / casi me duerme en una ocasión a un grupo de primero / que era un cuento muy muy tranquilo\ muy tranquilo \ yo hasta bostezaba / o sea eran/ eran las once y media de la mañana / tampoco es que sea una hora intempestiva eh / pero el cuento se iba por allí y cuando el protagonista que yo creo que era un peluche se iba a dormir / es que había niños que bostezaban \ claro son de primero que son más llevables/ vale\ pero es que los de sexto por ejemplo con algunos cuentos ilustrados / no te lo reconocen / pero es casualidad que los días siguientes a haberles contado esa actividad / miras los préstamos de biblioteca y un montón de niños de sexto lo han sacado / o han intentado ver ese ese álbum ilustrado] es curioso] soy la estadística] no puedo aportar mucho más / pero sí que veo la eficacia que tienen / inmensa vamos]

S: ¿El resto? / Venga animaos \

P1: Yo estoy un poco como .../ no puedo aportar mucho de mi experiencia, pero sí que unido a lo que estaba diciendo ... que ella sí que no tiene problema en la comprensión lectora/ pues yo tengo muchos problemas [eh yo soy tutora de tercero de primaria y junto con mis compañeros estamos especialmente preocupados por la comprensión lectora / y me gustaría destacar algo que es parecido al / al álbum ilustrado pero no lo es [nosotros en los controles / una parte siempre es la prueba de comprensión lectora / eh/ en estas pruebas / siempre la mayoría de las veces es un texto con unas preguntas [pues casualmente / en un tema / en el tema tres / cambiamos el texto por solo una imagen / era un anuncio de una/ de una campaña que hizo *Affinity* que era / *Affinity* creo que es pues {de perros}/ sí eso es/ eso es/ en el que ponía un perro en mitad de la carretera y debajo la frase / solo había esto de frase/ Él nunca lo haría/ dando a entender que no lo abandonas / era una campaña en contra del abandono animal [hum/ ahí sí que comprobamos los tres tutores/ era el comentario general/ el incremento de las notas con respecto a las comprensiones lectoras de solo texto / aquí solo había solo imagen y las notas fueron espectaculares / nos llegamos a plantear /y dijimos qué está pasando [entonación de pregunta retórica] el poder de las imágenes / y sin tener ninguna frase / ni ningún apoyo/ em para leer / los buenos resultados que hemos obtenido [entonación de sorpresa] \ y sí que nos dio pie a reflexionar / pero bueno / seguiremos trabajando en ello / porque nos preocupa un poco/ la falta de comprensión lectora que nuestros alumnos tienen y es general / es en tercero de primaria / global / y bueno pues esto es lo que yo puedo aportar / relacionado un poco con las imágenes [risas]

S: Si pues además iba a preguntaros qué dificultades identificáis / así que te has adelantado a la pregunta [y pero en concreto ¿qué dificultades / qué creéis que es lo que les falta? [ese fue digamos la sorpresa que salió bien / que realmente habían comprendido el mensaje / pero ¿qué veis que es lo que tienen más dificultad? / ¿en qué creéis que necesitan ayuda? /

P1: En la motivación y en el factor sorpresa / porque esto /eh fue algo que no se esperaban / porque ellos cuando les decimos venga chicos nos toca hacer la comprensión lectora / ellos ya dicen madre de dios ahora que tostón leer este texto [entonación marcada de diálogo]/ y cuando vieron/ pero ¿esto es la comprensión lectora? / pues ¿de dónde has sacado la información? [entonación marcada de diálogo] / cuando ahí descubrieron que era algo nuevo/ el factor sorpresa eh hizo su efecto [yo creo que eso es lo que funciona]

S: ¿Sí,? /

P7: Yo el tema de la comprensión lectora / lo veo desde/ desde lejos de las compañeras ¿no? / vamos a la sesión de evaluación que se quejan es que no comprenden lo que leen [entonación marcada de queja] / es que en matemáticas/ claro al final la comprensión lectora la van llevando a otros ámbitos ¿no? / porque en tercero / es el salto del / del libro de texto de/ de rellenar/ al libro de tienes que leer un texto de ciencias naturales y contestar unas preguntas / al final como no han entendido lo que estaban leyendo / pues no saben contestar \ entonces como que se da por supuesto que ellos / como ya saben leer / descodificar unas letras/ hacer unas palabras / pues ya no son/ como que no son niños {risas} \ en el sentido de que ya son mayores {si}/ y claro bueno / si pero no \ si la comprensión lectora es un texto de cinco o seis líneas sobre una temática que a ti no te interesa para nada \ de fulanito fue a la huerta y cogió patatas \ sin ninguna imagen y sin nada que lo apoye \ pues claro ellos vienen de otro mundo / vienen de otra cultura / la cultura infantil es/ que todos los días o casi todos los días / se lee un cuento / se lee un cuento y se enseña el cuento \ o sea no es solo leerle o narrarles / es verle \ entonces claro les quitamos ese {apoyo}/ ese apoyo ese sustento \ entonces claro es/ primera hora / lengua \ pan letra letra letra \ segunda hora / matemáticas \ cuentas \ letra \ bueno al final es leer el problema/ leer el ejercicio/ escribe contesta / pero no tiene ese elemento de que me apetezca / luego llega la semana del libro o llega/ nosotros ahora en carnaval / pues cada clase está haciendo un cuento / lo está reinterpretando / lo está dibujando / lo está narrando a otros a través de un vídeo/ o sea con otros formatos / pero es una actividad puntual / no es algo / no es algo cotidiano / y otros años en tercero o cuarto dependiendo de cuando era la prueba de/ de diagnóstico / cuando se acerca la/ cuando se acerca la época / de que toca la prueba tal / hay que hacer comprensión lectora [entonación marcada] / cogemos textos que es lo que nos van a poner en la prueba de la consejería \ yo cuando la tengo que pasar / que soy muchas veces el que la paso / es sudar ¿no? porque me voy a equivocar / claro asocian la lectura / la comprensión lectora/ el producir un texto con el error / pues claro eso / te limita] porque hay que recuperar pues eso / igual que en infantil/ ¿por qué no?/ son niños / al final / y aparte a los adultos también nos gusta los álbumes ilustrados / vamos / por lo menos hablo por mi]

S: Entonces pensáis que muchas veces falta incidir en estas estrategias que se utilizan igual en primaria / o en los primeros niveles de primaria o en infantil? /

P7: Si [A mí a medida que van subiendo parece como que hay que quitar los andamios / y ¿por qué? / oye cada uno es como es e igual/ hay críos que no / por lo que sea/ que no les gusta o no les llama la atención / pero en general / más o menos/ a todos les llama / claro llegan a tercero o cuarto / y les damos libros de leer / libros de leer \ o sea libros] si viene una ilustración / poca ilustración y además que en blanco y negro o sea es como algo que va asociado a ahí / al texto/ pero / hum no sé / no lo acabamos de ir más allá / nosotros ahora por ejemplo a los de cuarto para arriba les estamos llevando comics/ bueno pues / no es un álbum ilustrado pero bueno pues {tiene otras estrategias}/ tiene otros lenguajes / que al final {si si es otro lenguaje}/ y ¿por qué no?/ Mortadelo/ un cómic de Marvel/ no sé / bueno por qué no / pero en clase / ahí pero [entonación simulando diálogo-requerimiento-respuesta]/ bueno el rato de lectura que viene en el curriculum que tienen que leer / bueno pues ¿por qué no?/ ¿por qué no pueden leerlo y comentarlo y ver lo que sale uno/ lo que sale otro / y por qué te gusta más este lo otro [entonación de pregunta retórica]?/ no sé / generar otras dinámicas]

S: ¿El resto qué pensáis? / ¿Cuál pensáis que es la problemática? / bueno ya habéis dicho el salto que se produce / en el momento que tienen que leer para aprender? /

P5: Te puedo decir que yo casi caigo hoy en ese error [eh tenía los alumnos que les dejo muchos ratitos para leer aunque tenemos unas horas señaladas / me gusta que lean / y yo hice una selección / la que a mí me pareció / y entre ellos traje también libros que solamente son imágenes / y entre ellos hay uno que era el de *Buscando a Willy* / ese que se mueren los críos / y yo hoy/ me he tenido que parar porque cuando les he dicho venga coger un libro y leer un ratito [simulando entonación de diálogo]/ y estaba una toda emocionada / el muñeco verde tal / y he estado a punto de decirle cógete uno para leer ¿no? [simulando entonación de diálogo] [risas]/ entonces yo creo que igual [risas]/ digo pues si lo he puesto yo en clase además ¿no? / y estaba la criatura toda emocionada / y digo / joe podía haber cogido otro libro/ pensaba yo / ahí está con Willy buscando / y yo misma me he hecho esa reflexión / yo creo que a veces/ el fallo lo tienen ellos pero / a veces también viene por nuestra deformación o por la mía en concreto ¿no?/ que digo / dios mío pues si yo le he traído el libro / yo se lo he puesto/ se lo he dejado que eligiera el libro libremente/ le he dicho que cogiera un libro para leer [entonación de diálogo interno]/ y estaba la niña disfrutando / ahí buscando dejando de buscar / ha venido a decirme que es un corcho / porque tenía que buscar corchos también / no sabía lo que era un corcho / y he estado a punto de decirle deja el libro y

cógete uno para leer / y digo dios mío pero que le voy a decir ¿no? [diálogo interior]/ deja uno y ponte a coger / y digo si si mira este es un corcho / a ver si encuentras los tres corchos venga/ y estaba la niña disfrutando / pues si está cogiendo vocabulario / está haciendo una destreza ¿no?/ y digo/ a veces somos nosotros o/ o eso / un poco los que les cortamos / es verdad que /lo que habéis dicho / nosotras somos tres tutoras de primaria/ de tercero / y cuando nos juntamos / todas las sesiones que tenemos una por semana/ nuestra queja para llorar juntas es ahí no entienden nada/ que poca comprensión / por dios / te preguntan que es rodea/ cita/ subraya [entonación marcada de reproducción de diálogo]/eh has leído / hoy teníamos un enunciado que eran tres palabras /rodea el minuendo / y todos estaban sudando tinta de no entiendo lo que pone \ y saben lo que es rodea / saben lo que es minuendo / y eran tres palabras y digo / ay por favor [diálogo interno] / tenemos una falta de comprensión / y tomé una decisión / yo lo pongo todo con dibujitos porque al final es como mi álbum ilustrado / y digo vamos a dibujar rodea [gesto de rodear]/ hacemos el circulito / el dividendo/ ponemos el dividendo de la división / y yo le digo / es algo a lo que hemos llegado de conclusión también en el cole/ incluso con los mayores / que nos da miedo como hacer dibujos como apoyar con la imagen / y creemos que es un error / que les hacemos como ese salto tremendo de que en infantil están con el cuento / y en segundo con los álbumes ilustrados y que bonito / y luego de repente zas zas zas te sobran las imágenes y vamos a la letra pura y dura / y al final es lo que decíais también ¿no?/ me ha gustado mucho cuando ha dicho de /que no es que sea complemento solo / es que hay muchas veces que solamente es una imagen / y ahí tienes la información / o lo que / como ha dicho la otra compañera de/ te dan una imagen y es tu texto / y ya está / a mi / yo también soy muy fan de los textos / igual no sé si es un álbum ilustrado o qué/ pero soy muy fan también de una imagen / y ahí tenemos una imagen/ porque vamos por la calle y constantemente nos están vendiendo imágenes / y a veces no han dicho nada / y digo mira te está diciendo que eso no se puede hacer / o que esto/ y simplemente es una imagen / y a veces les digo os habéis callado todos y yo solamente he hecho así [aproxima el índice a los labios en señal de silencio]/ entonces entienden a veces mucho más una imagen que mil palabras]

S: ¿Y el resto? / ¿qué pensáis? /

P4: Es que son generaciones de imagen] y son generaciones de lo inmediato \ de lo intuitivo \ y el factor sorpresa que comentaba antes la compañera] pues todo ese/ combo tenemos [risas] que llevar a través del álbum que sí que nos ofrece

esos recursos [¿qué tiene un álbum? / que además tienes una historia con un principio y un final / y lo cuentas en el momento] a veces estamos acostumbrados a ofrecerles textos o muy largos que ellos por su capacidad de atención/ se dispersan y ya no pueden seguir toda la historia [a veces no es porque no tengan habilidades lectoras / a veces es la atención que interfiere / la falta de vocabulario / pues mira la niña del corcho .../ pues mira / se fue sabiendo lo que era el corcho] es decir que vamos adquiriendo otras cosas / pero a veces nos parece que no es suficiente / que tiene que haber una velocidad \ y que hay que leer tantas palabras\ y que/ igual nos centramos más en la mecánica pura y dura / y lo que necesitamos es que sean capaces de leer eso una instrucción / que sepan lo que les dice / pero a veces es que ni la miran/ están también acostumbrados/ que eso sería otro debate/ a rellenar cuadernillos / a cumplimentar / y entonces ya ellos por intuición / mirando/ dicen aquí hay un hueco / esto es completar [entonación marcada diálogo] / y no leen la instrucción / a veces también nos ocurre eso / por eso porque van a lo inmediato] entonces bueno el álbum te permite / una gama tan abierta / desde una simple imagen / a imágenes con textos mucho más extensos / y además de cero a noventa y nueve cien sigamos [risas]/ la edad es muy amplia / pero lo que pasa es que también me veo a veces incompetente para hacerlo bien / creo que el álbum / hay que manejarle bien / un álbum sin texto y solo imágenes / si no eres capaz de transmitirlo/ al/ al lector / pues es complicado / a veces sí/ les tienes que dejar a ellos experimentar \ y luego a partir de esa experimentación luego lo ponemos en común \ y saldrán multitud de/ de interpretaciones \ seguro \ y sacaremos nuevas historias \ pues ahí vamos enriqueciendo / el diálogo \ el diálogo también es muy importante \ que a veces es lo que nos ocurre / mira yo trabajo desde el ámbito de PT que es más fácil quizás generar esos espacios / en el aula ya sé yo/ que es más complicado \ y el tema del tiempo [entonación marcada] \ pero es fundamental una rutina lectora también que es una de las dificultades que hay ahora en las aulas \ no que se vaya el niño cuando acabes de hacer la tarea ¿qué hago, profe?/ eh vete a leer/ un ratito [entonación marcada de diálogo]/ no / tiene que ser una rutina / todos juntos / en el horario/ tenerla establecida diariamente / porque quizás eso / hablamos de pandemia/ pues sí / las máquinas y las computadoras y los ordenadores y las videoconsolas las manejan\ intuitivamente\ vamos de manera prodigiosa y nos dan mil vueltas] pero esto no lo tienen/ no lo tienen tan cercano \ les resulta arduo si nadie se lo ha puesto delante alguna vez/ y nosotros a veces nos cuesta/ enfrentar-/ no enfrentarlo/ ponérselo \ ofrecérselo \ trasmitírselo con nuestro tono de voz \ con nuestra entonación \ con /con nuestro entusiasmo\ para que ellos vivan la historia \ pues los papas tampoco

tienen esas habilidades \ y también necesitamos una escuela de familias que también sepan como trabajarlo \ porque a veces recomendamos álbumes / les damos un listado / y dicen pues no había texto [entonación marcada de respuesta-queja] / pero si entonces ¿qué leen? [entonación marcada de duda] [también ellos necesitan / también pues eso esa enseñanza/ ese como estamos nosotros aquí ahora mismo en una formación / porque queremos sacarle el máximo provecho [yo creo que esa es una de las dificultades que hay/ aparte de que puedan tener a veces un coste elevado determinados álbumes para los centros \ o que / pues hacer la selección también / aunque abarca/ un mismo álbum / yo puedo coger el *Pollo Pepe* y seguro que hasta en sexto puedo hasta hablar del pollo Pepe [entonación marcada] \ le puedo sacar yo qué sé\ hay muchas historias / no vamos a hablar del *Monstruo de colores* que están ya tan traído y manido ¿no?/ pero hay tantas cosas que / tantos títulos que se puede sacar pero claro / a veces dice un tutor de sexto / no \ es que esto es poco texto \no\ es que esto [entonación marcada de diálogo] \ tenemos que tener muy claro el objetivo que igual que queremos trabajar con / pues claro dependiendo del nivel madurativo de los chavales [entonces bueno alguna selección sí que estaría bien/ enfocada\ orientativa \ que eso igual no lo tenemos / a veces la moda / nos sale un título/ ay que chulo /que chulo [entonación marcada]/ y todo el mundo va a hacer el mismo título \ y/ pues la verdad que el campo es amplísimo / y yo creo que se puede sacar muchas cosas/ pero yo necesito también esa formación para poder sacar el máximo aprovechamiento / porque sé que me quedo corta/ siempre / en el/ en el aprovechamiento del texto / y de la imagen [

S: Al final siempre nos quedamos cortos / siempre pensamos más ¿no? [risas]

P4: Es que a veces un mismo título / puede servirte una hora / una sesión/ de 50\ / un trimestre/ incluso un proyecto anual / un mismo título / pero claro saber aprovecharle / y saber sacar el máximo rendimiento [

S: Normalmente ¿para qué utilizáis/ cuando utilizáis los álbumes? / ahora que estaba diciendo .../

P4: Yo es que para todo / desde las matemáticas hasta las ciencias / porque cuando vienen conmigo pues es / intento ofrecer todos los contenidos y demás desde otro {desde otra perspectiva} / otro prisma y otro tal/ entonces sí que intento tenerlo desde/ desde ahí/ entonces claro pues se enganchan más \ se motivan más \ que eso es lo que hablamos siempre / y yo creo que bueno puede ser para todo / es que puede servir para todo lo que queramos / desde lo clásico de las emociones \ las

habilidades sociales \ que yo creo que todo está implícito además en el mismo uso del/ del álbum /porque puedes trabajar la empatía \ al ponerte en el lugar de los personajes \ puedes trabajar valores \ yo creo que siempre está] pero a veces solo decimos este cuento solo es para autoestima \ y nos quedamos ahí un poco / eso / cortos / en el uso / no lo sé] mis dudas] [risas]

S: ¿El resto? / ¿para qué usáis cuando usáis o habéis usado el álbum? /

P3: A mí a veces lo que me ha pasado es que/ han salido cosas en clase que he tenido que trabajar \ pues el tema de la muerte\ de la autoestima \ de las mentiras \ entonces he intentado buscar un libro apropiado para trabajar esa temática] y a partir de ahí / pues todas las otras cosas que hemos comentado de la comprensión \ la creatividad \ de / pero intento enfocarlo con temas que vayan saliendo en el aula] a veces son problemas/ otras veces no]

S: Enfoque digamos temático/ bueno emotivo-cognitivo/

P3: Y partir también un poco de los intereses \ y de las emociones de los alumnos \ también]

S: ¿El resto? / ¿Cuándo habéis utilizado...? /

P2: Yo lo uso/ una vez al mes/ en la sesión de lectura semanal]

S: ¿Y cómo lo eliges,? / ¿o lo elige el centro o? /

P2: Yo es que tengo álbumes ilustrados en casa / porque en el cole hay muy poquitos / y no hay mucha dotación de biblioteca / no hay/ no hay más] entonces básicamente son los que tengo yo \ luego mi paralela también tiene muchos álbumes ilustrados \ y / porque ella ha trabajado mucho mucho el álbum ilustrado \ entonces vamos tirando de lo que vamos teniendo entre ella y yo / y lo que hemos ido sacando / y como lo usamos una vez al mes / pues tampoco / tampoco] y alguna vez hemos repetido y todo] y luego para efemérides / pues por ejemplo para el día de la mujer \ eh pues para el día del libro \ pues venga / usamos otro/ pero siempre tenemos una de las sesiones del mes de lectura / usamos el álbum \ pero lo hacemos de manera paralela]

S: [hum afirmación] ¿Y no tienes una selección en especial o sea depende un poquito de las circunstancias como tenéis muchos...? /

P2: Es que son los que tenemos] porque tampoco/ claro / no vamos a comprar el álbum para \ o sea/ es de lo que vamos teniendo claro / lógicamente / sí] [risas]

S: creo que hablaba que había / no sé si va a decir algo /

P9: No no / estaba escuchando/ estaba asintiendo [risas] [estoy aquí aprendiendo muchísimo vamos [que yo/ es que vamos a ver/ yo poca experiencia docente y poca experiencia con el álbum \ entonces estoy aquí escuchando y aprendiendo \ [risas] lo máximo [estoy tomando apuntes / imagínate [risas]

S: ¿Has/ has utilizado alguna vez alguna cosa que se asemeje al álbum o?

P9: Eh pero cuando estaba de animador/ en una biblioteca [

S: Bueno pues de animador si hombre/ que has utilizado el álbum \

P9: Pues bueno ahí [risas]/ hice lo que pude vamos [risas] [

S: Y/ ¿cómo lo seleccionabas o?

P9: No [Me/ venía seleccionado porque era para trabajar los diferentes tipos de familia\ y eso [entonces nada / pues trabajé el álbum en mi casa \ lo estudié \ me lo leí \ me lo releí \ lo volví a leer otra vez [risas] [y después nada / pues contándoselo a los niños \ y haciendo preguntas\ y demás [pero bueno lo que decían antes de los textos\ que tengo aquí un texto que he mandado hoy a los niños en clase [o sea/ es un texto grande y tiene un dibujo que no tiene nada que ver [o sea Madame Curie\ eh vamos a ver con un dibujo de una señora haciendo ciencia \ fin [no aporta nada [al final [entonces ponemos a veces dibujos por decir bueno tiene un dibujo para que el niño vea que hay un dibujo [entonación imitando diálogo-respuesta]\ igual con un álbum ilustrado sí que podemos trabajar eso / pues más la atención\ que es lo que les falta para la comprensión lectora/ seguramente [porque la atención les falta/ lo que dicen de/ tercero es un bardal [les falta mucho vocabulario \ les falta mucho/ muchas cosas [entonces / no sé [a ver si aprendemos aquí un poco más\ que yo estoy aquí apuntando/ ya te digo / todo lo que he escuchado [risas]

S: si/ no/ estáis diciendo muchísimas cosas eh

S: ¿Como creéis que hacen las inferencias? / ¿Hacen bien las inferencias? / ¿Les cuesta inferir/ datos? / ¿les cuesta resumir? /

P2: Muchísimo/ muchísimo [yo creo que ese es el problema de la comprensión lectora /que sí que saben reconocer las letras y decir las palabras / o sea / y luego no saben llegar a más \ a ver yo por ejemplo que he trabajado también de AL / lo peor siempre es las inferencias / y es que además te lo dicen los tutores / es que no saben inferir / es que quiere leer pero se queda en lo más básico [entonación

marcada de diálogo] I y luego también nos pasa muchas veces / cuando hacemos pruebas objetivas / cuando hacemos exámenes / que buscamos siempre que te den la información que pone en las compresiones I y en cuanto le pones/ escribe un título para\ eh ¿qué harías tu si te pasara? [entonación simulando enunciado de actividad] \ y ya se acabó ahí I ya no saben que hacer I porque buscan en el texto\ buscan en el texto \ y ya no hay más I de ahí que pues el álbum ilustrado te pide ¿no? \ te exige ir un poco más allá \ yo creo que eso es bueno I

S: ¿El resto? /

P8: Si pienso/ por ejemplo que el álbum es un / puede ser una preciosa herramienta para pasar del cuento / del cuento infantil / pero no ya el que se cuenta en educación infantil \ sino del cuento inventado por el abuelo que a todo el mundo nos ha gustado \ eh / de ahí a la tecnología de la imagen I ya sé/ bueno evidentemente yo tengo algunos añitos/ de más \ y::/ recuerdo que una de las cosas/ ahora que decimos que los niños tienen imágenes por todos los lados\ pues una de las cosas con las que nos enganchaban a leer eh/ era una especie de tabla así [gesto] con cinco huecos con dos rodillos cada hueco y unas tiras de papel en las que venían las silabas/ fijaros el Método Palau nada menos\ las silabas [risas] y los dibujitos de cada silaba / la o de ojo I y nuestro maestro / digo maestro\ porque sí que no tenía/ ahí eso era lo más informático que podían tener\metía el papelito / le sacaba por el otro lado / e iba pasando / tirando del papel iban saliendo las imágenes I pues los cuarenta niños y niñas [risas] que estábamos allí / éramos cuarenta por clase \ quietitos [gesto de extrañeza, asombro] \ y vamos / ahora les enseñan a quince/ un vídeo \ y como no les enganche \ te dicen que quites eso / que es que no [gesticulando- negando]/ que ese no es de los suyos / vale \ la imagen está ahí/ ha estado siempre / solo que ahora el nivel de saturación que tienen ellos / todos todos los días/ con imágenes \ con/ lo que nosotros les podemos ofrecer/ o es muy motivador\ o les desengancha I es que no llama la atención I por eso / el álbum ilustrado sirve muchísimo /porque da lo único que no puede dar ni internet ni una película / la interactividad entre el narrador y en este caso el lector escuchador I eso no lo puede dar internet por muy programa informático que quieran \ por mucho interactivo que sea el juego I el responder a / que quien está contando\ con sus ojos con su expresión responda a tu expresión\ cuando tienes una duda pero no la dices ni has apretado ningún botón \ eso si me parece muy interesante de la interacción precisamente del/ del álbum ilustrado I

S: Pues ya me has abierto la siguiente pregunta que era cuál era el rol [risas] del profesor [risas]/ así que fíjate tú [risas]

P: Vale]

S: Bueno / pues la has adelantado / y entonces pues viene perfectamente] ¿cuál pensáis que es el rol/ del/ del docente ante un álbum ilustrado? / ya ha empezado / entonces pues bueno / la/ la experiencia que tengáis/ ¿cuál pensáis que es el rol? /

P2: De acompañamiento]

S: ¿Qué tiene que hacer? /

P2: Acompañar \ y extraer el máximo posible de las ideas del alumnado \ pero en ese proceso de acompañamiento / de estar \ hacer preguntas \

P1: Yo también creo igual que mi compañera más que nada de / el rol de guía \ y dejar el protagonismo a ellos \ que tienen muy pocas / a mi parecer tienen muy pocas oportunidades en las que los únicos protagonistas sean sus ideas / sus pensamientos\ y sin juzgarlos]

S: ¿El resto? / ¿qué pensáis? /

P5: Que yo también opino lo mismo] además es el momento en que les digo que todas las respuestas están bien / con lo cual que se queden tranquilos / porque no es como/ una pregunta que tienen que dar una / y digo venga vamos a decir que os parece/ qué tal/ además porque todo está bien] a mí me puede parecer una cosa y otra] y entonces es un poco de que/ saben que todos lo van a hacer bien y es como/ ofrecerles esa puerta de tranquilidad/ de compartir sin miedo / porque ya se ven como todo/ además yo / mal dicho/ que a veces les digo / todo cuenta para nota ¿no? [entonación de diálogo]/ entonces del todo cuenta para nota saben que en cuanto abren la boca ya tienen como el miedo de a ver qué digo yo \ yo lo hago con la buena intención de/ que/ que quieran aportar \ que quieran no sé qué ¿no? / pero se sienten como muy examinados / entonces ahí yo les digo/ aquí todas las respuestas están bien] yo tengo a tres carteles en clase porque lo que decía de lo inferencial] a veces/ nos dimos cuenta que no distinguen cuando los distintos tipos de preguntas ¿no? / lo que decís/ cuándo tienen que localizar algo en el texto \ cuándo es una opinión personal\ y además siempre les digo / cuando opinamos todas las opiniones son buenas/ con lo cual / y tengo tres carteles grandes que pongo inferenciar \ eh pensamiento crítico \ eh deducción\ entonces digo esta

pregunta qué es [entonación de diálogo]/ ¿tiene que estar o es una opinión que yo doy? \ porque no todo tiene que estar escrito literal\ y es algo que también tienen que aprender / que mucha información que no está escrita tal cual pero que está] y ayudarles a sacar esas informaciones / un poco como dirigiéndoles / pero yo siempre es/ al final es desde el disfrute] porque yo siempre lo poco que he trabajado como mama o con los mayores o así ha sido/ porque yo creo que a mí me han castigado entre comillas [gesto] tanto de/ tienes que leer esto \ tienes que leer lo otro [entonación marcada] \ que parece que es un castigo leer/ que mi objetivo ha sido que disfruten / que disfruten / que disfruten \ porque hoy en día/ eh tienen la inmediatez de las imágenes / son tripantallas si no están con la Tablet con el móvil con la tele / entonces se les hace aburridísimo por muy divertida o muy chula que sea mi imagen o la ilustración] es muy aburrida/ porque es plana y está quieta / entonces es casi como un reto ¿no? el que les sea atractiva\ que les guste\ y digo si encima tienen el aliciente de que es libre \ que no hay una presión sobre ella\ por lo menos sabes si la ven con un gusto] porque los míos me dicen que aburrido / y me lo dicen así purr [gesto] / qué aburrido / y casi este año yo tengo el reto de / por eso les puse un poco de todo para leer / a ver qué les gusta / a ver qué les motiva / y ¿no os gusta esto?/ no/ y ¿no os gusta lo otro?/ no / entonces es / yo tengo que ir con pico y pala [gesto y ruido de picar] haciéndome un hueco ¿no?] y es un poco de/ de ir acompañando e ir abriendo un poquito hueco de/ para que les vaya gustando / porque los alumnos que yo tengo / por ejemplo este año / no les gusta leer / pero nada de nada / lo ven como una obligación/ y tengo que entrar ahí a pico y pala ¿no? / de/ un poco para el disfrute]

S: ¿Y cómo tiráis [gesto]? ¿Cómo tiráis? / ¿qué hacéis/ para tirar? / ¿Cómo os / imaginaros una situación de esas que no quieren leer o tienen problemas o no entienden bien? / ¿Cómo/ cómo tiráis? /

P5: Yo es que soy muy comediante en clase también eh] entonces me toca hacer teatro pero muchísimo] hoy estaban así / ha venido una alumna en prácticas que yo creo que ha flipado conmigo / porque he dicho aguanta la hoja y me he puesto a hacer todas las tonterías [gesto] que iba diciendo el cuento no sé qué/ entonces ya se han empezado a reír/ y entonces ha sido como de no me interesa nada qué aburrido/ a / y le digo es que madre mía por favor no espabilan estos/ entonces yo diciendo vete leyendo la primera línea [entonación de diálogo] e iba haciendo el mono un poco ahí por detrás / iba haciendo todas las tonterías que iba diciendo el cuento / y me ha tocado como teatralizar el cuento / porque era como qué aburrido lo que nos toca hoy/ a mí me había aparecido que era un algo muy chulo además/

bueno visto que no les gustaba nada/ digo vamos a ver si funciona un poco / y ya entonces como con el punto ese de interpretación \ de hacer un poco como/ no el tonto ¿no?/ pero lo exagero mucho\ lo hago muy exagerado \ entonces ya es como que tienen que hacer dos tareas/ son como multitareas\ ya tenían que seguir el cuento/ me tenían que seguir a mi / y parece que les gusta más eso que / esa dinámica más / un poquito más movida/ les gusta un poquito más]

S: ¿El resto? / la teatralización y/ y ¿hacemos alguna cosa más o hacéis alguna cosa más? / el diálogo también habéis estado señalando /

P1: Si es un tema concreto del que no tienen mucho conocimiento / una lluvia de ideas/ en la que todos puedan exponer qué es lo que piensan \ qué es \ sin juzgar si está bien o está mal/ dejando claro que estamos opinando de lo que creemos que es / podemos acertar o no/ luego lo comprobaremos / pero para despertar un poco la curiosidad de qué dice el compañero \ qué opino yo \ un / un cambio de impresiones]

S: Y si / imaginaros que/ no sé si os habrá pasado eh/eh bueno pues que se están alejando un poquito [risas] de lo que/ de lo que expresa el cuento o de lo que se puede intuir de la historia del álbum / del cuento/ de lo que sea/ ¿qué os que hacéis para reconducir? / porque eso puede pasar/

P5: Pues yo creo que es bueno que pase eso] porque yo muchas veces les digo que no todo es blanco o negro / y para mí me ha podido parecer que trataba de / de no sé qué\ y de repente / yo siempre tienes en clase el original que dice / va pues esto no sé\ y tú dices pero qué me está contando \ y de repente todos los demás el resto se sube al carro] pues es verdad porque mira porque tal porque no sé qué\ y dices qué tiene que ver con lo que estamos o con el cuento/ y ellos lo ven como clarísimo que el cuento va por ahí] y me parece también muy interesante / porque yo creo que es otra perspectiva] y ¿por qué no va a ser tan válida como la que yo he creído que tiene o la que a mí me ha interesado que vaya?] y yo no les suelo reconducir si veo que lo que cuentan también es válido]

S: Pero imagínate que no es válido / que no han entendido el final \ la ironía \ una palabra\

P5: Pues entonces jugamos a/ a eso de / bueno pero en el fondo no habéis visto\ y entonces yo les voy como dando las pinceladas ¿no? / no habéis visto que aquí\

ah entonces/ ah es verdad/ es verdad [entonación de diálogo]] pero vamos porque si es/ eso es que se han ido mucho si no]

S: Si/ bueno normalmente ¿qué dificultades suelen tener? / ¿qué pensáis que es? / ¿el léxico? /

P5: Que no entienden vocabulario] los míos en concreto/

S: ¿el léxico?

P5: Sí que se va] hum encontrar un cuento / un álbum / una historia donde el vocabulario sea asequible para todos \ cada vez es más difícil] eh por lo menos en mi clase es que hay unos desniveles \ eso/ hoy hemos hecho un pasapalabras también y para lo que uno era una palabra obvia el otro era puf [gesto de desconocimiento]] pero qué es esto ¿no? / entonces nos pasa como con todo / con los cuentos \ con las historias \ con los álbumes \ es el vocabulario /no/ hay mucho desnivel] y uno lo entiende y otro no lo entiende / entonces como que hacemos una montaña rusa]

S: ¿El resto? / ¿pensáis que hay algún otro aspecto que pueda afectar/ para que lleguen a una comprensión digamos errónea vale o que no es del todo aceptable? / hum no vamos a decir errónea porque igual no es la palabra correcta pero no muy aceptable /

P2: El desconocimiento del tópico que se esté trabajando en la lectura \ que muchas veces esté alejado de sus conocimientos] ya no/ implica que el léxico que se esté utilizando no se comprenda bien \ y a parte hay poco interés hacia conocer más \ que como no va con sus intereses no lo conocen / pues acaban con una incompreensión lectora]

S: ¿Y eso cómo lo podemos solucionar? / ¿qué podemos hacer? / en una situación así qué podemos hacer? / ¿qué pensáis que podemos hacer? /

P2: Pues hacer juegos/ de buscar por ejemplo léxico en/ en el diccionario \ eh hacer un hospital ortográfico \ hacer un diccionario de nuevas palabras \ bueno pues esas cosas que tanto se hacen/ que les gustan a ellos también] o bueno simplemente utilizar eh cuentos o álbumes que estén más en relación con sus intereses/ que muchas veces es que les ponemos lo primero que sale en el libro de texto / en la primera lectura / y claro luego/ pues normal que a ellos no les guste también] es que es lógico] o sea el adulto lee por placer aquello que le gusta \ nadie cuando tiene ya una edad lee lo que no le gusta \ entonces ¿porque hacemos

eso a los niños? [entonación marcada de pregunta retórica]] es que yo no lo entiendo [risas]] pero lo hacemos porque bueno / así viene dado muchas veces] pues bueno / o sea lo que no nos gusta a nosotros pues no se lo hagamos a los niños]

S: ¿El resto qué pensáis?

P8:/ completamente de acuerdo] o sea / yo lo siento pero es así] los libros que más se trizan en la biblioteca del cole son *los Stilton*/ y los *Diarios de Greg* y de ese estilo todos] o sea/ y hay compañeros y compañeras que dicen / pero es que yo quiero algo con más sustancia [entonación exagerada y marcada] \ pues un poco lo que decía / con mucha sustancia pero es que no les gusta]

P2: Claro y lo de mucha sustancia no lo acaban por comprender] porque no es su tipo de vocabulario\ no es el tipo de léxico\ eh muchas veces la morfosintaxis/ pues tampoco es la más adecuada quizás para la edad o el niño \ porque ahora leen de otra manera] es que bueno nos lo pone las leyes] que a ver leer y escribir tienen que ser como estamos ahora/ en la actualidad] y los niños leen en redes\ los niños cogen el ordenador\ cogen la Tablet\ entonces es otra forma/ entonces los textos tienen también que estar adecuados]

P: Himm [Afirmación]

S: ¿El resto?

P6: Y que no nos centramos en/ en sus gustos] en infantil muchas veces el intercambio de libros / cada niño lleva uno / y entonces los demás ya como que les gusta/ este es el libro que ha escogido mi compañero \ mi compañera \ ¿no? y son sus propios intereses / no los que decidimos que creemos que les va a gustar más \ que muchas veces no funciona] a mí me pasó con una / una niña que era de cuarto / que la hacía comprar un libro y me pedía uno de unos *youtubers* / y fue como qué/ ¿quieres regalar eso?! [entonación marcada] \ ja [risa] / escoge un libro de verdad] y me dijo pues esto es un libro / y dije bueno mientras leas/ lo que quieras] entonces también tenemos que cambiar un poco nuestra visión [risas]]

P8: Si] de acuerdo] por ejemplo

(se solapan las participaciones)

P6: en cierto modo eso/ mientras leas/ este es el primero que igual no es el ideal \ pero detrás de ese van a venir otros]

P8: No/ que / es que al hilo de eso / he recordado que hace ya unos cuantos años en el cole / en la biblioteca del cole / lo que hizo / lo que hicimos fue/ cambiar aquellas historia de los concursos de/ bueno el típico concurso de adornos navideños con material reciclado \ primer premio\ segundo premio\ tercer premio \ cambiamos eso de los primeros premios y de las recompensas de ese tipo / y el premio a cualquier participante era apadrinar un libro de la biblioteca [es decir / eh/ el pedido de libros anual lo hacía la biblioteca / se ponía / o sea / hablas con una librería \ te sirven si vas a comprar cien libros / han participado cien niños / vas a comprar cien libros/ alguno más siempre \ eh pides 200 títulos variados\ seleccionas los que te mandan que ya tienes en la biblioteca o que no te interesan\ de esos doscientos quedan unos ciento sesenta unos ciento setenta \ y de esos los expones en las mesas de la biblioteca durante unos días \ y cada niño que ha participado pasa y elige uno [a ese libro se le pone una pegatina / este libro está apadrinado por\ y la foto del / del niño/ entonces se queda ahí pegado [y luego nuestra experiencia es que casi toda la clase \ sus amigos de otros cursos \ piden ese libro / a ver cómo es el libro que apadrinó / un poco en la idea que decía precisamente la compañera antes \ buscas la complicidad [si ese libro que ha traído mi amigo \ pues entonces / ya tiene un atractivo ¿no? [¿por qué decirle a un niño que un libro le va a gustar? / ¿por qué les gustan los libros?\ porque tienen un dibujo enorme del *Pollo Pepe* de color amarillo \ porque tiene un dibujo \ porque saben que es *El diario de Greg* que han leído uno y les gustó \ ¿porque quién les recomienda a ellos los libros y cómo? / ¿me explico? \ ¿cómo eligen ellos los libros? / ¿los que les decimos nosotros? \ y cuando acertarnos muy bien [pero qué pasa cuando hemos empeñado nuestra / nuestro criterio / y resulta que el niño cuando ve ese libro / o la niña/ catapum / ese libro no me gusta \ y además me lo tengo que leer [entonación marcada de diálogo] \ pues mira / has acertado veinte veces / pero le estás extirpando las ganas de leer \ sin querer [vamos / yo lo veo así]

S: ¿El resto? /

P7: Mira/ yo os cuento una anécdota [eh/ fuimos a la biblioteca de aquí /siempre vamos a la biblioteca que tengo más cerca \ la municipal\ y / pues siempre / los talleres pues es hacerse el carné/ y que se hayan hecho el carné\ muy pocos / porque llegan a casa y los padres na/ bueno na/ no lo ven como algo importante [o sea es importante que lean\ y que aprendan a leer \ y que aprueben los exámenes y todo\ pero leer leer / hummm [gesto que señala la dificultad]\ y ahora con las Tablets y todo esto que tienen / las tienen atiborradas de/ de/ de todo/ porque

alguna vez las traen al cole para hacer alguna actividad \ pero no hay libros [o sea no / no no/ no hay libros [con la consejería teníamos la opción con los mayores de/ de una/ una plataforma online\ que les publicaban un capítulo a la semana\ en inglés\ en castellano y tal\ y eso lo han hecho / porque las compañeras se han emperrado en que los lunes se leía/ pero no por el placer de leerlo vamos [no [y cuando les damos la opción/ les damos la opción de leer en el cole/ no sé Halloween/ pues venga\ selección de libros de Halloween \ arrasa el *Black Bat* que es el murciélago que tiene cuarenta libros/ es la misma historia\ porque es la misma historia [pero/ es lo que les gusta [les gusta pues lo que decía el compañero/ si les gusta por qué no\ venga oye que lo lea [risas]/

S: ¿Piensas que en un entorno rural puede afectar o has visto/ has tenido diferentes / yo no tengo ni idea/ o sea estoy preguntando por preguntar / porque no sé absolutamente /

P7: Es que es curioso/ es curioso porque en el pueblo que estoy yo / existe biblioteca [el centro cultural y antiguamente / lo que es el colegio \ la planta baja /nuestro colegio era una unitaria/ en la planta baja estaba la biblioteca del pueblo \ y hay gente mayor que es / que era muy asidua a la biblioteca / pero hum ahí hay como un / un hueco generacional que no [que no [no sé si se ha perdido o no ha existido o les obligaron a leer porque había que leer por narices / por la lectura obligatoria que había en el cole/ en el cole o en el instituto \ en el instituto en nuestro entorno sigue existiendo [y tienen que leer un libro al trimestre/ o sea un clásico / o sea una lectura más juvenil/ pero fuera de ahí / hum [gesto de negación]/ no [no [nosotros tenemos niños que sus padres les llevan al club de lectura de la biblioteca municipal \ y se desplazan / igual es uno de/ de todo el grupo / de quince\ uno [claro / es un poco extraterrestre ¿no?/ cuando vuelve el diciendo que ha estado en el club de lectura\ o que participó en el certamen de marcapáginas o\ y sin embargo para desplazarse para ir al fútbol\ a entrenar \a otro tipo de actividades \ extraescolares\ eh/ sí / pero en esto no [y ya si les pides bueno lo que decía antes .../ de las listas con recomendaciones \ nosotros todos los fines de semana / esta semana hemos leído [entonación marcada, simulando enunciado] \ en infantil [y no/ no/ no/ los libros son caros\ pues vete a la biblioteca/ si en la biblioteca son gratis [entonación marcada]/ no tienes obligación de/ de comprarlo\ no hay ese impulso / no sé por qué/ por navidad igual / si algún cuento/ pero no existe ese / o nosotros nos sabemos trasmitirlo [no lo sé [

S: La realidad / si /compleja \

P7: Son años vamos [o sea no es algo que /a ver los libros/ nosotros siempre tenemos a la entrada del vestíbulo [ahora mismo/ tenemos por el carnaval de cuentos clásicos\ otra de cuentos que hablan sobre la diversidad\ y luego para mayores de comics\ oye muchos pasan/ miran/ pero siguen [no/ no acaban de quedarse ahí [a ver si me van a poner a leer y me pierdo el rato de recreo\ o no vaya a ser qué [risas]\ y luego niños que estaban en infantil muy creativos \ muy/ en cualquier ámbito / de construir \ de piezas\ de madera\ de / en primero segundo de primaria/ ha caído la *Play* por los Reyes \ vamos estragos [*Play* más internet/ se acabó [no me des un libro que esto esto no\ no] y yo alguna vez con los mayores sí / bueno pues vamos a ver / un álbum ilustrado con muy poco texto o sin texto/ simplemente por/ para y observa/ mira / o sea no son las imágenes a mil por hora del videojuego/ de la/ de la aplicación de la Tablet no [para y observa [respira a ver qué/ qué ves [y que lo / que lo oral recupere el territorio \ porque si no/ claro es yo mi pantalla \ y buf no hay más [me olvido de/ de los laterales [no hay nadie más alrededor/ en el entorno no hay nadie más [es yo y mi pantalla [y ya bueno quinto y sexto puf / y con el confinamiento más [ahí sí que / el tema pantalla nos hizo/ nos hizo polvo/

S: La pandemia ha hecho bastante/ bastante daño

P7: Ese ámbito puf (...) [incluso de/ no/ de niños mayores de quinto sexto / de pues lo típico ¿no? / venga mañana nos conectamos y hablamos y a ver qué tal os ha ido la tarea [entonación marcada de conversación] \ mantener un poco el contacto / y de no conectar / y qué te pasó el otro día de clase\ no/ es que me acosté a no sé qué hora [o sea perdiendo un poco ya horizontes de/ de horarios / de / no sé hasta qué punto eso/ vamos a ser capaces de reconducirlo / pero bueno /

S: ¿Y cuántos alumnos tenéis en el centro,? /

P7: Ahora mismo son sesenta [

S: Es un centro muy pequeñito / bueno eh/ pequeño [

P7: Si / desde dos años hasta sexto [

S: Hasta sexto/

P7: Sí [

S: Pues a ver si podemos / puedo/ podemos/ bueno no puedo \ podemos ayudarte a algo /

P7: Si no/ aquí son/ son muy pesados [o sea lo que son los libros y todo / la oferta está constantemente ¿no?] pero siempre está esa/ esa pequeña discusión ¿no? entre lo importante y lo accesorio \ y hay veces que / pues eso que un álbum ilustrado en primaria pues es algo accesorio [porque no se examina\ no/ {ya} no hay un contenido claro \ bueno a ver la oralidad es un contenido también \ es decir tienen que aprender a expresar y \ bueno pues utilízalo de punto de partida por ejemplo ¿no?\ y a ver qué sale y qué\ pues cómo hacer inferencias\ cómo llegan a las conclusiones\ cómo llegan a acuerdos\ cómo deciden\ no sé] pero nos pesa mucho lo curricular académico eh/ lo que sale en el boletín\ eso vale/ lo otro / bueno]

S: Bueno pero ese trabajo también lo hacéis / lo de leer / y la oralidad/ y las inferencias ¿no?

P7: Si pero que/ se hace pero de una manera más / ahora toca porque toca \ no sé si me explico]

S: Sí más relajada digamos

P7: Toca en la programación [toca en la programación / y los niños lo asumen como algo que tienen que hacer / y que tienen que hacer bien para llegar a la nota \ y / y a medida que va subiendo / cuando se acercan más hacia el instituto / puf eso pesa \ parece que/ que se va a acabar el mundo y que detrás/ detrás de ahí [risas] ya no hay más]

S: El gran salto que pasa /

P7: Es como que los otros aspectos / claro/ y además nosotros llevamos muy poco tiempo [antaño nuestro centro era/ era interrumpido/ o sea no hacían aquí toda la etapa de primaria {hum}] pues a medida que avanzan hay como el miedo ¿no? / a ver si no vamos a llegar / que no llegan preparados \ que no llegan preparados [entonación marcada de queja] {ya} \ bueno a ver/ llegaran como tengan que llegar/ pero no/ no tenemos que olvidarnos de lo importante \

S: Es curioso las problemáticas eh que / bueno que me imagino que serán bastante comunes a todos los centros/ lo que está contando Jaime ¿no? / más o menos/

P7: Igual/ nosotros al ser un centro pequeño [no sé]

S: Ya / es más evidente |

P7: Se ve más ¿no? /

S: Es más evidente]

P7: En un centro grande tu al final estás en tu nivel/ igual entiendes un poco lo que pasa por arriba por abajo ¿no?]

S: Si tienes razón en un centro grande/ o en un centro urbano / pues todo pasa un poquito más desapercibido ¿no? / está todo como más mezclado / pero en un centro pequeño / cuando las problemáticas son considerables o digamos un poco densas/ pues es más evidente]

S: Bueno pues ya solo me queda preguntaros un poquito en que puede ayudar/ pensáis vosotros/ la investigación / eh bueno / ha abierto un poquito Jaime la vera ¿no? / pues/ ¿qué puede hacer la investigación para la mejora de la lectura / o en qué puede/ qué pensáis que es un aspecto que debería incidir la investigación? / si puede ayudar en algo\ ¿qué identificáis vosotros? / ¿qué puede ser un ámbito ahí a trabajar / para apoyar al docente en su labor? /

P8: Si consiguiérais un híbrido entre videojuego y álbum ilustrado {risas}/ no sé si la genética lo permitiría pero desde luego que sería un avance fundamental {risas} (...)] eso ya es investigación genética {si}] no / pero a veces un poco siguiendo / a ver nos estás presentando como que los demás tenemos centros enormes\ mi centro tiene trescientos once alumnos / tampoco es / y el ámbito es rural desdibujado o urbano sin/ con pretensiones vamos {risas}/ no te creas tú que es un urbano de/ ni mucho más allá] eh/ un poco eh / que a veces nos empeñamos porque tenemos esa idea de que el libro es lo bueno y lo demás no vale / que la lectura tiene que estar por encima de todo \ y al fin y al cabo la lectura al igual que la escritura igual que los vídeos igual que / son recursos de la persona para ir avanzando en su vida] igual nos empeñamos en que solo tienen que leer o que tienen que leer por encima de todo / y a ver que está bien evidentemente\ pero/ pero en el mundo que les espera a ellos que nosotros no conocemos/ eh lo que si tenemos que darles es la oportunidad de acercarse a esto / a lo otro/ y a lo otro/ y a lo que no sabemos ni siquiera qué va a venir] si a nosotros de niños nos cuenta que vas a llevar un móvil en el bolsillo\ un aparato en el bolsillo que te comunica con todo el mundo \ que además se comunica con tu reloj \ y que tienes / le puedes escuchar por estos cacharros [gesto] que no tienen cable\ vamos/ ciencia ficción] y hoy para ellos/ eso es / todos habéis pasado por la experiencia de que un niño pequeño le enseñas una foto de papel y te hace así [gesto de maximizar] para agrandarla ¿no? en el papel {risas}\ eso antes lo contabas como anécdota/ ahora lo hacen todos los niños pequeños] todos] la foto de papel del

abuelo del álbum de la abuela / la intentan agrandar con los dedos y saben perfectamente el pellizco para agrandar {risas} \ cosa que nosotros no sabemos dar a la primera posiblemente/ bueno ya sí\ pero en su momento nos costó hum [gesto que busca la aprobación del resto ante su duda] [¿por qué nos empeñamos en que tiene que ser la escuela como era hace? [no sé es una reflexión] cada uno [gesto de cerrar la boca]

S: ¿El resto qué pensáis?

P4: Yo estoy completamente de acuerdo con ... [risas] [es que vamos / en educación siempre vamos como tres pasos por detrás [gesto de movimiento hacia atrás] por decir tres que podían ser muchos más [nunca estamos al nivel de la sociedad actual [siempre estamos demandando cosas que van chirriando con lo que tienen en su/ en su vida habitual [y en investigación suele ocurrir lo mismo [se investiga pero para cuando llegan las conclusiones \ y cuando ya se ponen en marcha \ en un centro educativo / pues ha pasado mucho tiempo] no sé cómo se podrá agilizar todo esto [pero sí que nos cuesta / y las generaciones/ cuesta muchísimo [yo ya que llevo una trayectoria / pues vas viendo que te gustaría que avanzaran las cosas un poco más / y no / no son tanto en educación [podemos poner muchas PDIs \ podemos poner muchas *tablets* en las clases \pero algo pasa / porque luego ocurre lo que estamos viendo aquí / que lo que comentan los compañeros nos ocurre a todos [que un niño no sabe enfrentarse a un texto\ a una orden\ ah/ y lo que necesitamos es que sean capaces de adaptarse a diferentes fuentes de información / sea textual\ sea interactiva \ y que puedan desarrollar un espíritu crítico / porque si siempre les bombardeamos la información por el mismo sitio \ sabemos lo que va a ocurrir\ que salen todos con la cabecita cuadrada [gesto] y todos iguales [y eso es lo que/ lo que nos está fallando [y también hace falta yo creo que no solo investigación sino formación del profesorado [yo el álbum ilustrado lo he descubierto trabajando / como muchísimas otras cosas \ o en estas actividades de formación cuando compartimos entre compañeros \ pero de la formación inicial/ me falta/ me faltan cosas [y cuando tenemos alumnado de prácticas también en nuestros centros también nos lo dicen / que mucho de lo que ven en las aulas/ ellos vamos ni por asomo en su formación [entonces algo ocurre ahí también [entonces claro / hay que avanzar mucho / y creo eso que nos falta/ eso/ estar más con los tiempos [no vamos / no vamos a/ los mismos raíles no van paralelos [entonces creo que esa es/ es mi impresión pero creo que mucha gente igual también la comparte [yo escuchando a ... / pues eso [risas] / ya lo he dicho/ bueno vamos igual [vas oyendo a los compañeros y dices/ es lo que hay [y

muchas veces con que estaba comentando también el hecho de que hay que leer todos lo mismo porque sí\ seleccionamos una lectura/ y esa lectura para toda la clase] pues habrá niños que les apasione y les encante / y otros que dirán que esto es una tortura / porque no les gusta el tema \ porque no les engancha ya desde el título] a mi si me dice un compañero lee este libro que me ha gustado y tal [entonación marcada de diálogo]/que nos ocurre en la sala de profesores / oye estoy leyendo esta novela [entonación marcada de diálogo]/ te enganchas con ella/ igual luego empiezas y dices pues a mí no me gusta / pero lo compartes luego al día siguiente con los compañeros/ ay pues a mí no me enganchó tanto o tal [entonación marcada de diálogo]] los niños no tienen esa posibilidad] ellos cuando hablan del *Fornay*/ están recomendándose de unos a otros porque les gusta / pero nunca les damos un foro o una posibilidad para que ellos también compartan sus/ sus títulos y sus lecturas / que igual es Martina que igual es Greg \ pues bueno los que ellos comparten] eso es lo que a ellos les gusta] un Jerónimo / ¿qué tiene un Jerónimo? / que a veces tiene para rascar y oler \ o otro tiene no sé qué\ o tiene mucho dibujito\ o tal\ pues ellos / lo que a ellos/ pues bueno] pero igual luego lo comparten / y en ese diálogo/ aprendemos mucho más \ y tienen más vocabulario / pero como no les damos la posibilidad/ ellos lo leen en su soledad/ y ahí se queda el texto] no sé / igual estoy yo aquí desbarrando] no lo sé]

S: No/ Bueno / estáis dando/ estáis dando vuestro / estás dando la opinión /realmente el compartir/ la importancia del compartir en/ en la lectura /

P4: Y de dar modelo nosotros también] que por mucho que nosotros queramos poner entusiasmo si no nos ven leer en un ratito \ si no nos ven contar con un compañero algo\ pues ellos viven también de eso [gesto señalando los ojos, lo que se ve]/ de lo que hace el profe] si el profe habla de determinada manera / ellos hablan igual porque al final pues son como esponjitas/ y sobre todo el tutor tiene / es una figura para ellos de referencia \ que lo que diga el tutor \ no te digo nada de infantil \ eh vamos eso es] los padres ahora les tienen celos del profesor de infantil/ porque es como si fuera su padre o su madre ¿no?] pero a medida que avanzan/ pues es verdad que nosotros por mucho que queramos vender un título/ si no ven que nos gusta la lectura / pues no / ahí no va] hay que crear un caldillo de/ de cultivo] no sé] no sé] [risas]

S: Bueno estáis/ estáis mencionando ciertos aspectos en los que habría/ habría que incidir ¿no? /

S: ¿El resto? / ¿qué pensáis que falta / incidir?

P5: Y material que/ que les guste / un poco lo que decís [nosotros teníamos una biblioteca muy obsoleta / y hace unos años eh unas compañeras se hicieron cargo un poquito de ella / y yo no sabía ni que existía lo de las desideratas/yo pensé que era cosa de ellas y dicen os vamos a dar unas “desis” [entonación marcada de diálogo]/ y yo puse una cara así [gesto ocultándose la cara]/ que vergüenza ahora preguntar qué es eso de las desideratas [ningún niño bajaba a la biblioteca / casi ninguno / daban una vuelta [gesto de paso rápido] burruf y se marchaban [entonces dije esto no puede ser así / o sea tenemos una biblioteca inmensa humm/ y humm\ algo falla/ algo falla [entonces nos dejaron a los tutores unos papelitos verdes que ponían “desiderata” / y dije y ¿con esto? / me dijo les vais a repartir a los niños y a ver qué les gustaría leer [entonación marcada de diálogo] /porque siempre estamos yo conozco\ yo conozco\ yo conozco [entonación marcada de diálogo] [y ese lo que yo conozco que / ¿qué es lo que yo conozco? [pero que muchas incluso / yo como tengo niños pequeños/ pues bueno un poco guiándome lo que ellos me decían / pero otras me decían ¿yo qué sé lo que leen ya los niños! / es que no tengo ni idea lo que leen los niños [entonación marcada de diálogo] [entonces pasamos como una especie de huchita por las clases e iban echando sus papelitos / oye ¿qué os gustaría leer? / ¿qué os gustaría leer? [entonación marcada de diálogo]/ entonces cuando empezamos a ver lo que les gustaría leer dijimos no tenemos en la biblioteca \ y de esto\ y de lo otro\ y de lo de más allá [entonces hicimos como un barrido grandísimo / y dijimos como nos da pena tirar libros / porque siempre es ¿cómo vamos a tirar un libro! / ¿cómo vas a retirar! [entonación marcada de exclamación]/ pero luego dijimos ¿nos merece tener la pena mil libros en la biblioteca y que leen veinte? [entonación marcada de diálogo] / porque es que los otros novecientos ochenta están ahí con una capa de polvo porque nadie los coge [y entonces se empezó a renovar muy poquito a poco / y el otro día una de las encargadas de la biblioteca me decía oye ¿dónde están todos estas que no hay ni uno en la biblioteca? / oye ¿dónde están? [entonación marcada de diálogo] [le dije fijate en el acierto de elegir el libro que importante es también [entonación marcada] [y un poco basándonos en el gusto de ellos ¿no? de / decía hay lista de espera / yo le dije en mi clase hay dos que sí que se los han llevado / y dije creo que en otro tercero /y me dijo voy a ir haciendo un remix porque [entonación marcada de diálogo] / ahora lo de los carnés funciona como funciona / y los escaneamos como los escaneamos / y le dije pues ha sido un éxito total partir de los intereses de los niños [porque nosotros nos vamos quedando como obsoletos / y yo el otro día le dije oye ¿sabes que hay una colección que se llama...? / y me dijeron no tenemos ni idea/ le dije es que en mi casa les gusta mucho [entonación

marcada de diálogo]s / yo tengo un hijo lector y una hija no lectora / entonces dije uff a ver cómo hago que se enganche/ y después de ofrecerle ciento un mil libros/ pues de repente uno le ha hecho gracia/ y bueno lo que no ha hecho en su vida/ se está leyendo la colección/ y el otro me dice mamá déjame cinco minutos más que estoy en lo más emocionante [entonación de diálogo]/ entonces yo creo que fallamos mucho de que tenemos muchas veces libros que para ellos no son atractivos y no son de sus gustos y el encontrar esos libros/ y luego ellos / lo que decíais se lo van/ se lo van recomendando / porque ya sabes que yo puse en el papelito verde / porque y cuándo está libre y cuando lo puedo pedir/ me puedes mirar a ver si me toca a mi / y entre ellos en clase se lo van pidiendo / cuando termines me lo pasas a mi [entonación de diálogo]\ y creo que es muy importante / partir un poco de los intereses de ellos]

S: Estas hablando de la motivación eh de/ realmente de / de que desarrollen un hábito lector y un gusto lector/ un disfrute lector / donde está ahí la clave de/ encontrar esos aspectos ¿no? / de enganchar con ellos] ¿El resto? /

P7: No yo creo que hay que cambiar el paso] aquí por ejemplo el carnaval/ estábamos los adultos/ elegimos el tema \ elegíamos / elegíamos todo] y llevamos unos años en que los niños botan el tema del carnaval] vale sí/ saben que hay una fiesta y que se bota] pues hace / en febrero del 2020/ salió el tema de *Harry Potter*/ porque había un niño \ que le gustaba mucho \ y este les empezó a contar a sus amigos que *Harry Potter* \ más allá de las películas / y resulta que hubo un movimiento en primaria de lectores de *Harry Potter*/ a raíz de / pero claro si nunca les hemos dado la \ no solemos darles la oportunidad de/ de opinar sobre nada / ni de decidir sobre nada/ para eso vamos nosotros pim pam pim pam / y / que para eso somos los que cobramos y los que sabemos y/ pero los espacios de oportunidad / de opinar y de decir lo que piensan /hummm [entonación de duda]/ pocas veces] deberíamos ir un poco/ lo que decía el compañero / de abrirles a/ a las nuevas tendencias/ a las nuevas maneras de comunicarse / que ellos más o menos conocen el fenómeno que hay en los adolescentes ¿no? de las redes sociales de que recomiendan libros / { hummm gesto de afirmación} ¿no? / cuanto leen/ porque siguen a un no sé quién que les habla de un libro adaptado a las edades nuestras / no es una cuenta de Instagram ¿no?/ aunque muchos las tienen y muchos tienen *Tik Tok* y tienen estas cosas] pero si esas estrategias de comunicación más informales las consideramos trasladar a / al colegio/ de manera atractiva / no hacer una ficha donde tú cuentas a tu amigo \ porque claro al final eso no deja de ser lo mismo que hacen todos los días/ hacer un vídeo de *YouTube*\ no sé] de alguna

manera igual conectábamos más / o les abríamos puertas / que de otra manera pues no las abrimos]

S: Una realidad más próxima a su / bueno / a su propia realidad / digamos /

P7: A su manera de ver el mundo/ al final] porque con siete ocho nueve diez años / muchos/ pues eso/ entran en *Tik Tok* y hacen bailes/ y/ no sé] me acuerdo ahora mismo de una compañera que venía escandalizada porque su sobrino le había pedido no sé qué del *Tik Tok* / un:: para Reyes de este año ¿no?/ un gorro o no sé qué para hacer bailes/ ¿tú te crees? [entonación marcada de diálogo]/ pues / pues sí/ pues igual desde nuestra perspectiva / pero ella ve los bailes/ y las canciones/ y les gusta/ entonces / sin darles todo el acceso pero si adaptar nuestras maneras de /

S: ¿El resto? /

P3: Sí/ nosotros este año/ por ejemplo/ estamos haciendo una inversión en la biblioteca porque llevaba varios años un poco abandonada / y lo que estamos haciendo es partir un poco de los intereses de las propuestas de los alumnos] y me está sorprendiendo la verdad es que las propuestas] porque yo nunca hubiese imaginado que hubiese una petición de libros de comic / que si me hubiese puesto a hacer una lista para comprar libros/ probablemente no hubiese comprado tantos de comic / entonces sí que a veces te sorprende un poco eso / cuando tienes en cuenta sus intereses y su motivación ¿no?] lo que han comentado mis compañeros vamos] estoy totalmente de acuerdo en todo lo que han comentado]

Anexo 2

Narrativas pedagógicas o narrativas de aula

Narrativa Pedagógica 1 (NPI)

¿Cómo fue tu mejor experiencia con un álbum ilustrado?

Para mí todo el momento en los que utilizo el libro ilustrado son buenas experiencias, ya que no solo trabajo lo que realmente tenía preparado, sino que lo utilizo para debatir y analizar muchas cosas que nos van surgiendo.

¿Cómo lo llevaste a la práctica?

Siempre intento sentarles en el suelo o intentar que estén lo más cerca posible de mí, de forma que si gesticulo y entono bajito me puedan oír y sentir todos.

Mientras voy leyendo intento modular la voz en función de los personajes que estén, me apoyo mucho en la gesticulación de la mano y la cara y a veces incluso del cuerpo cuando ando entre los alumnos, voy mostrando la imagen de lo que voy leyendo y si surge algún concepto o expresión que creo que les va a costar entender en ese momento lo tratamos o incluso pregunto a los alumnos sus opiniones sobre lo que vamos tratando.

¿Cómo te sentiste y qué tipo de acogida tuvo entre el alumnado?

Me suelo sentir muy cómoda, ya que me encanta ver sus caras de emoción y contra más caras que pongan más me motivo y más intento esforzarme para que se sigan enganchando.

Les gusta muchísimo este tipo de libros sobre todo con los alumnos de primero.

¿Qué álbum fue y cómo o por qué lo elegiste?

El último libro que les leí fue de unos animales del bosque que siendo ya de noche deberían de estar en sus hogares durmiendo y van oyendo al lobo aullar y sus padres les comentas siempre que es un animal muy malo, siendo al final todo lo contrario.

Lo elegí para desmitigar la imagen que normalmente tenemos de los roles de los personajes malos

Contextualizar la experiencia, tipo de centro, tipología del alumnado, objetivos de aprendizaje que tenías, tipo de lectura que realizaste, las estrategias y recursos que utilizaste antes, durante y después de la lectura, las tareas que hiciste con los alumnos y los resultados de aprendizaje que identificaste.

Lo suelo hacer siempre a última hora sobre todo cuando les siento que están ya muy cansado, es uno de los coles más grandes de mi Cantabria y en el aula tengo gran variedad de alumnos, tengo

un alumno ITSE que tiene muy poco vocabulario de español, 3 alumnos que su nivel competencial en lengua es bastante bajo y el resto suele ser bastante movido, aunque les gusta muchísimo siempre que han terminado todas sus tareas poder coger libros.

Principalmente los objetivos que me planteo son la motivación a la lectura, el debate de lo que se trate en ese libro, que piensen si en la vida también pasa lo que se trata en la historia del libro.

Normalmente la lectura la realizo yo, ya que no todos tienen bien adquirida la lectura y la fluidez por ello les quito el peso que conlleva el leer bien y les doy la libertad de centrarse en la historia y abrir su mente a ella.

Antes de empezar la historia les enseño la portada del libro y debatimos un poco sobre lo que hablamos en él, durante la lectura me apoyo en las imágenes, la modulación de la voz y la gesticulación.

Si veo caras raras o alguna palabra o concepto raro para ellos lo tratamos y después continuamos a ello.

Una vez que hemos leído el libro y hablado sobre él, ellos me harán un dibujo del libro y por detrás una frase que les transmita ese libro.

¿Cómo te sentiste, cómo percibiste a los alumnos? Interesante señalar si has repetido la práctica y las diferencias que has percibido. señalar las dificultades que tuviste.

Me siento siempre muy bien porque es algo que me gusta muchísimo y además son ratos que los alumnos los acogen con muchísimo interés y cariño.

Lo suelo hacer varias veces al mes, sobre todo cuando los veo muy cansados.

Las dificultades que puedo tener, es a la hora de tener niños muy inquietos y que no conectan con la historia, suelen molestar a los demás compañeros.

Narrativa Pedagógica 2 (NP2)

Mi mejor experiencia con el álbum ilustrado fue el curso pasado con el denominado *Emocionario* de los autores Cristina Núñez Pereira y Rafael R. Valcárcel. Lo elegí porque me apetecía trabajar con mi alumnado las emociones y qué mejor manera de hacerlo que mediante la lectura y, en especial, de la mano de este álbum tan maravilloso que nos relata cuarenta y dos estados emocionales. Lo descubrí investigando en internet sobre esta temática, me llamó la atención y me lo compré para tenerlo en mi aula a disposición ya no sólo mía sino de todo mi alumnado. Trabajo en un Colegio Rural Agrupado (CRA) con menos de cincuenta alumnos/as y esta práctica la llevé a cabo con niños/as de primero y de tercero de Educación Primaria ya que en este tipo de escuelas

tenemos varios cursos juntos en la misma clase. El alumnado no estaba muy acostumbrado a leer en sus casas por lo que la motivación era casi nula ya que nadie los había enganchado para descubrir el fantástico mundo de los libros con imágenes. Mis objetivos de aprendizaje eran los siguientes: fomentar el interés por la lectura, familiarizar al alumnado con el uso de un álbum ilustrado (ya que apenas los habían trabajado anteriormente), identificar las diferentes emociones que podemos ir experimentando en nuestro día a día, además de trabajar la comprensión oral y disfrutar de las historias contadas pudiendo debatir sobre ellas todos juntos en el aula. Como se trata de un álbum que contiene varios fragmentos atendiendo a distintas emociones, las fui leyendo una a una y fuimos escogiendo entre todos las que más nos interesaban y que les sonasen, fomentando sus gustos e intereses. Una vez escogidas, se me ocurrió que una vez a la semana durante varios minutos uno de tercero le leyese a uno de primero un fragmento sobre una emoción. Por tanto, realicé las copias necesarias para que cada pareja tuviera la historia disponible. Una vez leída, la iban comentando entre ambos para después ponerlo todos en común aportando diferentes ideas y puntos de vista. Lo que a unos les había transmitido una idea, a otros resultaba ser otra totalmente diferente. La estrategia que utilicé antes de la lectura fue preguntar qué les sugería el título intentando hacer predicciones sobre lo que podía contener dicho álbum. La empleada durante la lectura fue pasarme por el lugar en el que se encontraban las diferentes parejas y sugerir el uso de la comunicación no verbal a través de gestos mientras se leía. Finalmente, después de la lectura pedí que entre todos hiciésemos un listado de palabras clave que destacaríamos de cada lectura pudiendo, de esta manera, hacer un resumen conjunto acerca de lo leído. Las tareas realizadas fueron que leyesen cada fragmento de la emoción correspondiente por parejas para posteriormente, hacer un debate sobre lo leído. Además, también realizamos un árbol con un tronco bastante grande para pegarlo en una pared del aula y poder así cada semana, ir pegando *posits* de colores sobre diferentes situaciones en las que se habían sentido de la manera en la que tocase cada semana. Los resultados de aprendizaje fueron bastantes positivos ya que los de primero fueron motivándose con la lectura al igual que los de tercero ya que se sintieron protagonistas por tener que leerlos las historias seleccionadas. Una vez que terminamos todas las que nos interesaron, me pidieron seguir leyendo álbumes ilustrados ya que les había llamado mucho la atención. También noté una mejora en la comprensión y que el placer por la lectura iba cada vez más en aumento. Como docente, yo me sentí muy orgullosa por todos los retos conseguidos por mis alumnos/as al igual que muy feliz mientras los veía trabajar y disfrutar de manera cooperativa. Ellos al principio noté que les costaba un poco engancharse, pero a medida que pasaban las semanas se les iba viendo cara de felicidad absoluta pudiendo hacer uso de su imaginación interpretando las diferentes imágenes que veían y buscando la relación con el texto. No he tenido la oportunidad de repetir esta misma práctica, aunque me gustaría hacerlo en un futuro próximo para observar diferencias. En cuanto a las dificultades encontradas en su momento, me di cuenta de la poca rutina de lectura que tenían esos niños/as ya que les costó coger

gusto a las actividades realizadas al igual que a la hora de debatir observé ciertas problemáticas en la comprensión de las historias. También hubo alguna dificultad con relación al entendimiento de algunas palabras de vocabulario que poco a poco se fueron solventando. No he hecho nuevos intentos porque este año me estoy centrando en descubrir nuevos álbumes ilustrados para seguir obteniendo resultados, pero estoy segura de que lo haré sin tardar. Espero que mi experiencia y mis reflexiones te sirvan de ayuda, Sofía.

Un saludo,

...

Narrativa pedagógica 3 (NP3)

Durante mi tiempo de experiencia docente, he desempeñado mi función como maestra de Audición y Lenguaje, de Pedagogía Terapéutica y de tutora de 1º y 2º de Educación Primaria. Es, por ello, que mi experiencia con los álbumes ilustrados se basa principalmente con alumnos de los cursos inferiores de la etapa de Primaria y con niños y niñas de la etapa de Infantil. En todos ellos, el trabajo se ha basado en la imagen, la expresión oral, la creatividad e imaginación, las habilidades sociales, y en menor medida, en la expresión escrita (ya que son todos ellos alumnos que se están iniciando en la lectoescritura y no tienen automatizado el proceso lector ni escritor).

A pesar de ello, la Biblioteca en los centros educativos donde he desarrollado mi experiencia docente siempre ha sido un espacio clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje y he conocido y trabajado con varios álbumes (todos ellos sencillos y pensados, quizá, para alumnos menores del segundo ciclo de la etapa): *Monstruo Rosa* de Olga de Dios, *Siete ratones ciegos* de Ed Young, *Rosa Caramelo* de Adela Turín, *¡Voy a comedte!* de Jean-Marc Derouen o *El caso de Lorenzo* de Isabelle Carrier.

La experiencia que destaco es la siguiente:

- Álbum trabajado: *Rosa Caramelo* de Adela Turín.
- Motivo por el que se trabaja: se utiliza el álbum para trabajar la efeméride del Día de la Mujer (8 de marzo).
- Contextualización y actividades: se utiliza un Centro Concertado de una zona urbana de la Comunidad Autónoma de Cantabria, con 14 alumnos de 1º de Educación Primaria (de los cuales 3 alumnos tienen Necesidad Específica de Apoyo Educativo). El objetivo era celebrar la festividad del Día de la Mujer con la lectura y comprensión del álbum ilustrado. Además, como objetivos específicos se propusieron: leer por placer, desarrollar el gusto por la lectura, desarrollar la expresión oral, reflexionar sobre los estereotipos de género, etc. Se llevó a cabo una lectura compartida entre la maestra y el alumnado y, seguidamente, se realizó un pequeño debate con ideas que habían ido surgiendo (tanto de

las propias imágenes, como del texto leído). Seguidamente, en pequeños grupos, eligieron su imagen favorita del álbum ilustrado (había un álbum en papel y, además, una copia en digital) y escribieron una frase que dicha imagen o ilustración les había despertado. También, realizaron un dibujo sobre el álbum ilustrado. Para finalizar, volvimos a hablar entre todos para dar opiniones e ideas. Al día siguiente, se realizó una evaluación de la propia actividad con un pequeño cuestionario con 5 preguntas y emoticonos con caras (contenta, triste, enfadada, etc.). Tras la recogida de los datos, a los alumnos les había gustado mucho el álbum, así como las pequeñas actividades llevadas a cabo.

Tras la experiencia realizada, que no era la primera con álbum ilustrado con este grupo de alumnos, se han trabajado otros dos álbumes: *El caso de Lorenzo* y *El gran libro de los SuperPoderes*. Los alumnos disfrutaban mucho con los álbumes ilustrados y los cuentos infantiles.

Narrativa Pedagógica 4 (NP4)

Realmente mi experiencia con el álbum ilustrado es un recorrido a la inversa, partí de una batería de ilustraciones muy amplias que nos ofrecía una página y una *app* para llegar a una “confección de álbum ilustrado” por parte del alumnado.

A partir de una selección libre que hacían, (tenían que escoger entre una colección que ya estaba agrupada y que guardaba cierta cohesión) comenzaban la creación de su propio álbum ilustrado.

La redacción de un cuento siempre ha sido muy compleja para el alumnado, pero al partir de una imagen que ya les daba ideas, les ayudaba a tener un hilo conector y a arrancar con una idea de base a la que poco a poco le iban dando forma con sucesivas ilustraciones.

La tarea la ejecutaban desde la *app*, la plantilla tenía formato de doble hoja, en una cara ponían la ilustración y en la otra comenzaban a escribir a partir de lo que les sugería la ilustración.

Descubrieron “el gusto” de elegir ilustraciones que les daban juego para redactar, viendo que las imágenes aportaban y sumaban y que no solamente tenían una “función decorativa”.

Disfrutaron escribiendo, era la primera vez que no pedían límite para escribir, y mucho más disfrutaron leyéndolo. Quedaron encantados con la producción que habían realizado, además al verla enriquecida con esas ilustraciones tan bonitas hicieron que sus obras parecieran verdaderas obras de arte.

Comenzaron a ver qué tan importante era la parte escrita como la ilustración que elegían, que era necesario que la imagen aportara que no que se limitase a “hacer bonito”.

La elección de imágenes les resultó compleja, no estaban acostumbrados a trabajar con ellas, a ver el juego que les podía dar, a unirlas con las ideas que les empezaban a surgir en la

cabeza...pero una vez que entraron en la dinámica ellos mismos comentaron que escribir a partir de ilustraciones era mucho más fácil.

Comentaron que no utilizaban tanto las imágenes porque pensaban que era más bien de niños pequeños, que si había imágenes era porque era algo dirigido sobre todo para la etapa de infantil, pero una vez realizado su trabajo, abrieron un poco más la mira y vieron que no tenía por qué ser así.

Imprimimos sus creaciones, además la app permitía poner dedicatoria, el nombre del autor...con lo que quedaron encantados con el resultado. Como no podía faltar, estaba una opción de pago que no llegamos a utilizar, pero que reconozco que era muy atractiva, poderlo editar en formato con tapa dura y hojas de brillo.

Narrativa pedagógica 5 (NP5)

En primer lugar, no he tenido demasiadas experiencias con el álbum ilustrado. Si bien se trata de un género que me ha suscitado siempre interés, ya desde mi formación en la universidad, en la práctica no lo he utilizado demasiado, dando prioridad a otros géneros literarios, como la poesía o el teatro. A continuación, expongo una experiencia puesta en práctica el 23 de diciembre de 2021. El álbum ilustrado trabajado fue *El copo de nieve* de Benji Davies. En nuestro centro, teníamos planeada una actividad para despedir al alumnado en Navidades, pero debido a la incidencia COVID de aquellas fechas, decidimos cancelarlo en el último momento y trabajar desde las tutorías, por lo que tuve que programar actividades alternativas. Una de ellas me la sugirió la coordinadora de Biblioteca del centro: trabajar el citado álbum ilustrado y realizar después una actividad manipulativa. En cuanto a nuestro centro, se trata de un CEIP de aproximadamente 100 alumnos, situado en un entorno rural de una localidad costera de Cantabria. El alumnado al que iba dirigida la actividad era el del cuarto curso, del que yo soy tutora, con un total de 13 alumnos. Se trata de una clase con ritmos de trabajo muy diferenciados, con una gran carga participativa y cierto grado de impulsividad e inquietud.

Los objetivos de aprendizaje para esta práctica eran los siguientes:

- Motivar al alumnado con la lectura de un álbum ilustrado.
- Fomentar el aprendizaje significativo, relacionando el periodo en el que nos encontrábamos con los aprendizajes del aula.
- Desarrollar la comprensión lectora.
- Aprender nuevo vocabulario y expresiones.
- Relacionar la lectura del álbum con la actividad plástica posterior.

Las estrategias y recursos que utilicé fueron los siguientes:

- Estrategias: preparación de un ambiente distendido, generación de interés, lectura del álbum y posterior comprensión.
- Recursos materiales: álbum y folios para la actividad posterior.

Las tareas realizadas fueron las siguientes:

1. Introducción del tema.
2. Generación de interés hacia el álbum: presentación y preguntas acerca de lo que podíamos encontrarnos en el libro.
3. Lectura del álbum, variando la entonación, volumen y timbre.
4. Reflexión posterior sobre el álbum, haciendo preguntas al alumnado, y éstos, a su vez, expresando dudas, opiniones, etc.
5. Actividad plástica: creación de copos de nieve de papiroflexia.
6. Los copos de nieve fueron pegados en las ventanas del aula.

En cuanto a los resultados, se puede decir que fueron muy satisfactorios, el alumnado se mostró interesado y respetuoso durante la lectura del álbum, se generó interés y sirvió como hilo conductor hacia la siguiente actividad. Cabe señalar que es posible que, además de la propia motivación del alumnado hacia la actividad, influyera que se trataba de la primera hora del día, cuando por lo general se muestran más receptivos y tranquilos. Se trata de la única experiencia en la que he trabajado el álbum ilustrado de forma individual y no junto a otras compañeras. Repetiría la práctica, por ello deseo ampliar mi formación al respecto y, sobre todo, conocer títulos de diversos álbumes ilustrados. En esa ocasión no percibí dificultades y no he hecho nuevos intentos porque he trabajado la literatura desde otros géneros, como comenté al principio.

Narrativa pedagógica 6 (NP6)

Para comenzar esta pequeña reflexión, me gustaría indicar cuál fue el álbum ilustrado elegido para llevar a cabo la actividad y así ponernos un poco en contexto.

Se trata ni más ni menos del mundialmente conocido *El Monstruo de colores*.

Personalmente, no tuve la oportunidad de elegirlo siguiendo mi criterio o necesidades de aula ya que tan solo llevo un curso académico como docente.

Por tanto, centraré mi experiencia, en aquella única ocasión en la que pude ser partícipe de la experiencia en la que el álbum ilustrado fue el claro protagonista.

Nos situamos en mis últimas prácticas educativas de la Universidad curso 2019/2020.

Era la época de Carnaval y el curso en el que estaba haciendo las prácticas había decidido disfrazarse del *Monstruo de colores*. Para ello, cada niño debería elegir de qué emoción les gustaría confeccionar su disfraz.

El centro educativo en el que se desarrolló la actividad es mi actual lugar de trabajo. Se trata de un colegio concertado religioso ... Está situado en ..., a las afueras de la ciudad, zona de grandes cadenas de supermercados.

El alumnado que acude a nuestro centro es muy variado y diverso. El número de alumnos con Necesidades Educativas es elevado ya que tenemos el privilegio de contar con un gran equipo de Orientación propio del centro. Por este motivo, a pesar de la “mala fama” que tienen los colegios concertados religiosos por ser clasistas y exclusivos, los docentes del cole creemos firmemente en que nos caracterizamos por ser un centro que prima la integración y la inclusión de la diversidad entre el alumnado.

Una vez transmitida la elección de tema para el desfile de Carnaval, mi maestra de prácticas y yo, procedimos a explicarles de qué iba el cuento. Incidimos en que deberían estar muy atentos a todos los detalles pues al final de la lectura, pediríamos que formaran equipos teniendo en cuenta sus preferencias para elegir disfraz (dependiendo de la emoción elegida).

Personalmente y desde mi humilde y corta experiencia como docente, considero que el hecho de mantener alerta y expectantes a los alumnos para la posterior elegida del disfraz, fue un factor clave que, sin ninguna duda, jugó a nuestro favor ya que conseguimos captar la atención, el interés, la intriga, la motivación y el asombro en nuestros alumnos.

A medida que íbamos leyendo y descubriendo el álbum, iban apareciendo diferentes personajes con también diferentes colores. Lo íbamos dibujando en la pizarra para que los alumnos fueran siendo capaces de tener una visión amplia, global y genérica de lo que iba ocurriendo en la historia.

Después de la lectura, procedimos a realizar una lluvia de ideas para comprobar qué era lo que más le había llamado la atención a cada uno de forma individual.

Más tarde pude darme cuenta de algo que en realidad me hizo gracia. Las ideas que destacaba cada uno en esta fase de comunicación, se centraron mayoritariamente en destacar cualidades o aspectos del personaje que luego elegirían como el indicado para su disfraz.

Narrativa Pedagógica (NP7)

El libro utilizado fue *El día de la rana roja* de Esther Elexgaray Cruz. Lo utilicé mientras trabajaba de animador sociocultural en una biblioteca de barrio. Se seleccionó este libro ya que estábamos tratando el tema de los diferentes tipos de familias, trabajamos también otros libros sobre la

adopción o familias monoparentales. Los niños que estaban presentes en el cuentacuentos eran de los primeros niveles de Primaria o últimos de Infantil.

Para trabajar el libro, primero lo leí varias veces, intentando comprender todos los matices de la historia y poder contarla solamente enseñando las imágenes, sin necesidad de leerlo en el momento. De esta manera los niños y niñas podrían disfrutar de la ilustración. Pensé donde realizar preguntas y pausas.

Para iniciar la presentación de la historia, elucubramos a partir de la portada sobre qué nos podría hablar la historia: ¿Hablará de ranas? ¿Os gustan las ranas? ¿Habéis oído que las princesas besan ranas? ¿Qué pasará en el cuento?

La experiencia fue buena, los niños estaban atentos y creo que les gustó bastante, aunque la falta de experiencia y los nervios me hicieron pasar malos ratos. Se trabajó de forma oral principalmente, ya que se trataba de una biblioteca y no de un aula, donde se podría extrapolar la temática o los personajes a diferentes áreas. En este caso a través de preguntas sobre qué sucedería a continuación o qué pensaban de la historia.

Al finalizar la historia, se preguntó si les había gusta, si les gustó el final o si lo cambiarían.

En cuanto a la práctica docente, debido a mi poca experiencia, me he centrado más en el trabajo de materia, ejercicios, etc. En la actualidad deseo ampliar mis horizontes, mis recursos, poder enseñar de otras formas como con el álbum ilustrado. Ya que de aquella experiencia pude ver que a los niños les gusta y que puede ser un buen recurso. Ser capaz de encontrar su lugar en el aula, poder seleccionar el álbum adecuado para el momento y para mis alumnos. Además, tengo la impresión de que estos álbumes son más para cursos inferiores, y me gustaría saber cómo aplicarlos a tercero o cuarto, ya que es en el nivel en el que me encuentro.

Narrativa Pedagógica (NP8)

El centro en el que realicé la experiencia fue en el ... de Santander, un centro ubicado en un barrio de Santander, al que acude alumnado de clase media. El centro se caracteriza por tener una ratio baja, alumnado gitano, extranjero y familias de clase media-baja.

La experiencia fue llevada a cabo en primero de primaria, con un grupo de 16 alumnos/as. El álbum ilustrado que leímos fue: *Ñac, ñac, el monstruo comelibros* de Emma Yarlet.

Es un divertido álbum ilustrado con páginas troqueladas en el que conocen a Ñac Ñac, un adorable monstruito con un gran defecto: ¡le gusta comer libros!

Ñac Ñac es muy mordedor. Le encanta morder el jabón, los calcetines, los patitos de goma de la bañera y los dedos de tus pies, ¡hasta los ganchos de colgar la ropa! Pero lo que más le gusta

morder a Ñac Ñac son... ¡Los libros! ¡Oh, no! ¿Dónde está... Ñac Ñac? ¡Ha mordido esta página y se ha escapado del álbum!

Y así es como empezará esta divertidísima aventura, siguiendo a Ñac Ñac, que escapa del álbum en el que estaba mordeándola y haciéndole un agujero. Agujero que, por supuesto, el lector podrá tocar, ¡Ñac Ñac se ha escapado de verdad!

Atravesando todos los libros que encuentre en su camino, Ñac Ñac irá alterando varios cuentos clásicos. Por ejemplo, *Ricitos de Oro y los tres Osos*, en el que arrasará no sólo con la comida sino con toda la casa

Es un libro que persigue fomentar la lectura y atraer al lector u oyente a seguir descubriendo. Se trata de un álbum, original, dinámico, atrayente, divertido e interactivo.

Para trabajar el álbum hice algunas actividades previas a la lectura como:

- Conocer otros monstruos de historias.
- Lluvia de ideas sobre de qué creían que iba a tratar el libro.
- Crear su propio monstruo comelibros.

Durante la lectura, el cuento invita a ir parando, observando las imágenes, las páginas troqueladas, hacer hipótesis y jugar a imaginar. Así como acercarte a cuentos clásicos.

Tras la lectura hicimos las siguientes actividades:

- Durante varios días leímos cuentos clásicos para conocerlos.
- Escritura creativa para imaginar en qué cuento aparecería Ñac-ñac.
- Cambiar cuentos clásicos en los que Ñac-ñac había entrado.
- Leer otros álbumes que existen sobre Ñac-ñac.
- Crear nuestra mascota (peluche de Ñac-ñac) con su maleta y libro viajero. Cada semana iba a casa de un alumno/a y contaban qué aventuras habían vivido con Ñac-ñac.

Es un libro entretenido, se puede adecuar a cualquier edad, atrae al alumnado e invita a descubrir, conocer y pasar un buen rato. Fue una práctica maravillosa, en la que el alumnado estuvo super motivado, las familias muy implicadas. Tanto que se imaginaban a Ñac-ñac entrando en su casa a morder los libros. El alumnado siempre quería leer nuevos libros y presentárselos a Ñac-ñac, pero con cuidado, no fuera a comérselos.

Narrativa Pedagógica 9 (NP9)

A taste of the moon

Encontré este álbum ilustrado en los recursos de la Fundación Botín, del programa Educación Responsable. Lo he utilizado en 1º y 2º de Ed. Primaria, como especialista de inglés en el

Nuestro centro está situado en un entorno natural, y es un colegio concertado de dos líneas en todos los niveles. Nuestros alumnos comienzan su escolarización a los 3 años de edad y finalizan en 4º de Ed. Secundaria, características que generan un ambiente familiar y un trato cercano entre todos los miembros de la comunidad educativa. En todas nuestras propuestas didácticas impregnamos actitudes y valores cristianos y sociales (colaboración, respeto, igualdad, empatía, solidaridad, trabajo en equipo, cooperación...).

Objetivos de aprendizaje:

- Fomentar el placer por la lectura.
- Impulsar la lectura y la confianza y seguridad de los alumnos en lengua extranjera.
- Desarrollar actitudes de empatía, trabajo en equipo, cooperación, esfuerzo y generosidad.
- Utilizar vocabulario de alta frecuencia (emociones, verbos, animales).

Antes de realizar la lectura, trabajamos el título, la portada y contraportada. Identificábamos los elementos, los describíamos, nos fijábamos en sus facciones alegres o tristes, sugeríamos motivos por los que podían sentir esas emociones y poníamos algunos ejemplos (estoy contenta cuando me toca educación física, me pongo triste si no puedo ir al parque).

Tras haber aprendido vocabulario en la asignatura de inglés, jugábamos a adivinar a los personajes que iban a aparecer en el libro. Le decíamos a un voluntario al oído cuál era el animal que tenía que imitar y el resto de los compañeros intentaban adivinarlo (el que adivina, imita y así sucesivamente hasta completar todos los personajes).

Retomando el álbum, les contábamos a los alumnos cuál era el objetivo de los animales y les preguntamos cómo podrían hacerlo ellos. Antes de empezar a leer, necesitábamos el álbum ilustrado en formato PDF y figuras de los personajes para pegar en la pizarra. Compartíamos en la pantalla digital el álbum ilustrado en PDF e íbamos leyéndolo, acentuando los paralelismos y dramatizando las actuaciones. Cuando aparecía un nuevo animal, los alumnos pegaban su imagen en la pizarra (colocábamos primero la base y la luna, calculando que todas las figuras ocuparan el espacio hasta alcanzar la luna). A medida que avanzábamos en el cuento, anticipábamos cuál era el siguiente animal leyendo las imágenes.

Preguntábamos después qué animales habían aparecido, si habían conseguido llegar a la luna, cómo lo habían hecho y por qué, si todos los animales eran iguales, quién era el que llegaba a alcanzar la luna, qué hacía al conseguirlo, qué nos parece que compartiera, si nosotros lo hacemos habitualmente...

Tras esta reflexión, organizábamos la clase en equipos y cada uno se encargaba de la elaboración de uno de los protagonistas en cartulina. De esta manera, elaborábamos un póster conjunto y reproducíamos el álbum entre todos.

Personalmente, antes de ponerlo en práctica me sentía muy insegura, no sabía hasta qué punto los alumnos iban a aprender y disfrutar de la experiencia, ni si yo iba a ser capaz de defenderlo bien. Las ocasiones en las que lo he utilizado, han sido muy enriquecedoras, los alumnos han participado muy activamente, han disfrutado, han sido capaces de reproducir partes del álbum y han pedido más lecturas y actividades similares. En cuanto a las diferencias entre grupos, en 1º ocupábamos más sesiones, haciendo más hincapié en las dramatizaciones y en las imágenes, y las acompañaba de versiones animadas de *Youtube*. Mientras que en 2º, también hemos realizado actividades relacionadas con la alimentación saludable.

Narrativa Pedagógica 10 (NP10)

Una de mis mejores experiencias con un álbum ilustrado se llevó a cabo en 4.º de Primaria en un centro pequeño situado en una zona rural. Recuerdo gratamente la lectura de *Guapa* de Canizales. Fue elegido por la necesidad de trabajar en ese momento la autoaceptación y la valoración de nosotros mismos. Los principales objetivos que pretendía alcanzar eran: motivar a los alumnos hacia la lectura, trabajar la comprensión lectora y la expresión oral, adquirir vocabulario, expresar sentimientos, identificarse con los personajes y trabajar la temática de la autoestima. Durante todo el curso dedicábamos una sesión semanal a trabajar los cuentos. Acudíamos a la Biblioteca del centro donde nos sentábamos cómodamente para poder disfrutar del libro. Las lecturas normalmente las realizaba yo por petición de los alumnos. Antes de la lectura, me gusta animar y motivar a los alumnos mediante preguntas y la presentación y comentario de la portada y contraportada (quién puede ser el protagonista, dónde puede transcurrir la historia, quién ha escrito el libro, quién es el ilustrador...). Habitualmente voy mostrando las imágenes y las comentamos a medida que realizamos la lectura (descripción y análisis de imágenes, comparación de personajes, experimentación de modulaciones de voz, inventar otra acción, dramatización, formular hipótesis...). Me gusta mostrar el libro en formato papel y dejárselo después de la lectura para que lo manipulen, lean, analicen... (no es lo mismo ser contado que ser leído). Siempre acompaño la lectura de gestos, hago pausas e intento mantener el suspense de lo que va a suceder en las siguientes páginas. Disfruto cuando veo a los alumnos realizando sus propias conclusiones sobre el cuento ("no hay que ser rencorosos", pero qué es ser rencoroso, "no tenemos que renunciar a nuestros sueños", pero qué sueños podemos tener, "no hay que valorar a los demás por su aspecto físico, ¿me puedes poner un ejemplo?, "tenemos que creer en nosotros mismo", qué aspecto destacas de tu forma de ser...). Me gusta que todos los alumnos puedan participar y que respeten las intervenciones de los demás. La elección de la temática de los álbumes casi siempre parte de los intereses y necesidades de los niños (timidez, miedos, enfados, muerte de un ser querido, discriminación por aspecto físico, diferencias individuales, nuevos modelos de familia, multiculturalidad, igualdad...). Sigo manteniendo la práctica ya que es una actividad muy motivadora para los alumnos.

Narrativa Pedagógica II (NP11)

La ovejita que vino a cenar

La práctica didáctica del álbum ilustrado la he realizado en los primeros cursos de Educación Primaria, principalmente en el 1º curso con el objetivo principal de generar interés en la lectura.

El centro educativo en el cual he puesto en práctica las dinámicas con este tipo de material se trata de un centro educativo de Santander que presenta doble línea y con 25 niños y niñas en el aula y donde el nivel socioeconómico de las familias era medio alto, lo que implica que no tienen dificultades económicas ni falta de conocimiento sobre temas relacionados con la lectura ni sobre la existencia de álbumes ilustrados.

Al ser alumnos y alumnas que estaban en pleno desarrollo de aprendizaje de la lectura, el objetivo principal que busqué con la utilización del álbum ilustrado fue el interesar al alumnado por este tipo de libros y generar en ellos una motivación intrínseca para buscar el placer de la lectura. En un mundo de pantallas, es muy importante que desde pequeños se genere un interés en leer y descubran todos los beneficios e inquietudes que puede tener un libro por dentro y evitar ver el libro como una actividad que conlleva el “esfuerzo” de leer. Además, sin quererlo, al interesarse por estos libros, irán mejorando su velocidad y comprensión lectora sin esfuerzo e ir adquiriendo sin querer temas ortográficos.

Dentro del grupo de álbumes ilustrados trabajados en el aula como puede ser *Frederick* o *El topo que quería saber quién le había hecho aquello en su cabeza*, voy a señalar el álbum ilustrado llamado *La ovejita que vino a cenar* de Steve Smallman y Joelle Dreidemy.

Destaco este libro por la cantidad de valores que se pueden aprender de él aparte de ser bastante motivador para el alumnado al utilizar personajes de fábula tan conocidos como puede ser una oveja y un lobo.

El libro fue leído poco a poco por mí en voz alta con la enseñanza de las imágenes antes de leer la siguiente. Antes de empezar la lectura, se realizaron varias preguntas con las que enlazamos con contenidos previos que ya conocían sobre los personajes. El alumnado respondió que el lobo es carnívoro y que si aparece una oveja se la va a comer, por lo que también llegamos a preguntar de qué podría ir la historia antes de empezar, desarrollando así la imaginación.

Una vez empezada la lectura, ésta se realizó en voz alta y cambiando el tono de voz según iban hablando los personajes para que se pudiese distinguir quién decía cada cosa.

Mientras se iba realizando la lectura, se realizaban paradas para valorar si el alumnado estaba pendiente y/o ser capaz de ponerse en la situación de los personajes y entender sus emociones.

También en otros momentos de mayor incertidumbre sobre lo que podía ocurrir, preguntaba sobre lo que podía ocurrir en la siguiente viñeta buscando la imaginación del alumnado.

Tras la finalización de la lectura, realizamos varias preguntas recordando el cuento desde el principio hasta el final y si alguno/a era capaz de ver alguna cosa que nos quería enseñar este libro.

Varios señalaron que se esperaban que el lobo se comiese a la oveja, pero que al final se encariñó de ella, de donde comentando que eso ocurre porque en casi todos los cuentos el lobo es el malo de la historia, pero que no siempre puede que sea así. De ahí enlazamos con la idea de los estereotipos que nos creamos, pero que no siempre se cumplen.

Por otro lado, también señalaron que dos animales diferentes se hacen amigos y se quieren, pudiendo enlazar con la temática de la igualdad, la tolerancia y evitar los prejuicios.

Por último, los niños y niñas fueron bastante empáticos e incluso sufrieron por lo que le podía pasar a la oveja, colocándose en la piel de ambos personajes y enlazando con situaciones reales que pueden ocurrir entre padres e hijos.

El alumnado valoró bastante lo aprendido con este libro y para finalizar colorearon un dibujo del mismo y se les comentó la existencia de una segunda parte. Varios de ellos al poco tiempo compraron el libro y el siguiente de la colección.

La sensación que tuve realizando la actividad fue de un momento de magia y calma. El alumnado estaba concentrado pendiente de la lectura y de la historia que apenas había distracciones. La importancia que se le daba a la lectura, la transmisión de emociones, el énfasis en momentos importantes hacía que no importase nada más que el libro, lo que hacía que el aprendizaje posterior les llegase más adentro.

No he podido repetir la práctica debido a que sigo teniendo el mismo alumnado que entonces, pero es muy probable que si volviese al mismo curso con otro alumnado lo volveré a realizar sin ninguna dificultad. Creo que es un libro que no puede faltar en el proceso de desarrollo lector por todo lo que transmite.

