



**MASTER DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA
TRABAJO FIN DE MÁSTER**



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Álbumes ilustrados, educación literaria y
educación en valores**

Una propuesta didáctica para trabajar en Secundaria

Picture books, Literary Education and Values-based Education

A didactic proposal to work in Secondary education

Alumno/a: Jérica Gómez Tielve

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Director: Raquel Gutiérrez Sebastián

Curso académico: 2013/14

Fecha: 7/10/2014

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	6
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
3.1. La educación literaria en Secundaria y el álbum ilustrado	
3.1.1. La educación literaria en Secundaria	
3.1.2. La educación en valores a través de la Literatura	
3.2. Definición de álbum	
3.3. El papel del álbum en la educación literaria en Secundaria	
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	28
4.1. Análisis de tres álbumes ilustrados	
4.2. Descripción general de la propuesta didáctica	
4.3. Objetivos didácticos	
4.4. Temporalización	
4.5. Las actividades de la propuesta didáctica	
4.6. Evaluación	
4.6.1. Criterios de evaluación	
4.6.2. Actividades de evaluación	
4.6.3. Autoevaluación	
5. CONCLUSIONES	61
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
6.1. Álbumes ilustrados para las propuestas de trabajo	
6.2. Obras monográficas y artículos de revistas	

1. INTRODUCCIÓN

Con la realización de este trabajo, *Álbumes ilustrados, educación literaria y educación en valores*, pretendo revisar la educación literaria y proponer el álbum ilustrado como recurso para fomentar la educación en valores a través de la Literatura. El objetivo que nos hemos planteado ha sido el de diseñar una propuesta que permita estimular la experiencia estética y la capacidad interpretativa de los alumnos. Para ello, parto de una perspectiva de la literatura considerada como una situación comunicativa que le aporta al alumno la posibilidad de construir significados partiendo de su experiencia estética.

La elección del tema responde a mi interés por profundizar en otras formas de hacer literatura, más cercanas al alumno en cuanto temáticas y formas, y que permitan desarrollar no solo el hábito lector de los adolescentes sino también su espíritu crítico. Si partimos de la premisa de que una obra adquiere su máximo esplendor cuando se la concibe como vehículo para transmitir valores y que el objetivo primero de la educación literaria en Secundaria debe ser desarrollar la competencia literaria de los adolescentes, el álbum se convierte en un producto dotado de las características idóneas para conseguir las metas claves de este periodo educativo, además de acercarse, en su formato, a una era donde predomina lo visual.

Sin duda, las sociedades postindustriales actuales tienen otras características que no poseen etapas anteriores y que son difíciles de comprender para alumnos en edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años. De ahí que sea primordial atender a obras literarias que reflexionen sobre temas que tengan sentido en nuestros días. En concreto, hemos seleccionado la violencia, tema que arriba a unas dimensiones altas en la actualidad, aunque de países avanzados, como España, se trate.

Los videojuegos y la televisión con invasiones de zombies y películas de tiroteos y destrucción nos invaden todos los días y llenan los ojos de los jóvenes de agresividad e ira. Por tanto, parece necesario que, desde el ámbito educativo, se contribuya a una educación en la no violencia y a transmitir una

cultura de paz, con valores, actitudes y conductas que logren el desarrollo humano, social y económico, y resuelvan conflictos por medios pacíficos. También es crucial que los adolescentes adquieran un espíritu de respeto por la dignidad humana, y de tolerancia y no discriminación.

Para esta tarea, el álbum se erige como un recurso idóneo, ya que, además de sus atractivas y conmovedoras ilustraciones, posee un formato breve, que permite trabajarlo en clase de forma íntegra y generar así espacios de debate, trabajo cooperativo y reflexión. Además, el mensaje que transmite el álbum suele estar lleno de matices y con una carga simbólica, que darán lugar a una experiencia estética, que ayude al alumno a desarrollar una visión crítica sobre la realidad que le rodea.

Gracias a todas las ventajas que presenta el álbum ilustrado como producto pedagógico al servicio de una educación en valores a través de la educación literaria, el docente se convertirá en mediador y guía del proceso de lectura e interpretación de este libro. No todos los alumnos harán la misma interpretación del álbum ni tendrán la misma percepción de lo que están leyendo, por lo que se generarán debates, y estos darán pie a discusiones constructivas y formadoras. Este carácter sugerente, intenso en su forma de narrar y audaz en el juego entre texto e imagen da en el clavo para despertar al adolescente de un letargo en el que se había sumido su hábito lector.

En definitiva, creemos que la educación en valores es primordial en el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, y que conseguir un espíritu crítico y una actitud activa ante lo que lee es uno de los principales objetivos de la educación literaria.

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) abordará, en primer lugar, un análisis sobre la educación literaria en Secundaria y su relación con la educación en valores, así como del álbum ilustrado como herramienta pedagógica para conseguir el objetivo de la educación literaria. Debido a los bajos niveles de lectura, hemos decidido revisar la finalidad de la educación literaria, y abrir

miras a otras formas de hacer literatura, a pesar de la aparente reticencia de los docentes a innovar en materia de literatura.

La segunda parte gira en torno a una propuesta didáctica para trabajar el tema de la violencia a través de tres álbumes ilustrados: *La Isla* del autor e ilustrador Armin Greder; *La Composición*, escrito por Antonio Skármeta, e ilustrado por Alfonso Ruano, y *Rosa Blanca*, cuyo texto pertenece a Christophe Gallaz y las ilustraciones a Roberto Innocenti. La propuesta se ha puesto en práctica con un grupo de estudiantes de 3º ESO durante el período de prácticas que contempla el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, y las conclusiones se pueden leer en el apartado que lleva ese mismo nombre.

2. OBJETIVOS

- Revisar la Literatura como una situación comunicativa que le aporta al alumno, desde una perspectiva pragmático-comunicativa, la posibilidad de construir significados partiendo de su experiencia estética, reconociendo así la vocación ética de todo discurso literario.
- Definir y exponer las características del álbum ilustrado, y proponerlo como recurso pedagógico para desarrollar la competencia lectora, y fomentar transversalmente la educación en valores en el alumnado, gracias a su cercanía temática y formal.
- Elaborar una propuesta didáctica a partir de la secuencia didáctica de tres álbumes ilustrados, con actividades que ayuden a consolidar la capacidad interpretativa, y que fomenten su espíritu crítico en torno al tema de la violencia.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN. MARCO TEÓRICO

3.1. La educación literaria en Secundaria y el álbum ilustrado

La finalidad de las páginas siguientes es examinar sucintamente el objetivo central de la educación literaria e indicar el papel del trabajo con el álbum ilustrado en la mejora de la competencia literaria de los estudiantes de Secundaria, ya que, posteriormente, desarrollaremos una propuesta didáctica para trabajar con este tipo de obras.

El álbum ilustrado tiene múltiples posibilidades y ventajas para desarrollar el hábito lector y el intertexto¹ de los alumnos, así como para fomentar su espíritu crítico. Sus autores tocan temáticas, que convergen con la realidad de los jóvenes, y sus ventajas estéticas lo acercan a la atmósfera audiovisual en la que estos han crecido. La imagen y el texto, en este tipo de libros, confluyen para crear un género único, que supone "un desafío para los profesores y profesoras [...], quienes tendrán que abrirse a nuevas opciones de trabajo y evaluación de la lectura" (Equipo de Bibliotecas Escolares CRA del Ministerio de Educación de Chile, 2009: 30)².

Con la propuesta didáctica que desarrollamos, partimos de la perspectiva metodológica de la literatura considerada como una situación comunicativa, que le aporta al alumno la posibilidad de construir significados partiendo de su experiencia estética, y tenemos en cuenta el panorama actual de la educación literaria en Secundaria, que se encuentra en una encrucijada entre los bajos niveles de lectura de los adolescentes y la reticente actitud de los docentes ante la Literatura Juvenil. El modelo tradicional de enseñanza de la literatura,

¹ "El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural" (Mendoza Fillola, 2001: 95).

² Estilo Harvard de citas.

basado en el aprendizaje de datos y en la defensa de las obras literarias como patrimonio cultural, no tiene en cuenta la labor interpretativa de los alumnos (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 323), y no da cabida a la Literatura Juvenil o, al menos, la trabaja de modo un tanto insuficiente.

Desde nuestro punto de vista, no podemos anclarnos en una educación literaria encorsetada en el conocimiento de autores y obras del patrimonio cultural. Debemos adoptar una metodología, que cifre todos sus fundamentos en el descubrimiento del lector como instancia constitutiva del texto artístico, como instancia que está inscrita en el interior de las estructuras y estrategias enunciativas de cada uno de los textos.

Además, hay que abrir miras a otras formas de hacer literatura, más cercanas al alumno en cuanto temáticas y formas, sobre todo durante la Educación Secundaria. Para ello, una postura ecléctica, en la que se aborden todas las formas de literatura, así como todos los lenguajes que ponen a nuestra disposición los diferentes discursos artísticos, pasa por ser idónea para ofrecer a los alumnos un corpus de obras más próximas y asequibles.

En definitiva, hay que acercarse al alumno de una manera más globalizadora. Es necesario aunar todos los recursos que tenemos a nuestro alcance para conseguir que los alumnos gocen de la lectura, y conviertan este placer en un hábito.

Para avalar esta propuesta didáctica, empezaremos haciendo referencia a la concepción de la educación literaria en Secundaria. Tenemos que tener claro cuál es su objetivo y, según él, si se trata solo de enseñar fechas, autores y movimientos literarios, o si se trata de desarrollar la capacidad interpretativa de los alumnos. De acuerdo con estas ideas y para situar este trabajo, realizaremos, en segundo lugar, un repaso por los diferentes métodos de enseñanza de la Literatura.

3.1.1. La educación literaria en Secundaria

Antes de adentrarnos en las diferentes propuestas metodológicas, vamos a aclarar cuál es el objetivo de la educación literaria en Secundaria. Si tomamos como referencia el Currículo oficial de la Comunidad de Cantabria, podemos sustraer que la educación literaria durante la Educación Secundaria Obligatoria tiene como objetivo principal que el alumnado adquiera las habilidades necesarias para apreciar y disfrutar con la lectura y todas aquellas manifestaciones culturales que faciliten el desarrollo de la competencia literaria³.

Partiendo de esta premisa, "la educación literaria tiene el fin de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a este a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias" (Mendoza Fillola, 2001: 95).

Por tanto, los docentes deben desarrollar en el alumnado unas habilidades comunicativas concretas que formen su competencia literaria. Así, y teniendo en cuenta a Mendoza Fillola (2003: 321), la comprensión lectora, la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de análisis e interpretación de los textos, la disposición afectiva, que le permita al alumno disfrutar de las obras literarias, y, por último, la escritura, al menos metodológicamente, de textos de intención literaria deben ser los pilares de la educación literaria en Secundaria.

Ahora bien, "(...) la educación literaria era, y en ocasiones sigue siendo, una manera rápida y barata de lograr que los adolescentes se mantuvieran obstinadamente alejados de los libros." Estas palabras de Muñoz Molina (2008: 9) tienen plena actualidad. Conseguir que los alumnos vean la literatura como algo útil, con valor social, es un reto difícil de conseguir. La mayoría de los

³ "La competencia literaria es uno de los objetivos principales de la lectura; entendida como el conjunto de saberes lingüísticos, metalingüísticos y literarios entre los que destacan la comprensión de los procesos de recepción, asociación, transformación e intertextualidad" (Mendoza Fillola, 2001: 276)

alumnos definen la literatura como algo tedioso, carente de utilidad, y, por ende, en un porcentaje muy bajo, consiguen disfrutarla.

Según se afirma, en 2002, entre personas residentes en España mayores de 14 años, "únicamente un 35,3% de los encuestados afirmó leer alguna vez a la semana, un 17% alguna vez al mes y el 47% confesó abiertamente no leer nunca" (Ballester Roca e Ibarra Rius, 2009: 26). Esto supone que la lectura ocupa "el penúltimo lugar del listado de actividades, únicamente por delante de "no hacer nada" para adolescentes de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Esta afirmación, unida a las estadísticas, nos presenta un panorama alarmante y desolador, que pone de relieve la importancia de crear en los adolescentes hábitos de lectura.

En este contexto, se abren debates entre los miembros de la comunidad educativa para buscar las debilidades de las actuales propuestas metodológicas de la enseñanza de la Literatura, y las posibles alternativas, que permitan a los docentes conseguir el objetivo central de la educación literaria.

Históricamente, se ha puesto el énfasis en la proliferación de datos eruditos y en la defensa de las obras como patrimonio cultural, sin que la experiencia receptora de los lectores tenga valor. Según algunos teóricos, se trata de un estudio repetitivo y memorístico de datos y fechas sobre los textos literarios, donde no es posible acceder a un aprendizaje de naturaleza significativa y motivado pedagógicamente (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 323).

Y, aunque sigue estando vigente hoy en día, cada vez son más los modelos de enseñanza en los que se pone en marcha una educación literaria entendida como una situación comunicativa, que le reporta al alumno unas ventajas específicas de construir significados a través de la experiencia receptora (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 324). Así, se pone el acento en la formación de hábitos de lectura, otorgándole importancia al placer que han de procurar los textos tanto en la infancia como en la adolescencia.

Esta inclinación metodológica se justifica porque, desde la intervención didáctica, se hace posible integrar al alumno en el proceso de producción

personal de significados, puesto que cifra todos sus fundamentos en el descubrimiento del lector como instancia constitutiva del texto artístico, como instancia que está inscrita en el interior de las estructuras y estrategias enunciativas de cada uno de los textos.

En este mismo orden de cosas, otros teóricos abogan por la “heterodoxia didáctica” (Josep Ballester y Noelia Ibarra, 2009: 31). Según afirman, hay que abandonar la ortodoxia porque las clases de literatura son “como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades. Sin lectura no hay literatura” (Josep Ballester y Noelia Ibarra, 2009: 31).

En definitiva, estas propuestas metodológicas que siguen un enfoque pragmático-comunicativo están enfocadas más hacia la lectura de textos, a diferencia del aprendizaje memorístico del modelo tradicional de enseñanza al que nos referíamos anteriormente. Sin embargo, aunque coinciden en la importancia de la lectura de textos, su elección no trae aparejada sino otra controversia entre los que defienden el corpus de obras clásicas, y los que consideran que es necesario ofrecer a los alumnos un corpus de obras más próximas y asequibles.

En este caso más ecléctico, los teóricos abogan por abordar todas las formas de hacer literatura, incluso los textos paraliterarios o también “toda esa literatura”, como la literatura de masas, el cómic o el graffiti (Josep Ballester y Noelia Ibarra, 2009: 33). También, según dicen estos autores, hay que aprovechar los diferentes lenguajes que nos aporta la diversidad de discursos artísticos (cine, publicidad, pintura, música) como un excelente canal de motivación e interdisciplinaridad.

En resumen, lo necesario es poner en manos de los alumnos “una variedad lo bastante amplia de estilos y maneras de hacer y contar” para que amplíen su universo sensible, sean capaces de leer más allá de lo evidente y valorar la realidad con espíritu crítico (Centelles, 2010: 57).

Lo más importante, en consecuencia, es que esa selección de lecturas se efectúe con criterios pedagógicos, partiendo del horizonte de expectativas de adolescentes y jóvenes, y de sus competencias y hábitos culturales, con el fin de hacer posible que, de una manera gradual, entren en contacto con otros textos literarios de una mayor complejidad.

Para fomentar esa competencia literaria de los estudiantes, juega un papel importante la Literatura Infantil y Juvenil que, a pesar de haber sido rechazada durante años, alberga multitud de obras de calidad, con diferentes formatos y temáticas, para atraer la atención de los alumnos, y que pueden motivar tanto intelectual como afectivamente la experiencia lectora, y contribuir así a fortalecer el hábito lector, "esa destreza lingüística que requiere cierta frecuentación de la lectura para afianzarse" (Montesinos, 2006: 75).

En este sentido, el tipo de argumentos, personajes, acciones y temas de la Literatura Juvenil pueden favorecer el diálogo del adolescente con el texto, fomentar una actitud más abierta y menos académica ante el libro, y estimular su interés por la lectura.

Sin embargo, como dice Montesinos (2006: 76), la inexistencia de una crítica sólida genera un desinterés general por la Literatura Juvenil y produce un rechazo y un menosprecio claro hacia estas obras que constituyen un subgénero literario ya consolidado, y a ello se refiere Amando López y E. Encabo:

Hay que replantear lo establecido respecto al trato que se confiere a esta materia y valorarla de un modo distinto. Es un tanto triste comprobar cómo la realidad de la Literatura Infantil y Juvenil, con más de cuatro mil títulos editados, con una población lectora importante y con bastantes colecciones, no tiene la valoración ni la trascendencia social que debería poseer; así como tampoco la correspondencia que debería ser necesaria en el proceso formativo de las personas que en un futuro se vayan a dedicar a

la docencia, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (en Montesinos, 2006: 77).

De ahí que la Literatura Juvenil resulte un vehículo de calidad óptima para desarrollar la competencia literaria del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, siempre y cuando se elijan las lecturas adecuadas a su conocimiento enciclopédico.

Lo que acabo de afirmar, no obstante, no menosprecia ni excluye el acercamiento a lecturas del corpus de obras clásicas, pero no hay que perder de vista que, "en los niveles educativos de enseñanza secundaria, el objetivo de 'enseñanza' no es alcanzar una básica especialización filológica, sino el de desarrollar y consolidar las habilidades de recepción lectora y el de aportar los conocimientos esenciales (...) para que el alumno sea un lector competente y autónomo" (Mendoza Fillola 2001: 106).

Resulta crucial que los docentes desarrollen el intertexto lector del alumno a través de la lectura, actividad que ampliará "el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias" (Mendoza Fillola, 2001: 108), que le permitan desarrollar su competencia literaria. Como añade, "en cada texto, la identificación y el reconocimiento dependen de la amplitud del intertexto lector. En cada lectura, el lector relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector (que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal y que es la base de los nuevos conocimientos para su educación estético-literaria)" (Mendoza Fillola, 2001: 108).

Con todo lo planteado en torno a la educación literaria, podemos concluir que existe cierta controversia entre los teóricos en la elección de textos para trabajar el objetivo central de la educación literaria. Pese a ello, existe cierta unanimidad en defender la experiencia estética del lector y la importancia de la interpretación del texto como necesarias para conseguir el desarrollo de la competencia literaria.

3.1.2. La educación en valores a través de la Literatura

El epígrafe que encabeza este apartado está descubriendo nuestra intención de analizar la Literatura como creadora de significados, y cada texto literario como "un discurso [...] que posee un importante abanico de elementos denotativos y connotativos que es preciso descubrir, ya que nos acercarán a una mejor interpretación de los textos y al descubrimiento de las ideas" (López Valero, 2002: 165).

Si partimos de esta concepción, la competencia literaria se convierte en una habilidad que hay que adquirir a través del proceso de recepción, en el que juega un papel crucial la experiencia estética del lector y su capacidad interpretativa. En virtud de eso, todo texto literario tiende a transmitir un mensaje que el lector debe interpretar con su propio conocimiento del mundo, y dar con él sentido a su lectura.

Esa interpretación requiere activar multitud de mecanismos que nos hacen conectar lo que estamos leyendo con nuestra experiencia y visión del mundo. Nos podemos sentir identificados con un personaje, una situación; empatizar con lo que se está narrando hasta el punto de sentirte un personaje de la obra; inmiscuirte en la narración de manera que despierte en el receptor sentimientos, sensaciones. Solo de esta manera estaremos culminando la obra literaria en la que el autor dejó los espacios vacíos, de los que nos hablaba Wolfgang Iser, para que el lector los rellenara dándolos una interpretación única y personal (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 325-326).

El receptor es definitivo en el sentido de la obra que está leyendo. Hay que recordar que, según la tesis de Wolfgang Iser, "la escritura no se da por acabada hasta que el lector ejerce su acción personal, siendo en el hacer interpretativo donde se crea el sentido del texto", porque al leer "descubrimos la parte no formulada del texto" (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 325-326).

Esto es lo que se ha llamado la Teoría Apelativa del Texto, que mantiene que el lenguaje no cobra textualidad hasta el momento en que es leído, ya que

existen espacios vacíos en el texto que el lector tiene que llenar para deshacer esa indeterminación del texto. (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 325-326).

Seguramente el autor que escribe una obra literaria tiene unas pretensiones claras de lo que quiere transmitir al lector, pero está también claro que cada lector hará una interpretación personal de lo que ha leído de acuerdo a su horizonte de expectativas y su conocimiento del mundo. Desde luego, una persona del siglo XVIII no tendrá la misma sensación ni interpretación de un libro que la que tendrá un alumno en plena edad postmoderna:

El emisor produce una obra y a través de ella pretende, indiscutiblemente, hacer llegar a sus lectores unos valores determinados. Pero una vez la obra queda escrita, es publicada y cristaliza una forma que se va a mantener en el tiempo, la transmisión de valores puede modificarse y de hecho se modifica (Gutiérrez Sebastián y Rodríguez Gutiérrez, 2009: 95).

Por ende, la educación literaria pasa por enseñar al alumno a participar de forma eficaz del proceso de recepción, y a realizar la interpretación implícita en el discurso literario. Para ello, hay que partir de las siguientes ideas:

a) la literatura es un *conjunto de producciones artísticas* que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural; b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; y c) el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo (Mendoza Fillola, 2004: 16).

Ahora bien, uno de los grandes problemas de la sociedad actual no es tanto el de decodificar los textos literarios, sino, más bien, el de interpretarlos correctamente, y poner en funcionamiento los mecanismos pragmáticos necesarios para su comprensión (López Valero, 2002: 166):

Debemos ser conscientes que los textos no se construyen partiendo de la nada sino que implican un proceso de reflexión y minuciosa elaboración, por ello, la lectura de los mismos no puede ser efectuada a la ligera y mucho menos la posterior propuesta educativa que se pueda generar de los mismos. Con ello estamos indicando que tenemos que estar en condiciones de descubrir que cada texto transmite una serie de valores que es preciso interpretar (López Valero, 2002: 166).

En esta dirección, la obra literaria no está finalizada hasta que el lector decodifica el mensaje implícito en el texto. Y si, además, este lleva aparejados valores éticos, la obra adquiere mayor trascendencia:

Si la obra literaria adquiere su auténtica y plena significación en el acto de comunicación, que es la lectura y no la escritura, y en la impresión que esta lectura produce en el destinatario del mensaje, esta máxima se cumple en grado sumo cuando lo que estamos transmitiendo es una serie de valores morales que van dentro del mensaje codificado en el texto (Gutiérrez Sebastián y Rodríguez Gutiérrez, 2009: 100).

Por tanto, y haciendo alusión de nuevo a estos dos autores, "concebir la literatura, o mejor, la lectura de obras literarias como un medio para la educación en valores (...) es recuperar una de las esencialidades más básicas del arte literario: la obra literaria transmite valores; toda obra literaria es vehículo de valores" (2009: 94).

A tenor de esto, la Literatura "tiene una gran vocación ética que se expresa a través de personajes que manifiestan vivencias, sentimientos, conductas y visiones de mundo [...]" (Cárdenas Páez, 2009: 15). Por tanto, además de la

historia narrada, la parte más explícita de una obra, también se esconden en el texto ideas implícitas, mensajes ocultos que el lector debe descubrir, y que confieren a la obra literaria una doble dimensión, la interpretativa (Morón Olivares y Martínez Aguilar, 2014: 49).

Esto significa que los diferentes textos literarios recogen valores propios de la vida cotidiana, enseñanzas necesarias, que permiten entender la Literatura como instrumento válido para generar reflexión y pensamiento (López Valero, 2002: 164). Por tanto, "es un reto dar a conocer a las personas en formación valores como el poder, la solidaridad, el hedonismo, el compañerismo... para que sean capaces de emitir juicios críticos con respecto a los mismos y decidan si aprehenden tales valores o no lo hacen" (López Valero, 2002: 167).

En definitiva, toda obra literaria tiene una doble significación que solo se completa con la lectura por parte del receptor, y que será diferente en cada lector nuevo que se enfrente a la obra en cuestión. No se puede negar, por tanto, que la literatura de cualquier rango, ya sea clásica, juvenil, infantil, innovadora, etc., transmite valores. Valores de muchos tipos que confieren sentido al texto literario independientemente de su valor estético y formal (Gutiérrez Sebastián y Rodríguez Gutiérrez, 2009: 94).

Sin embargo, el hecho de llamar la atención sobre la importancia del descubrimiento de significados en el texto literario no debe hacernos olvidar el valor estético y literario de las obras. El valor educativo de la Literatura pasa por unir en un vínculo indisoluble tanto la experiencia estética como la experiencia moral. "El reforzamiento de los valores humanos de una obra depende de la intensificación y enriquecimiento de la experiencia estética del individuo" (Morón Olivares y Martínez Aguilar, 2014: 48).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que muchos docentes se muestran reticentes y contrarios a esta idea. Abogan, mayormente, por propuestas metodológicas basadas en un enfoque historicista y en teorías formalistas, en las que el estudio se centra en el texto:

La realidad de las aulas ofrece por lo general un panorama muy alejado de estos supuestos: siguen vigentes enfoques de tipo historicista, comentarios de texto excesivamente formalistas, difusas prácticas de animación a la lectura, a los que se ha unido en los últimos años la irrupción de materiales poco o nada literarios, auspiciados por una desvirtuada idea de lo que se entiende por educación moral (Morón Olivares y Martínez Aguilar, 2014: 41).

De ahí que haya que entender este acercamiento a la Literatura desde un enfoque positivista, centrado en la relación entre el autor y el texto, que no puede ser compartido por los que centran la educación literaria en el corpus de obras clásicas y en el que se sigue:

un planteamiento en el que lo básico es la enseñanza de los llamados clásicos literarios, en el que se analiza el texto hasta sus últimas consecuencias, su estructura, gestación, formas, recursos y características, en el que la figura del autor es sometida a intensos estudios biográficos, psicológicos, sociológicos, religiosos, morales o políticos, un planteamiento que entiende que lo fundamental de la obra literaria es el texto y el productor de ese texto, que cree en los valores inmortales de los clásicos, que ve el arte en el texto, arte que concibe encarnado para siempre en unas características inmanentes a ese mismo texto que nunca puede perder (Gutiérrez Sebastián y Rodríguez Gutiérrez, 2009: 92).

Por consiguiente, partiendo de nuestra perspectiva metodológica, desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, es posible desarrollar, con más énfasis, la capacidad interpretativa de los discentes, con todo lo que ello conlleva, reconociendo la vocación ética de todo discurso literario. Efectivamente, la educación en valores juega un papel central en el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos.

Para ello, “parece lógico pensar que se contribuiría al acercamiento hacia esa meta si se adoptara un estilo pedagógico *positivo* –que enseñe al niño a identificar y expresar sus sentimientos-, *asertivo* y *proactivo* –que le ayude a alcanzar la responsabilidad desde la autonomía” (Hoster Cabo, 2007: 104). Esta perspectiva educativa, en definitiva, permitirá despertar en el alumnado un espíritu crítico y una actitud activa.

3.2. Definición del álbum

Cada vez son más los estudios e investigaciones sobre las posibilidades del álbum ilustrado en la educación literaria, pero muchos docentes aún no tienen claro qué es exactamente y lo identifican con la Literatura Infantil y el escaso valor literario en la Educación Secundaria (Montesinos, 2006: 76-77).

En principio, este producto hay que alejarlo del libro ilustrado, donde la imagen lo único que hace es reflejar lo que el texto dice, y que sí está dirigido a prelectores. En este caso, nos encontramos ante un tipo de libro en el que el sentido de la obra se configura a través de la complementación entre imagen y texto. Esta es su característica principal y la que le diferencia del libro tradicional (Equipo de Bibliotecas Escolares CRA del Ministerio de Educación de Chile, 2009: 7).

Sin embargo, es un recurso heterodoxo e innovador que mantiene a los docentes un poco reticentes, pero que contempla una gran cantidad de ventajas para la formación de los alumnos de Secundaria. Como se trata de un producto prematuro, debemos resolver algunas dudas. ¿Qué es el álbum ilustrado?

Es difícil acercarnos a una definición completa de álbum ilustrado que recoja todas las características que presenta. Por ello, debemos referirnos a varias definiciones hechas por expertos en dicho tema. Algunos han preferido centrarse en el formato y definirlo como, según dice la directora de la revista *Nous voulons lire!*, Denise Escarpit, “un objeto, con presentación muy precisa y

contenido muy variado, realizado –en la mayoría de los casos- con imágenes: fotografías, dibujos, pinturas, postales y otros” (2006: 7). Sin embargo, esta descripción es muy superficial y, como añade Escarpit, “tiende a desaparecer”.

Y a medida que desaparece, surgen nuevos estudios sobre los álbumes ilustrados, y, a su vez, surgen definiciones más ricas y completas. En esta línea, nos encontramos con definiciones que ven al álbum como “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; Gómez Camacho, 2013: 66).

Por su parte, Teresa Durán en *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (2000: 27), además de hacer un recorrido por la historia de este producto, señala que “el álbum es, sobre todo, un trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimamente. Este acorde puede estar al servicio de cualquier tipo de relato (fantástico, documental, cotidiano...) y dirigirse a cualquier tipo de público, por poco que éste sea sensible a la recepción de un producto pluridisciplinar que es cada vez más emblemático de lo que podría llegar a ser la cultura postmoderna (...)”.

Al mismo tiempo, Teresa Durán también considera que el álbum es “un cruce de caminos donde confluyen lo textual con lo visual; la profesionalidad de los autores con la ingenuidad de los lectores (de cualquier edad); las coordenadas espaciales de latitud y longitud con la coordenada temporal de las secuencias. Se hace cada vez más patente que el álbum, donde confluyen texto, imagen, tiempo y objeto, se está convirtiendo en un género narrativo nuevo” (2000: 28).

En definitiva, estos dos últimos autores ponen el acento en su carácter innovador y polifacético, donde se conjuga texto e imagen para dar lugar a un producto postmoderno idóneo para la educación literaria. Su aspecto físico se convierte en algo superfluo, mientras que se presta más atención a las

posibilidades narrativas que tienen este tipo de libros, y que permiten enseñar a los adolescentes otras formas de hacer literatura.

Hay que tener en cuenta que nos encontramos en la era de lo audiovisual, donde los jóvenes de hoy han crecido con ordenadores, videojuegos, teléfonos móviles y multitud de aparatos electrónicos que no dejan de reproducirse, junto con la televisión y el cine.

En este contexto, "es lógico que la ilustración cobre cada vez mayor protagonismo, teniendo en cuenta que está dirigido a niños cada vez más acostumbrados a la recepción de textos icónicos que, por cierto, han influido poderosamente en la ilustración contemporánea: la pintura, la publicidad, el cómic, el diseño" (Díaz Armas, 2008: 44).

Por tanto, en una sociedad postmoderna como en la que vivimos, me parece crucial la alfabetización en el campo de los multimedia: la importancia de formar discursos con las imágenes y el texto, de construir puentes interpretativos entre lo sugerente de estos libros y la propia realidad del lector. Y es más, despertar el gusto por la lectura con un producto que se presenta con un carácter lúdico, que, siguiendo a Teresa Durán, viene dado por el ingenio con el que está construido su contenido. "Y el ingenio no es, precisamente, una cualidad que no pueda ir en aumento con los años. Quien renuncia a saborear el ingenio de los demás, se priva a sí mismo de su ingenio". (2000: 29).

Los libros con ilustraciones siempre han sido considerados adecuados para niños de Educación Primaria, y propuestos, como oferta, a los primeros lectores. Y sí que es cierto que el álbum ilustrado otorga muchas posibilidades a los que empiezan a leer porque la imagen les ayuda a seguir el hilo de la lectura. Pero lo que no es cierto es que solo haya álbumes para los más pequeños. También hay una oferta amplia de álbumes, con mayor complejidad, donde la imagen no se convierte en un apoyo del texto, sino que la imagen, junto con el texto, conforma la narración.

De esta manera, la imagen juega un papel crucial en este tipo de libros, aportando información y datos al texto. Como bien mantiene Hoster Cabo (2013: 68), la relación que se establece entre el texto y la ilustración no son simétricas, ya que cada uno de ellos aporta o determina la información del otro. En caso contrario, "se correría el peligro de la redundancia y, por lo tanto, la obra carecería de una característica esencial del álbum: la sinergia".

En el momento que se introduce a un adolescente en el sugerente mundo de los álbumes, hay que enseñarle que la imagen, junto con el texto, asume parte de la narración, y nos transmite ideas complejas o muy extensas, y rellena aquellos huecos que el texto deja vacíos y que son necesarios para interpretar correctamente la historia. "De este modo, puede complicar la narración planteada por el texto, satisfaciendo las expectativas de los jóvenes lectores acostumbrados a escuchar o ver narraciones más complejas de las que pueden leer" (Hoster Cabo, 2013: 68).

No obstante, la lectura de un álbum no se resume en entender la relación que se establece entre el texto y la imagen, también hay que saber captar lo implícito, el mensaje que está por debajo de todo el juego visual y textual. Las ilustraciones requieren una segunda lectura de la que tanto habla G. Lartitegui (2004: 33-34), debido a su ilimitado valor pragmático.

Su mayor grado de interiorización y de concreción despiertan en el lector un mayor número de evocaciones que el texto no es capaz de provocar, y que puede dar una mayor complejidad que dificulte la mirada del lector. Los colores, las formas, los tamaños, la técnica pictórica, etc. de las ilustraciones proporcionan matices, sugieren sentimientos y sensaciones muy profundas y emocionantes que, en conjunción con el texto, pueden proporcionar valores educativos muy interesantes:

mientras que en una narración escrita carente de ilustraciones el tono lo imprime la voz del narrador, en un álbum las imágenes contribuyen a darle tonalidad a lo que se cuenta. Hay álbumes melosos y álbumes amargos; los hay evocadores o punzantes;

misteriosos o diáfanos; en todos los casos las ilustraciones tienen un poder especial para crear estos climas" (Silva-Díaz, 2006: 26).

Pero no solo la imagen es capaz de aportar datos a la historia narrada, sino que también es capaz de incidir en los elementos discursivos de la narración. Puede imprimir ritmo, determinar el punto de vista del relato, presentar a los personajes tanto principales como secundarios, situar espacial y temporalmente la historia, informar sobre la presencia o ausencia de narrador, etc. (Díaz Armas, 2008: 53).

Igualmente, también es importante destacar su carácter metaficcional, ya que los álbumes ilustrados rechazan todo convencionalismo en la manera de narrar, y son capaces de sorprender al lector con cada detalle, haciendo gala de un uso innovador y moderno de los elementos de la narración. Esta característica da lugar a multitud de interpretaciones (Echevarría Arce; Nieto Gallego, 2003: 195), dependiendo de las experiencias y sensaciones que despierte en el lector.

En definitiva, el docente, encargado de mediar en el proceso educativo de los jóvenes, debe guiar a los alumnos en el aprendizaje de la recepción de la imagen tanto en su plano artístico como literario. Es importante que los discentes aprendan a "mirar" a estas imágenes plagadas de elementos narrativos y discursivos que apelan al desarrollo de la capacidad interpretativa del lector, y que refuerzan el intertexto lector del mismo.

"La recepción del mensaje ilustrado precisa de un proceso de aprendizaje, mediante el cual se adquieren competencias básicas para la lectura y sociabilización" (Durán Armengol, 2003: 239). El profesor debe guiar a los alumnos en la lectura de un álbum ilustrado para que el alumno pueda sacarle el mayor partido posible, y sea capaz de sacar sus propias conclusiones, ya que este tipo de libros, que apela en grado sumo a "lo implícito", sugiere más que dice, evoca más que impone.

3.2.1. El papel del álbum en la educación literaria en Secundaria

Dentro de la Literatura Juvenil, podemos encontrar una oferta ilustrada muy variada que puede motivar hábitos lectores en los adolescentes. Álbumes, novelas gráficas y cómics, entre otras, son algunas de las opciones literarias de las que dispone un docente en el campo de la ilustración. Es cierto que habrá casos en los que la calidad literaria deje mucho que desear, al igual que habrá obras antiguas sin trascendencia en la actualidad, pero, en otros casos, este arte innovador puede aportar muchos beneficios en el entorno educativo.

En concreto, el álbum ilustrado “está suponiendo un espacio de mayor libertad para experiencias postmodernas que buscan soluciones lúdicas y creativas, en conformidad con un modelo de lector activo y crítico” (G. Lartitegui, 2004: 32). Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, el álbum reúne todas las características necesarias para fomentar la competencia literaria y despertar en el alumno un espíritu crítico a través de la educación en valores.

No hay que perder de vista que no se obliga a leer obras del canon literario español hasta los cursos del actual Bachillerato, por lo que no veo necesario, si me permiten la expresión, “meter a sacacorchos” las obras del corpus de la Historia de la Literatura Española cuando lo único que se consigue es aborrecimiento por la lectura y un descenso extremo del número de lectores entre los alumnos de Secundaria (Montesinos Ruiz, 2006: 75).

De hecho, durante las prácticas, algo que me llamó mucho la atención fue ver las colas de alumnos de Primaria en la biblioteca durante el recreo, frente a la escasa, por no decir inexistente, asistencia de los alumnos de Secundaria. No sé cuál es el motivo, y seguramente sean varios, pero estoy segura que dos de ellos son la obligatoriedad de leer textos lejanos al contexto en el que se encuentra el alumnado adolescente de hoy en día, y la negación, por parte de muchos profesores de Literatura, a introducir la Literatura Juvenil al mismo nivel que el canon literario.

Sin embargo, no hay que perder de vista que el álbum ilustrado, en concreto, puede conectar con los adolescentes, y otorgarles experiencias muy gratificantes en el terreno gráfico (Delgado Almansa, 2008: 22), al igual que nos puede facilitar el trabajo en el aula, ya que, debido a la brevedad de los álbumes, se pueden leer con el grupo-clase, y trabajarlos, en su totalidad, sin el riesgo de que algún alumno no lo haya leído y, por tanto, quede apartado del debate y del trabajo de interpretación y reflexión posterior a la lectura. Como dice Delgado Almansa (2008: 24), "la brevedad de la lectura facilita el trabajo en el aula, aunque no está reñida con la intensidad de las emociones que pueden suscitar estos libros".

Siguiendo a Silva-Díaz (2009: 161-165), las narraciones de álbumes ilustrados de calidad suponen un gran número de ventajas para el desarrollo de la competencia literaria de los discentes, y le otorgan cualidades más que beneficiosas para su explotación en el ámbito escolar. Una de ellas es la brevedad, a la que ya nos hemos referido en el anterior párrafo, pero también debemos llamar la atención sobre la complejidad temática, intertextual, metaficcional y compositiva que permiten desarrollar la capacidad interpretativa del alumno, así como su espíritu crítico, como venimos diciendo a lo largo de estas líneas. La accesibilidad de la que nos habla Cecilia Silva-Díaz también es otra de las características del álbum ilustrado, que le hacen idóneo para su trabajo en el aula, puesto que pueden motivar la lectura placentera gracias a su formato:

Estas ventajas podrían aprovecharse dentro de la educación literaria para enseñar algunos aspectos del funcionamiento de las narraciones y para facilitar la frecuencia de algunas prácticas de lectura, como el análisis y la discusión, que resultan difíciles de llevar a cabo con frecuencia deseable debido a la extensión de los textos canónicos y a las dificultades que pueden representar el acceso generalizado a ellos (Silva-Díaz, 2009: 162).

Al hilo del objetivo de este trabajo, resulta relevante la complejidad temática que presentan algunos álbumes, y que, gracias a la brevedad de este tipo de

libros, permite trabajar el debate y la discusión en el aula. Los tópicos son muy dispares y algunos tratan temas realmente duros, y pueden dar bastante juego, y crear controversia en el grupo, lo que da pie a las argumentaciones, algo tan importante para fomentar el papel activo del alumno y su espíritu crítico.

La imagen juega un papel relevante en la complejidad temática, lo que permite a los discentes llegar a un nivel de interpretación profundo que de otra manera sería imposible. "La ilustración dentro del libro adquiere entidad propia aportando un discurso paralelo y una segunda lectura. La obra así concebida supone un producto de significados en polifonía y despierta la complicidades del lector para extraer comparaciones y deducciones" (G. Lartitegui 2004: 33).

El color, la composición y las formas tienen siempre una explicación en el conjunto de la obra, y hay que ayudar al alumno a descubrir toda una narrativa visual entrelazada con el texto. En este análisis que requiere el álbum, la intertextualidad de la imagen es crucial para el correcto desciframiento del sentido de todos los elementos que conforma la narrativa visual. Al tiempo, la complejidad compositiva por la que se caracteriza el álbum es también productiva para que los alumnos aprendan a construir significados tomando como uno el texto y la imagen:

Un aspecto novedoso para la didáctica que se desprende de la lectura y el análisis de las narraciones compuestas por texto e imagen radica en las equivalencias discursivas entre uno y otro medio, aunque se trate de medios distintos. En el discurso de la imagen, con sus características propias, hay aspectos similares al discurso textual, pero que se evidencian de forma más concreta. El punto de vista, los cambios en la temporalidad de la historia, la inclusión de una historia dentro de la historia o la presencia de varios hilos narrativos son elementos compositivos de la historia que encuentran sus codificaciones en el discurso de la imagen y que, a través de lo gráfico, pueden resultar más concretos, más visibles y evidentes (Silva-Díaz, 2009: 165).

Todas estas características que presenta el álbum ilustrado contribuyen a que los alumnos desarrollen sus capacidades para interpretar correctamente textos literarios. Hay ciertas obras a las que un alumno de Secundaria no puede sacarle todo el partido que requieren, lo que conlleva la frustración del adolescente y el rechazo por la lectura. Pero si tomamos como partida obras con características más cercanas a los adolescentes del siglo XXI y con mayor accesibilidad, podremos desarrollar, con mayor éxito, la competencia literaria de estos, gracias a que ampliaremos el intertexto del adolescente para, posteriormente, enfrentarse a obras de mayor complejidad interpretativa.

Por tanto, el álbum ilustrado recoge un conjunto de ventajas formales y estéticas que tienen un trasfondo lleno de matices que a los alumnos de Secundaria les encantará descubrir. Temáticas universales, y que tocan la actualidad e, incluso, las vidas de nuestros discentes, pueden provocar sensaciones muy placenteras, y un aprendizaje en valores fructífero. La violencia es el tema que hemos elegido para trabajar en el aula a través de tres álbumes, *La Isla* del autor e ilustrador Armin Greder, *La Composición* escrito por Antonio Skármeta e ilustrado por Alfonso Ruano, y *Rosa Blanca*, cuyo texto pertenece a Christophe Gallaz y las ilustraciones a Roberto Innocenti.

Como mencionamos en el apartado inmediatamente anterior, la educación literaria no está reñida con la educación literaria y pueden ser un binomio muy enriquecedor para el grupo-clase. Fomentar el hábito lector, ampliar el intertexto lector, reforzar los mecanismos de interpretación de las obras literarias y desarrollar el espíritu crítico en temas universales, como la violencia, nos parece un planteamiento sugerente y ambicioso para formar a nuestros alumnos en materia literaria y en el plano moral. "Acercarnos a niños y jóvenes con este nuevo material es un reto porque, si bien la educación literaria ha privilegiado durante mucho tiempo el texto escrito, hay que aceptar que la lectura de la imagen cobra cada vez más relevancia a medida que su presencia en la vida cotidiana aumenta" (Hoster Cabo; Gómez Camacho, 2013: 66).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Análisis de tres álbumes ilustrados

El siguiente apartado recoge un análisis minucioso de los tres álbumes que propongo en mi propuesta didáctica para tratar en el aula el tema de la violencia. Para ello, he seguido el modelo de análisis didáctico propuesto por Isabel Tejerina Lobo, en su trabajo *Un modelo de análisis del álbum. Siete ratones ciegos de Ed Joun*, publicado en la revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil.

La Isla es un álbum escrito e ilustrado por el artista suizo Armin Greder, prestigioso dibujante internacionalmente reconocido con varios premios internacionales como el premio Bolonia Ragazzi, y nominado al premio Hans Christian Andersen en una ocasión. Actualmente, imparte conferencias a estudiantes de arte, e ilustra álbumes ilustrados como *La Osa Mayor*, *La ciudad*, *Un día Ordinario* o *Soy Thomas*.

En esta obra, de formato poco convencional, en papel satinado blanco, en el que resaltan las ilustraciones dominadas por el negro y gris, se cuenta la historia de un extranjero que llega a una isla en una barca, arrastrado por las olas del mar. Todos los habitantes de la isla ignoraban cómo había llegado hasta allí, y no sabían si devolverlo al mar o acogerlo en la isla. Después de discutirlo, toman la decisión de acogerlo para evitar su muerte. Sin embargo, ellos siguen sospechando de él; aquel extranjero era totalmente diferente a ellos.

Armados con bieldos, escobas y garrotes, le escoltan a un establo de cabras, al extremo deshabitado de la Isla. Allí lo dejan, no sin antes cerrar la puerta con clavos, por si acaso se escapaba, y sembraba el caos en la Isla. De repente, un día se presenta en la localidad, y los habitantes sienten miedo. Con toda esta situación, los isleños no viven tranquilos. Se asustan por la noche. Meten miedo a los niños con el extranjero. Creen que les quiere matar. E, incluso, llega a salir en el periódico el titular "Extranjero extiende el pánico".

Es tal el miedo que embarga a los habitantes de la Isla, que sacan al extranjero del establo de cabras, lo atan con cuerdas los brazos y las manos, lo llevan a su balsa, y lo empujan hacia las olas. Para evitar que esta situación volviese a pasar, construyen una elevada muralla alrededor de la Isla, con torres desde las que pueden vigilar el mar día y noche, y matan a las gaviotas y a los cormoranes que pasan volando, para que, fuera, nadie sepa que existe su isla.

Con este relato, el álbum transmite una historia cotidiana sobre el rechazo a lo desconocido, el individualismo y la doble moral. Los habitantes de la Isla representan los prejuicios de la sociedad hacia los inmigrantes, ofuscaciones que personalizan en la figura del hombre que naufraga en la playa. La xenofobia está presente en todo el libro, y plasma la doble moral de los habitantes en el juego contradictorio entre texto e imagen. El foráneo, sin embargo, representa la visión del rechazado, que se caracteriza por la incompreensión.

En esta línea, el título apela a ese aislamiento de los habitantes de la isla. La aposición "una historia cotidiana" nos revela que esta situación que nos narra Armin Greder sucede todos los días. Extranjeros que llegan a otro país por diferentes circunstancias, y que son rechazados por prejuicios infundados. Sin embargo, el título solo sugiere porque, hasta que no lees toda la historia, no gana pleno significado.

Y, aunque en ningún momento se proyectan valoraciones ni opiniones, *La isla* también lleva implícito un mensaje de tolerancia. Nos incita a respetar a los demás, aunque pertenezcan a otra raza, cultura o país. No hay que rechazar a nadie por estos motivos, sino que debe prevalecer la persona, y no los prejuicios formados en el conjunto de la sociedad.

En cuanto a la estructura narrativa, el álbum sigue el esquema tradicional de narración formado por planteamiento, nudo y desenlace. Comienza con una situación inicial (planteamiento) que alerta ya de la importancia de lo diferente, lo desconocido: "Una mañana, los habitantes de la isla encontraron a un

hombre en la playa, donde la corriente del mar y el destino habían arrastrado su balsa. No era como ellos". Continúa con los hechos que tuvieron lugar una vez que deciden acoger al naufrago (nudo) y, finalmente, se resuelve con la expulsión del extranjero de la isla por los temores de los habitantes de la Isla ante las posibles atrocidades que podría cometer el foráneo (desenlace).

Todo ello es contado por una voz narrativa en tercera persona. Pero no se trata de un narrador que nos cuente todo lo que piensan los personajes, sino que se limita a narrar los acontecimientos de forma objetiva. Es la imagen la que está cargada de emotividad y sentimientos, la que nos cuenta lo que el narrador no sabe u omite.

El espacio en el que transcurre la acción es una isla, pero el álbum no ambienta de forma precisa la historia. Se le da más importancia a la narración que a la descripción espacial. De la misma manera, el tiempo en el que está ambientado es en el pasado, pero es un marco atemporal, ya que solo hace alusión al tiempo en dos ocasiones y de forma muy vaga: "Una mañana" y "Pero un día". En cuanto al tiempo verbal, la historia alterna el pretérito perfecto simple (encontraron, llegó, levantó, vio, miraron) con el pretérito imperfecto (era, sabía, sucedía, buscaba).

Las ilustraciones, en las que se sigue un tono expresionista, están cargadas de emotividad y transmiten los sentimientos de miedo, rechazo, incompreensión, desconfianza y odio. Podemos observar, también, las referencias a las que Greder apela: la cita más explícita es al cuadro *El grito* de Munch, pero también podemos ver correspondencias con los dibujos de Bruno Schulz, y las pinturas negras de Goya.

Hay una semejanza evidente en el uso de los colores (blanco y negro), en los trazos gruesos con los que Greder dibuja a los habitantes de la isla, así como en el tono expresionista que utiliza. En las páginas diecinueve y veintiuna del álbum, podemos observar en las imágenes claras referencias a estas obras, como se puede observar en las formas de los habitantes de la Isla y su actitud de miedo y rechazo.

Los tonos oscuros inundan todo el álbum, lo que transmiten la inseguridad, el miedo y la desconfianza de los habitantes de la Isla ante la presencia del extranjero. Igualmente, las ilustraciones que muestran el mar enfurecido contrastan con la fragilidad de la balsa en la que ha llegado el extranjero a la Isla, al igual que contrastan los tonos oscuros, creados con la técnica del carboncillo, con el blanco que está presente a lo largo de todo el álbum.

Esta ausencia de color nos remite al vacío, a la inestabilidad, a la incompreensión de los habitantes de la Isla ante lo desconocido. De hecho, el álbum comienza con dos páginas prácticamente en blanco, solamente están dibujados el extranjero en la parte inferior derecha de la hoja de la derecha que mira hacia el lector, y su balsa. Da la sensación de que mira interrogante al que está leyendo para invitarle a que pase de hoja.

Es llamativo cómo el ilustrador contrapone la figura del extranjero a la de los habitantes de la Isla. El foráneo parece una persona frágil, débil y con gesto amable, mientras que los isleños son hombres grandes, gordos, con cara de "pocos amigos" y reticentes ante la situación con la que se han encontrado. Es significativo el momento en el que deciden "acogerlo", ya que, en ese momento, se muestra la doble moral de los habitantes de la Isla, el cinismo con el que lo acogen. No es una acogida amable y sincera, sino más bien cruel y cínica.

De hecho, se produce una contradicción entre el texto y las ilustraciones, que apela a la violencia con la que es tratado el extranjero. La doble moral se presenta en un continuo juego entre el texto y la imagen. Por un lado, el texto nos muestra una situación idílica donde el extranjero es "acogido", mientras que las ilustraciones contradicen totalmente a las palabras, ya que los rostros de los habitantes de la Isla evidencian el miedo y el rechazo hacia el extranjero, como, por ejemplo, en las páginas ocho y nueve.

En cuanto a los textos, estos son breves y concisos en algunas páginas, pero extensos y predominantes frente a la imagen en otras. En ambos casos, se caracterizan por su sencillez y objetividad. Aunque el relato está narrado en

tercera persona, se adopta el punto de vista de los habitantes de la Isla, en ningún momento se da voz al foráneo.

Aunque el texto no aporta valoraciones ni juzga las actitudes de los personajes, las expresiones que utiliza Armin Greder son sugerentes como, por ejemplo, en los siguientes casos: "Pero no podemos atender a cualquiera que llegue hasta nosotros", "Y aunque al cura le daba lástima, la voz del hombre no encajaba en su coro", "Uno ya lo tiene difícil. No se puede esperar que, además, te tengas que preocupar del bienestar de los de fuera".

En definitiva, el álbum reproduce, con un discurso muy expresivo, una historia cotidiana a la que se ven obligados muchos emigrantes de países pobres. La historia no es novedosa en cuanto a la temática, pero sí en la manera de contarla. Da pie a reflexionar sobre los prejuicios que tenemos los individuos ante ciertas situaciones y/o personas, y sobre si es justo o no esta actitud. El libro es totalmente sugerente para que nadie se quede indiferente con su lectura.

La composición es el siguiente álbum que vamos a analizar y su autor es Antonio Skármeta, una de las principales figuras de la literatura hispanoamericana y archiconocido por sus novelas llevadas al cine. Entre sus publicaciones ilustradas, destaca este álbum, por el que recibió el premio Llibreter.

Esta historia vio la luz a través de una versión inicial para radio escrita a finales de los años setenta, y, después, contó con una primera publicación en *Le Monde*; en el año 2000, la editorial venezolana Ekaré lo publicó con ilustraciones de Alfonso Ruano, y Editorial Sudamericana sacó, en 2006, una nueva versión ilustrada por María Delia Lozupone.

No obstante, la versión que vamos a manejar es la del ilustrador español, quien ha recibido varios reconocimientos por este álbum, como el Premio de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos en el año 2000, el Premio Llibreter Álbum Ilustrado 2000 y el Premio UNESCO en el 2001.

Siguiendo un formato grande y atractivo, con papel satinado blanco, Skármeta cuenta la historia de Pedro, un niño de nueve años que vive inmerso en la dictadura chilena de Pinochet. Pedro se encuentra en tercer grado, y le encanta jugar al fútbol. Todas las noches sus padres se sientan a oír las noticias que dan en la radio. Un día, unos militares se llevan en un jeep al padre de Daniel, un amigo suyo con el que se encontraba jugando al fútbol. Daniel le cuenta a Pedro que su padre está en contra de la dictadura. El miedo comienza a acechar al protagonista, que no entiende muy bien qué significa estar en contra de la dictadura.

Durante la cena, sus padres y él se mantienen en silencio hasta que Pedro pregunta a su padre si él está también en contra de la dictadura. Este asiente, y se pregunta si un niño puede estar en contra de la dictadura también. Ese miedo que había comenzado a acechar a Pedro se ve agrandado cuando otra mañana llega al colegio un militar, y les pide que escriban una composición. El título que les propone es "Lo que hace mi familia por las noches".

Dos semanas más tarde, el militar vuelve a la escuela, y felicita a Pedro y a sus compañeros por las redacciones. Como regalo, da a cada uno un caramelo. Esa noche, durante la cena, Pedro se lo cuenta a sus padres. Al padre se le cae la cuchara de la mano, y su gesto cambia. Estos, invadidos por el miedo, le piden que, por favor, lea la composición.

Al hilo de esta narración, que sigue un esquema tradicional de planteamiento, nudo y desenlace, el relato aborda la dictadura y la vulneración de los Derechos Humanos en esta forma de gobierno. Las actitudes de los personajes están determinadas por la dictadura en la que se ven inmersos. No pueden disentir a los militares, por lo que no existe libertad de expresión, y, para ello, imponen el miedo entre los ciudadanos, como vemos en las figuras de los padres de Pedro. En caso de hacerlo, los militares se los llevan detenidos, como hacen con el padre de Daniel. Esta situación cuarta los Derechos Humanos de los ciudadanos que no tienen libertad para dar sus

opiniones. De hecho, escuchar emisoras clandestinas por la radio supone un motivo de repulsa por parte del Gobierno.

En el relato, juega un papel simbólico la redacción que el militar propone escribir a Pedro y sus compañeros, titulada "Lo que tu familia hace por las noches". Esa composición, a la que hace referencia el título, es decisiva para el futuro de sus padres, y Pedro se da cuenta de ello. Es capaz de razonar lo que escucha y ve, y darse cuenta del momento por el que está pasando su país, y la falta de libertad de los adultos. La lectura de esa redacción a sus padres, al final de la historia, tiene una gran carga expresiva y sugerente.

Esta historia que nos cuenta Skármeta está narrada en tercera persona. Sin embargo, no se trata de un narrador que nos cuente todo lo que piensan los personajes, sino que se limita a narrar los acontecimientos de forma objetiva a través de la mirada de Pedro. El mundo que esboza Antonio Skármeta se transmite a través de las caras de los personajes y el ambiente que se plasma en las ilustraciones. Ahí reside la verdadera expresividad de este álbum.

En cuanto al tiempo y al espacio, el texto no nos lo dice con exactitud, pero se entiende que tiene lugar en Chile durante la dictadura de Pinochet. Concretamente, el ambiente de desasosiego ante lo que está pasando deja entrever que es el comienzo de la dictadura, los años setenta. Las ropas y el ambiente también hacen alusión a este tiempo. Esta ambigüedad espacial y temporal da pie a extrapolar esta situación que vive Pedro a cualquier otra dictadura.

No obstante, las ilustraciones de Alfonso Ruano juegan un papel determinante en la historia. Gracias a su realismo, dan forma a los personajes que intervienen en la historia. Nos permite poner cara a Pedro y a sus padres, así como al resto de personajes. Pero además el ilustrador consigue hacer una descripción psicológica de estos.

Los sentimientos de terror y desesperanza se ven en los gestos y actitudes de los padres de Pedro, como podemos observar en la ilustración que aparece en la página quince; también se observa en la ilustración del padre de Daniel, el amigo del protagonista, cuando es llevado por los militares en un jeep. La mirada al suelo, la cabeza agachada y la actitud de derrota en el cuerpo son claros símbolos de la desazón y la impotencia que sienten los personajes ante la situación que están viviendo.

Los militares, por el contrario, adoptan en las ilustraciones una imagen de superioridad, crueldad y maldad que se plasma en sus rostros. Es muy significativa la imagen del militar de las páginas veinticuatro y veintiséis. El cuerpo rígido, el uniforme y el gesto serio muestran la fuerza de los militares, su comportamiento autoritario.

En cuanto a Pedro, Ruano nos lo presenta pensativo y atento a cualquier circunstancia que pudiera explicar lo que está pasando a su alrededor. Siempre hay tristeza en su mirada, una mirada que se pierde en el infinito como si estuviese buscando una respuesta más allá de las actitudes de los adultos. El resto de niños también transmiten pena, resultado de la dureza del momento que están sufriendo, como vemos en la ilustración de Daniel con las llaves del negocio de su padre en las manos y rodeado de militares.

De la misma manera, en las ilustraciones, hay muchos elementos simbólicos, como los cuadros del dictador colgados en la pared de la clase de Pedro de la página veintiséis, las pintadas en la pared del colegio con la palabra "resistencia" de la página veintinueve, y la bandada de pájaros que aparece en la ilustración en la que aparece el padre de Daniel en el momento que se lo van a llevar los militares. Este último es una metáfora de lo que buscan los que están en contra de la dictadura: la libertad.

Respecto a los textos, estos son largos para tratarse de un álbum ilustrado. En algunas ocasiones, incluso, las páginas están invadidas por el texto y no hay imágenes, o las imágenes son pequeñas en comparación con el espacio que ocupa el texto. El lenguaje que se utiliza es claro y sencillo, y la narración

recoge el punto de vista del protagonista, Pedro. Aunque está narrado en tercera persona, la mirada es la de un niño de nueve años que no comprende lo que está sucediendo.

Se combina la descripción de la acción con los diálogos entre Pedro y el resto de protagonistas. Las intervenciones de Pedro y sus compañeros están llenas de inocencia. A lo largo de todo el texto, la historia de Pedro es como la de cualquier niño; juega al fútbol con sus amigos y va a la escuela. Pero no se puede subestimar la inteligencia de un niño. Él sabe que algo pasa y se lo demuestra a los padres con la composición que escribió en la escuela titulada: "Cuando mi papá vuelve del trabajo".

La redacción tiene mucha importancia en el desarrollo del relato y, de hecho, es el momento de mayor tensión. En el desenlace de *La composición*, el texto juega un papel muy importante, aunque en el resto del álbum, el texto y la imagen no se pueden separar para su correcta interpretación.

En resumen, el álbum narra la historia de Pedro, un niño que, a través de su mirada, nos va a descubrir cómo se vive en una dictadura. Ausencia de libertad, intolerancia, miedo y tristeza son algunos de los sentimientos que transmite este relato con un gran valor pedagógico.

A pesar de la sencillez aparente de sus palabras, Antonio Skármeta despierta en el lector el mismo sentimiento de tristeza que transmiten los personajes y sabe describir una situación política con mucha fuerza y realismo. El álbum refleja el dolor de los ciudadanos que viven bajo una forma de gobierno que cuarta los Derechos Humanos, y Ruano consigue todo ello con las ilustraciones de dolor de Pedro y sus padres, y el comportamiento autoritario de los militares.

Con todo ello, el álbum aborda un tema transgresor, como la violación de los Derechos Humanos por formas de Gobierno autoritarias, como es una dictadura, y describe esta situación a través de imágenes llenas de simbolismo y expresividad. Esto, unido a la fuerza de las palabras de Skármeta, convierten

al álbum en un instrumento de reflexión sobre cuestiones políticas y sobre la importancia del respecto a los Derechos Humanos.

En una sociedad como la nuestra, los alumnos de hoy han perdido la perspectiva histórica, y no tienen la conciencia que tienen nuestros padres e, incluso, nosotros. Han nacido en una sociedad democrática, con el pleno disfrute de sus derechos, por lo que trabajar temáticas como esta puede ser positivo para tomar conciencia de la importancia de la libertad y de la no sumisión política.

Por último, vamos a analizar el álbum ilustrado *Rosa Blanca*, cuyas ilustraciones pertenecen al ilustrador internacional Roberto Innocenti, quien ha trabajado para grandes autores como Eta Hoffmann, Charles Perrault, Oscar Wilde, Christophe Gallaz y Charles Dickens. Su labor como ilustrador ha sido reconocida en numerosas ocasiones, y ha recibido premios como la Manzana de Oro, en la Bienal de Ilustración de Bratislava; la Medalla de Plata de la Sociedad de Ilustradores de Nueva York, y el Premio Hans Christian Andersen 2008.

El álbum, cuyos textos pertenecen al escritor francés Christophe Gallaz, está fechado en 1985, y fue publicado en español por la editorial española Lóguez en 1987, con la traducción de Maribel G. Martínez. En él, a través de una voz narrativa en tercera persona, se cuenta la historia de Rosa Blanca, una niña que vive en una pequeña ciudad de Alemania durante el régimen nazi. Un día, invadida por la curiosidad, Rosa Blanca sigue a uno de los camiones militares que, últimamente, frecuentaban tanto su ciudad. En él, los soldados llevaban a un niño, y ella quería saber a dónde.

Después de atravesar todo el bosque, Rosa Blanca llega ante una alambrada eléctrica, y ve, a través de ella, a muchos niños inmóviles. Uno de ellos le dice que tiene hambre. Así que, durante las siguientes semanas, vuelve todos los días al campo de concentración para llevar comida a aquellas personas.

De repente, una mañana todo era diferente. La gente se había puesto en movimiento y nadie parecía fijarse en los militares que paseaban entre la gente. Rosa Blanca se adentra en el bosque para llevar, como cada día, comida a aquellos niños. Sin embargo, algo había pasado. La alambrada estaba destruida y los barracones de los niños ya no estaban. De pronto, se oye un disparo.

La estructura narrativa que sigue se corresponde con el esquema tradicional de narración formado por planteamiento, nudo y desenlace. Comienza con una situación inicial (planteamiento) en la que se describe el ambiente que se vive en la ciudad de Rosa Blanca, hasta que un niño es subido a uno de los camiones militares por los soldados, y se lo llevan. Ahí comienza el nudo, en el que la niña descubre un campo de concentración. Finalmente, la historia acaba con el fin de la guerra, y la desaparición del campo de concentración y de Rosa Blanca (desenlace).

Con un formato grande y rectangular, *Rosa Blanca* trata el tema del racismo. Concretamente, se centra en el Holocausto judío. Innocenti da vida al contexto en el que tuvo lugar la exterminación de los judíos durante el régimen nazi. Con ello, el álbum lleva implícito un mensaje de tolerancia, libertad y respeto a los demás. Rosa Blanca representa todos estos valores, y sus acciones son un ejemplo de no discriminación ni rechazo por cuestión de raza. El hecho de que la niña llevase comida al campo de concentración y pasase ella hambre es uno de los gestos más simbólicos de todo el álbum.

En esta línea, el título es muy significativo, ya que hace referencia al nombre que recibía un grupo de jóvenes estudiantes alemanes que luchó, pacíficamente, contra el régimen de Hitler durante la Segunda Guerra Mundial. Se llamaban "La rosa blanca", y creían en la libertad de las ideas, pero muchos de ellos fueron capturados por la Gestapo, y condenados a muerte. Ese espíritu solidario y pacifista del grupo es el que se respira en las imágenes de Innocenti y la historia de Rosa Blanca.

En cuanto a las ilustraciones, estas son características del estilo de Roberto Innocenti. Situaciones y ambientes llenos de realismo, en los que cada detalle tiene su simbología, y es capaz de condensar en cada ilustración toda la expresividad que la dureza del texto necesita. Estas ayudan a concretar la narración en el ambiente que se vive en la ciudad de Rosa Blanca, así como el espacio y el tiempo en el que transcurre la historia.

Aunque el texto lo sitúa en una pequeña ciudad de Alemania, con calles estrechas, fuentes antiguas y casas altas, puede ser cualquier rincón de la Alemania nazi en la que se vivía el mismo ambiente que en la ciudad de Rosa Blanca. De la misma manera, el tiempo en el que está ambientado es en el pasado, como nos indican los tiempos verbales (aparecieron, vivían, llevaban, llegaron, hacían), y, aunque las expresiones del texto lo sitúan en un marco atemporal: "Un día", "una mañana", "Pasaron semanas", las imágenes precisan este dato. Concretamente, la historia de Rosa Blanca está ambientada durante el régimen de Hitler, en la Segunda Guerra Mundial.

Por otra parte, los colores oscuros que dominan en todas las ilustraciones contrastan con los colores vivos y alegres de la última ilustración, en la que se manifiesta que ha llegado la primavera. Pero, no solo simboliza la estación en la que se ambienta la historia, sino que es una metáfora del momento histórico, de la barbarie que se está viviendo en la Alemania nazi que vive Rosa Blanca.

Los colores oscuros hacen referencia al racismo, la intolerancia y la falta de respeto hacia los judíos, mientras que los colores vivos de la primavera es un guiño a la no violencia en el que reside el espíritu de libertad y solidaridad del que hablábamos antes. Por tanto, el invierno y las tonalidades frías simbolizan la barbarie del régimen nazi, mientras que la primavera y los colores vivos son símbolo de la libertad y del fin del gobierno de Hitler y, por tanto, del fin del exterminio judío.

Otros símbolos que llenan de expresividad las ilustraciones son las esváticas que cuelgan de las ventanas de las casas en la segunda página; los uniformes de los soldados, donde lo único que destaca en color es el brazalete

con la esvástica, y los uniformes que llevan los niños judíos del campo de concentración con la estrella de David.

Como se ve en todas las ilustraciones, lo único que tiene color es el brazalete de los soldados, y el lazo y el vestido de Rosa Blanca. Sin duda, aunque ambos estén en color rojo, no simbolizan lo mismo. Mientras que Rosa Blanca es símbolo de solidaridad y libertad, el brazalete con la esvástica es símbolo de crueldad, racismo y exterminio judío.

Respecto a los textos, estos son breves y sencillos, pero las palabras están llenas de dureza. El relato cuenta la historia de la niña Rosa Blanca y, con ella, se va descubriendo la situación que se vivía en la Alemania nazi. En ningún momento, se dice que se trata del régimen nazi, pero las ilustraciones ayudan a construir las sensaciones y sentimientos de la niña, en un ambiente dominado por el nacionalsocialismo de Adolf Hitler.

Aunque el texto se limita a describir la mirada de Rosa Blanca, los silencios que se producen en la lectura son más expresivos que lo que se dice. Gallaz consigue construir un relato estremecedor, en el que la niña representa un espíritu solidario y de libertad.

Todo el discurso está lleno de expresividad, pero el momento más duro es el último, cuando Rosa Blanca es asesinada, aunque en ningún momento se haga referencia a ello. "Había llegado la primavera" es la oración que cierra la historia, y que hace referencia al triunfo de la libertad y al fin del exterminio judío, pero también a la muerte de la protagonista. Otra expresión que hace alusión a esta idea es: "En el bosque, los árboles comenzaron a retoñar, las flores se abrían en el claro y, poco a poco, ocultaron los restos de la alambrada". Ese lugar que se ilustra es donde murió Rosa Blanca, de ahí que su espíritu se identifique con la primavera y con el fin del régimen nazi.

Por otro lado, no se utilizan los diálogos ni se hace alusión a los pensamientos de Rosa Blanca, pero fácilmente se puede intuir lo que piensa, lo que siente. La niña no puede soportar que aquellos niños judíos pasen hambre,

y, de ahí, los diarios paseos que se da hasta el campo de concentración para llevarles comida.

En definitiva, el álbum es desgarrador y despierta en el lector un sentimiento de solidaridad. El espíritu de denuncia del relato está presente continuamente, y permite crear memoria histórica en el lector adolescente. Provoca muchas sensaciones y sentimientos encontrados. Por un lado, la impotencia de no cambiar el pasado, pero, por otro, la solidaridad que desprende Rosa Blanca.

Por tanto, el álbum es un recurso pedagógico muy atractivo para los adolescentes, que les permitirá tomar conciencia de las consecuencias de no ser tolerantes y respetuosos con los demás. Permite ponerse en el lugar del otro, y reflexionar, en este caso concreto, sobre lo que fue una masacre de seis millones de judíos. Es cierto que el álbum no hace críticas, ni entra en valoraciones, pero sí que sugiere reflexión en torno al Holocausto judío.

4.2. Descripción general de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica que presento a continuación ha sido proyectada para ser puesta en práctica en la asignatura obligatoria de Lengua Castellana y Literatura de tercero de Educación Secundaria, y pretende ser una alternativa innovadora en la educación literaria, a través de una metodología pragmático-comunicativa aplicada al álbum ilustrado.

La propuesta gira en torno a tres secuencias didácticas, una por cada álbum ilustrado que vamos a trabajar: *La isla*, escrito e ilustrado por Armin Greder; *La Composición*, escrito por Antonio Skármeta e ilustrado por Alfonso Ruano, y *Rosa Blanca*, cuyo texto pertenece a Christophe Gallaz y las ilustraciones a Roberto Innocenti.

Las actividades se llevarán a cabo en clase y, en caso de no disponer del tiempo suficiente, cabría la posibilidad de que los alumnos continuasen parte del trabajo fuera del horario escolar. Para el desarrollo de algunas actividades,

sobre todo las de investigación, podrán hacer uso de todas aquellas herramientas que consideren oportunas, como puede ser el uso de las TIC. El conjunto de la propuesta está fundamentada bajo una estructura de enseñanza cooperativa, y con un planteamiento de las actividades enfocado al desarrollo del pensamiento crítico y la actitud activa de los alumnos.

4.3. Objetivos didácticos

- Consolidar la lectura como fuente de conocimiento del mundo, y de enriquecimiento y disfrute personal.
- Desarrollar el pensamiento crítico en el tratamiento de la información a través de la reflexión y el debate posteriores al proceso de recepción lectora.
- Estimular la experiencia estética del alumno que facilite el desarrollo de la competencia literaria.
- Construir lectores que dominen tanto el código lingüístico-discursivo como el de las imágenes, a través de actividades que les ayuden a comprender la relación establecida entre texto e imagen en el discurso narrativo del álbum ilustrado.
- Favorecer actitudes en los alumnos respecto a determinados valores implícitos en la obra literaria, favoreciendo así la capacidad interpretativa del lector y la educación en valores.

4.4. Temporalización

Cada secuencia didáctica se desarrollará durante seis sesiones de 50 minutos cada una. Como la realización de las tres secuencias de actividades supondría tres semanas lectivas, se podría desarrollar como un ciclo temático sobre literatura, coincidiendo con alguna efeméride relacionada con el tema, como el Día de los Derechos Humanos o el Día de la Libertad Mundial.

4.5. Actividades de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica engloba tres secuencias didácticas, una por cada álbum ilustrado de los que hemos elegido. Las actividades están organizadas en dos bloques. En primer lugar, las actividades previas a la lectura para analizar y reflexionar sobre los conocimientos previos del alumno, y, en segundo lugar, aquellas actividades posteriores a la lectura que incidirán en la capacidad interpretativa del alumno, y darán pie a abrir debates y reflexiones tras el proceso de recepción lectora. Como veremos a continuación, cada actividad está explicada para el docente, y cuenta con un posible enunciado para presentar a los alumnos.

- **LA ISLA**

ACTIVIDAD 1

La primera actividad consiste en un debate, o lluvia de ideas, sobre el rechazo a lo desconocido: la incomunicación, el egoísmo, el individualismo, la doble moral, etc.

Actividad: los alumnos deben reflexionar sobre estos conceptos que estarán implícitos en la historia que nos narra Greder en su álbum ilustrado. Es una actividad inicial que sirve como acercamiento al argumento de este libro-álbum. Además, es una interesante actividad de reflexión, que permite hacer pensar a los alumnos sobre los prejuicios sociales.

Enunciado para los estudiantes: Acercuémonos un poco al argumento del álbum. Responde a las siguientes preguntas para después ponerlas en común con vuestros compañeros.

Noticia sobre la inmigración ilegal [con vídeo]:

<http://www.rtve.es/noticias/20140328/cientos-inmigrantes-subsaharianos-intentan-entrar-melilla-distintos-grupos/905680.shtml>



- Después de escuchar la noticia, fíjate en la fotografía. Se trata de un grupo de emigrantes ilegales que acaba de llegar a España. ¿Por qué crees que han decidido emigrar a nuestro país? ¿Te parece bien que vengan extranjeros? ¿Por qué?
- ¿Crees que ellos son diferentes a ti? Justifica tu respuesta indicando en qué se parecen y en qué no.
- Algunas personas sienten rechazo hacia estas personas, ¿por qué crees que pasa esto?
- Si tú tuvieses que emigrar a otro país, ¿Cómo te gustaría que te tratasen?

Canción *Papeles mojados*, de Chambao⁴:

<https://www.youtube.com/watch?v=Oj8aNCtTHW4#t=138>

Miles de sombras cada noche trae la marea,
navegan cargaos de ilusiones que en la orilla se quedan.

Historias del día a día, historias de buena gente.
Se juegan la vida cansaos, con hambre y un frío que pela.
Ahogan sus penas con una candela, ponte tú en su lugar,

el miedo que en sus ojos reflejan,
la mar se echó a llorar.

Muchos no llegan,
se hunden sus sueño
papeles mojaos, papeles sin dueño

Muchos no llegan
se hunden sus sueño
papeles mojaos, papales sin dueño

Frágiles recuerdos a la deriva
desgarran el alma,

cala todos los huesos el agua
los arrastra sin esperanza.

La impotencia en su garganta con sabor a sal,
una bocanada de aire le da otra oportunidad.

Tanta noticia me desespera, ponte tú en su lugar,
el miedo que en sus ojos reflejan, la mar se echó a llorar.

Muchos no llegan, se hunden sus sueños papeles mojaos, papeles sin dueño

Muchos no llegan, se hunden sus sueños papeles mojaos, papeles sin dueño

Muchos no llegan, se hunden sus sueño papeles mojaos, papeles sin dueño

Muchos no llegan, se hunden sus sueño papeles mojaos, papeles sin dueño

⁴ Recurso musical para reflexionar sobre el tema de la emigración ilegal.

ACTIVIDAD 2

La actividad dos propone la búsqueda de correspondencias entre los dibujos de Greder y el cuadro de *El grito* de Edvard Munch, y las pinturas negras de Goya.

Actividad: los alumnos tienen que comparar la estética de los dibujos con la de las pinturas mencionadas. Hay una semejanza evidente en el uso de los colores (blanco y negro), en los trazos gruesos con los que Greder dibuja a los habitantes de la isla, así como en el tono expresionista que utiliza. Todo recuerda tanto a 'El grito' de Munch como a las pinturas negras de Goya.

Enunciado para los estudiantes: Buscad en internet, por grupos, imágenes de Munch y Goya, e información sobre la pintura de esos autores. Con ello, elaborad una pequeña presentación en PowerPoint que presentéis a vuestros compañeros de clase. Intentad relacionar esas imágenes con algunas que aparecen en *La isla*.

Cuadro 'El grito' de Edvard Munch

<http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/obras/102.htm>

http://www.theartwolf.com/masterworks/munch_es.htm

<https://www.youtube.com/watch?v=RMqc0ZgG3Ao>

<http://marisolroman.com/2012/11/04/el-grito-1893/>

Pinturas negras de Goya

<https://www.museodelprado.es/goya-en-el->

prado/obras/lista/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=6

http://www.cossio.net/actividades/pinacoteca/p_01_02/goya_negras.htm

<http://arte.laguia2000.com/pintura/las-pinturas-negras-de-goya>

ACTIVIDAD 3

La tercera actividad consiste en la descripción psicológica de los personajes de la historia.

Actividad: los alumnos deben describir los personajes del álbum a través de lo que les transmiten las imágenes y el texto. En concreto, los elementos visuales, al tener un tono expresionista, transmiten muchos sentimientos y valores que las palabras no. Me parece importante que los alumnos sean capaces de interpretar lo que el autor nos quiere transmitir con esos dibujos.

Enunciado para los estudiantes: Haz una lista donde recojas, en orden de importancia, los valores que representan cada uno de los personajes, y justifícalo. Una vez que lo tengas, haz una descripción psicológica de cada uno de ellos donde des tu opinión personal sobre su comportamiento. *¿Cómo se sienten cada uno de los personajes? ¿Por qué? ¿Qué es lo que les lleva a actuar así? ¿Cómo actuarías tú?*

Habitantes de la isla	Náufrago
<i>Egoísmo</i>	<i>Tristeza</i>

ACTIVIDAD 4

Esta actividad propone a los estudiantes una búsqueda de información sobre casos de emigración ilegal.

Actividad: los alumnos tienen que buscar noticias en las que se trate algún caso de emigración ilegal, y establecer correspondencias con el álbum ilustrado. El objetivo de la actividad es que los alumnos sean capaces de extrapolar la historia de *La isla* a la vida real, y de reflexionar sobre ello.

Enunciado para los estudiantes: Buscad en los medios de comunicación, por grupos, algún caso en el que se trate la emigración ilegal y comparadla con la historia de *La isla*: ¿Qué semejanzas encontráis?

ACTIVIDAD 5

Por último, la quinta actividad contempla que los alumnos analicen e interpreten los elementos textuales y visuales presentes en el álbum.

Explicación: los alumnos deben establecer correspondencias entre los elementos textuales y los visuales que están presentes en el álbum. Los elementos visuales nos dan información que no nos da el texto, es decir, los dibujos dan otra interpretación al texto, y esta debe ser percibida por los alumnos.

Actividad concreta: *¿Cuentan lo mismo los dibujos que el texto?* Explicad con ejemplos tomados del álbum qué información nos dan las imágenes para entender la historia.

- **LA COMPOSICIÓN**

ACTIVIDAD 1

La primera actividad consiste en analizar las imágenes del álbum antes de su lectura para que los alumnos propongan hipótesis sobre la historia y el tema del que trata el álbum.

Actividad: los alumnos deben interpretar las imágenes del álbum sin una lectura previa. Se trata de una actividad de motivación para que ellos imaginen cuál es la historia o qué tema se trata. Para ello se les asignan, por grupos, unas ilustraciones, y tienen que escribir un posible argumento del álbum a partir de ellas.

Enunciado para los estudiantes: Analizad, por grupos, algunas de las ilustraciones del álbum. Con su ayuda responded a las siguientes preguntas, e imaginad un posible argumento para el álbum. Podéis leer la parte de atrás del álbum para que os ayude a imaginar la historia.

- Ilustraciones de la página 3 a la 6. El protagonista de la historia es un niño llamado Pedro. ¿Cómo lo describiríais? ¿Os parece que tiene muchos amigos? ¿Qué cosas le gusta hacer?
- Ilustración de la página 15. ¿Por qué creéis que se tapa la cara la madre de Pedro? ¿Qué importancia creéis que tiene la radio en la historia?
- Ilustraciones de la página 19 a la 23. ¿Por qué creéis que un capitán va a la escuela? ¿Por qué crees que hay colgada en la pared la fotografía de un capitán?
- Ilustración de la página 29. ¿Qué creéis que significa la palabra 'RESISTENCIA' escrita en el muro de la calle? ¿Quién la ha podido escribir?

ACTIVIDAD 2

La segunda actividad propone hacer un análisis del discurso narrativo del álbum después de su lectura para comprobar el grado de comprensión de los estudiantes.

Actividad: los alumnos deben responder a unas preguntas de comprensión para comprobar si han captado la información que se desprende de las ilustraciones. El objetivo es que los alumnos aprendan a leer a través de las imágenes y a completar los "espacios vacíos" del texto.

Enunciado para los estudiantes: Fijaos en las ilustraciones y luego contestad, por grupos, a las siguientes preguntas para después ponerlas en común con el resto de compañeros:

- ¿Por qué crees que el militar manda escribir una redacción a Pedro? ¿Qué importancia tiene?
- Todas las noches los padres de Pedro escuchan la radio. ¿Por qué crees que lo hacen? ¿Y por qué Pedro no lo menciona en la redacción?
- ¿Por qué las calles se han llenado de militares? ¿Qué crees que está pasando?

ACTIVIDAD 3

La tercera actividad contempla un análisis de las actitudes de los personajes a través de la interpretación de las ilustraciones del álbum.

Actividad: los alumnos deben describir psicológicamente a los personajes principales (Pedro, los padres de Pedro y el militar). Las ilustraciones nos transmiten actitudes y emociones de los personajes que los alumnos deben aprender a analizar.

Enunciado para los estudiantes: Analizad, por grupos, las actitudes de Pedro, los padres de Pedro y del militar. Para ello haced una descripción de cada uno de ellos, y justificadla con las ilustraciones.

ACTIVIDAD 4

Esta cuarta actividad consiste en que los estudiantes reflexionen sobre la dictadura y sus diferencias con la democracia.

Actividad: los alumnos deben diferenciar entre una dictadura y una democracia. Esta reflexión les permitirá entender mejor las actitudes de los personajes del álbum.

Enunciado para los estudiantes: En el texto del álbum aparecen las palabras "dictadura militar". Realizad, por grupos, una comparación entre una democracia y una dictadura. Para ello, leed los textos que vienen a continuación, y responded a las siguientes preguntas:

- Define brevemente democracia y dictadura.
- ¿Quién sustenta el poder en cada una de las formas de gobierno?
- El texto que define una democracia dice que "*las decisiones se toman según la opinión de la mayoría*". Explica, con tus palabras, qué mecanismos existen para que toda una sociedad pueda opinar. Y en una dictadura, ¿Cómo se toman las decisiones?
- Enumera las bases sobre las que se asienta una democracia. ¿Crees que se respetan en una dictadura?
- Según el texto, ¿Qué es una dictadura militar? ¿Cuál es su objetivo?
- Ninguno de vosotros ha vivido una dictadura, sino que habéis nacido y crecido en una democracia, pero ¿Cómo pensáis que se vive en un país donde hay una dictadura? ¿Qué diferencias presenta respecto a una democracia? Poned ejemplos.

Una dictadura es un gobierno que prescinde del ordenamiento jurídico y de la legislación vigente para ejercer, sin ningún tipo de oposición, la autoridad de un país. El término se hace extensivo al país con esta forma de gobierno y al tiempo que dura este tipo de mandato. La dictadura suele concentrar su poder en torno a la figura de un único individuo, que recibe el nombre del dictador. Adolf Hitler, Francisco Franco y Benito Mussolini son tres ejemplos de dictadores.

Al acceder al poder, ya sea por vía democrática o mediante un golpe de Estado, el dictador suele formar un gobierno de facto donde no existe la división de poderes y se impide que la oposición llegue al gobierno por medios institucionales (se suspenden las elecciones y se prohíben los partidos políticos, por ejemplo).

La noción de dictadura se remonta a los tiempos romanos, cuando se podía conceder la autoridad suprema a una persona (el dictador) en los tiempos de crisis, generalmente vinculados a las guerras.

Con el tiempo, las dictaduras pasaron a ser predominantemente dictaduras militares, donde el dictador es sostenido por la fuerza militar que se encarga de la represión de los disidentes y de imponer el terror para evitar el disenso. También puede hablarse de dictaduras constitucionales cuando, bajo el aparente respeto de la Constitución, un dictador viola la legislación para ejercer el poder.

El concepto conocido en español como democracia tiene sus bases en el antiguo griego y se forma al combinar los vocablos demos (que se traduce como "pueblo") y kratós (que puede entenderse como "poder" y "gobierno"). La noción comenzó a ser empleada en el siglo V A.C., en Atenas. En la actualidad, se entiende que la democracia es un sistema que permite organizar un conjunto de individuos, en el cual el poder no radica en una sola persona sino que se distribuye entre todos los ciudadanos. Por lo tanto, las decisiones se toman según la opinión de la mayoría.

También se entiende como democracia al conjunto de reglas que determinan la conducta para una convivencia ordenada política y socialmente. Se podría decir que se trata de un estilo de vida cuyas bases se encuentran en el respeto a la dignidad humana, a la libertad y a los derechos de todos y cada uno de los miembros.

En la práctica, la democracia es una modalidad de gobierno y de organización de un Estado. Por medio de mecanismos de participación directa o indirecta, el pueblo selecciona a sus representantes. Se dice que la democracia constituye una opción de alcance social donde para la Ley todos los ciudadanos gozan de libertad y poseen los mismos derechos, y las relaciones sociales se establecen de acuerdo a mecanismos contractuales.

Las clasificaciones de gobierno impulsadas por Platón y Aristóteles aún perduran en su esencia. Mientras que la monarquía es el gobierno que se concentra en una única persona, la democracia es el gobierno "de la multitud" (Platón) o "de la mayoría" (Aristóteles).

Existen varios tipos de democracias. Cuando las decisiones son adoptadas en forma directa por el pueblo, se habla de democracia directa o pura; una democracia indirecta o representativa hace referencia al sistema donde las decisiones son tomadas por aquellas personas a los que el pueblo reconoce como sus representantes legítimos, los cuales son elegidos a través de un sufragio por todos los ciudadanos; y estamos frente a una democracia participativa cuando el modelo político permite que los ciudadanos se organicen para ejercer influencia directa sobre las decisiones públicas.

La forma más común en la que se ejerce la democracia hoy en día es en sistemas representativos, los cuales pueden ser: presidencialistas (con un poder ejecutivo con una cabeza bien definida, como es el caso de las repúblicas con el presidente, al cual lo ayudan los ministros y secretarios), parlamentarios (un grupo de personas forman el parlamento en torno al cual giran las acciones de gobierno. Existe un presidente pero tiene poderes restringidos) y sistemas de colegiados (una combinación entre sistemas parlamentarios y presidencialistas, donde al poder ejecutivo lo integran varias personas escogidas por el parlamento, las cuales van turnándose el cargo de presidentes).

Algunos conceptos importantes al hablar de democracia son el referéndum (derecho del pueblo a rechazar o aprobar las disposiciones de los legislativos), plebiscito (votación en la que el pueblo responde a una propuesta hecha por el gobierno sobre temas del estado de interés fundamental: cambio de forma política, asuntos internacionales como problemas de fronteras, etc.), iniciativa popular (el pueblo presenta al gobierno una proposición sobre proyectos de leyes o temas de incumbencia política o ciudadana), recall o revocatoria (el pueblo puede anular decisiones del gobierno a través del voto popular y tiene derecho a apartar a determinados funcionarios si no desempeñaran bien su labor), y jurados (el pueblo integra los llamados jurados populares para colaborar con el poder judicial).

ACTIVIDAD 5

La quinta actividad consiste en que los estudiantes analicen los Derechos Humanos que se vulneran en la historia de Pedro.

Actividad: esta actividad permite a los alumnos conocer los Derechos Humanos que tenemos las personas, y conocer los Derechos que se vulneran donde hay una dictadura, o que se han vulnerado a lo largo de la historia. Les permitirá tomar conciencia del valor que tienen algunos Derechos –véase la libertad de expresión- y que ellos a lo mejor no valoran tanto por haber nacido en una democracia. Antes de empezar la actividad, les explicaré a través de

una presentación multimedia los Derechos Humanos, y haré hincapié en los más relevantes para esta actividad.

Enunciado para los estudiantes: Vais a convertirlos en periodistas por un día. En los próximos días, vendrá un representante de (Asamblea por la Paz o puede ser otra ONG) para que le preguntéis todo lo que queráis sobre Derechos Humanos. Para ello, quiero que preparéis unas preguntas para hacerle ese día. Tened en cuenta el álbum ilustrado de *La composición*. ¿Qué Derechos Humanos creéis que se vulneran en él? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 6

La última actividad propone a los estudiantes hacer una obra de teatro a partir de la historia del álbum ilustrado.

Actividad: los alumnos deben adaptar el texto del álbum a un texto dramático. Tienen que analizar a los personajes más importantes de la historia y crear una versión teatral de la misma.

Enunciado para los estudiantes: Imaginad que sois una compañía de teatro que queréis representar la historia de Pedro. Para ello tenéis que seleccionar y analizar los personajes que van a intervenir en la versión teatral, y crear un texto dramático a partir de la narración del álbum. Después la representaréis ante vuestros compañeros. Para ello, seguid los siguientes pasos:

1. Haced una lista con los personajes más importantes de la historia, y hacer una descripción psíquica para saber cómo debéis interpretar cada papel.
2. Adaptad la narración del álbum ilustrado a un texto teatral. Recordad que tenéis que señalar las acotaciones donde hagáis indicaciones de la puesta en escena y de cómo deben interpretar los actores.
3. Por último, solo os queda preparar los decorados y vuestra puesta en escena.

- **ROSA BLANCA**

ACTIVIDAD 1

La primera actividad consiste en que los estudiantes analicen las ilustraciones del álbum, y completen la historia con ellas.

Actividad: los alumnos deben responder a unas preguntas sobre las ilustraciones del álbum.

Enunciado para los estudiantes: Fijaos en las ilustraciones del álbum y responded, por grupos, a las siguientes preguntas justificándolas con ejemplos. Después imaginaos que tenéis que contar la historia a un compañero, ¿Cómo se la contaríais sin imágenes? Completad la historia de Rosa Blanca ayudados por las preguntas:

- ¿Qué crees que está pasando?
- ¿Te llama la atención algún símbolo que aparece en las imágenes? ¿A qué crees que hace referencia?
- Fíjate en los colores de las ilustraciones, en las caras de los personajes, y en el ambiente. ¿Qué te transmiten?
- ¿Quiénes son los niños a los que Rosa Blanca lleva comida? ¿Y por qué se la lleva?
- ¿Qué está pasando en la ciudad? ¿Quiénes son los soldados que están por la calle? ¿Y por qué están allí?

ACTIVIDAD 2

La segunda actividad contempla una búsqueda de información por parte de los estudiantes sobre el Holocausto.

Actividad: los alumnos tienen que buscar información en internet sobre el Holocausto, tema implícito en el álbum *Rosa Blanca*. Les daré unas páginas web para guiar su búsqueda y ellos tienen que ser capaces de establecer relaciones entre el álbum y el Holocausto.

Enunciado para los estudiantes: Buscad, por grupos, información e imágenes sobre el Holocausto. Con ella realizad un PowerPoint donde se lo mostréis a vuestros compañeros. Intentad relacionar esa información e imágenes con las ilustraciones de *Rosa Blanca*.

ACTIVIDAD 3

La tercera actividad propone a los estudiantes reflexionar sobre la discriminación racial, analizando un fragmento de *El niño de pijama de rayas*, y estableciendo correspondencias con *Rosa Blanca*.

Explicación: los alumnos tienen que reflexionar sobre la discriminación racial, tema implícito en el álbum ilustrado *Rosa Blanca*. Las imágenes del álbum nos transmiten el realismo y dramatismo del Holocausto Judío, lo que da pie a que los alumnos den su opinión sobre un tema histórico de gran relevancia. La reflexión también debe ir enfocada a cualquier tipo de discriminación racial.

Actividad concreta: Como hemos visto, el álbum ilustrado de *Rosa Blanca* trata el Holocausto Judío. A continuación, vamos a analizar un fragmento de *El niño de pijama de rayas*, que trata esta misma temática. Léelo:

"Bruno llevaba meses mirando por la ventana de su dormitorio y contemplando el jardín, el banco con la placa, la alta alambrada, los postes de madera y las demás cosas que le había descrito a la Abuela en su última carta. Y pese a que observaba a menudo a aquellas personas, a los diferentes tipos de personas con sus pijamas de rayas, nunca se le había ocurrido preguntarse qué significaba todo aquello."

Era una especie de ciudad aparte, cuyos habitantes vivían y trabajaban juntos, separada de la casa donde habitaba él por una alambrada. ¿De verdad eran tan diferentes? Todas las personas de aquel campo llevaban la misma ropa, aquellos pijamas y gorras de rayas; y todas las personas que se paseaban por su casa (excepto Madre, Gretel y él) llevaban uniformes de diversa calidad y con diversos adornos, gorras, cascos, llamativos brazaletes rojos y negros, e iban armadas y siempre parecían tremendamente serias, como si todo fuera muy importante y nadie debiera pensar lo contrario.

¿Dónde estaba exactamente la diferencia?, se preguntó Bruno. ¿Y quién decidía quiénes llevaban el pijama de rayas y quiénes llevaban el uniforme?

A veces los dos grupos se mezclaban, como era lógico. Bruno había visto muchas veces a personas uniformadas al otro lado de la alambrada, y observándolas se dio cuenta de que eran quienes mandaban. Los del pijama se ponían en posición de firmes cuando se les acercaban los soldados, y a veces se caían al suelo y ni siquiera se levantaban y tenían que llevárselos.

"Es curioso que nunca me haya preguntado qué hace esa gente ahí -pensó el niño-. Y es curioso que con todas las veces que los soldados van allí -había visto incluso a Padre pasar al otro lado en muchas ocasiones-, nunca hayan invitado a nadie del otro lado a venir a esta casa" (...).

Miró hacia la derecha, hasta donde alcanzaba la vista, y vio que la alta alambrada se prolongaba hacia el infinito bajo el sol, y se alegró de que así fuera, porque aquello significaba que él no sabía qué había más allá y podía ponerse a andar para averiguarlo, pues al fin y al cabo en eso consistía explorar. (Herr Liszt sólo le había hablado de una cosa interesante en las clases de Historia: de hombres como Cristóbal Colón y Américo Vesputio; hombres con vidas tan llenas de aventuras y tan interesantes que no hacían sino confirmarle que él quería ser como ellos cuando fuera mayor.)

Sin embargo, antes de echar a andar en aquella dirección, había una última cosa que investigar: el banco. Bruno llevaba meses contemplándolo, escudriñando la placa desde lejos y llamándolo "el banco de la placa", pero sin saber qué ponía en la placa. Miró a izquierda y derecha para comprobar que no venía nadie y luego se acercó corriendo al banco. Sólo era una pequeña placa de bronce y Bruno la leyó en silencio.

"Obsequiado con motivo de la inauguración... - vaciló un instante- del Campo de Auchviz - continuó titubeando un poco como solía ocurrirle-. Junio de 1940".

Estiró un brazo y la tocó; el bronce estaba muy frío, así que apartó rápidamente los dedos. Respiró hondo e inició su excursión. En lo único que Bruno intentaba no pensar era que tanto Madre como Padre le habían advertido en innumerables ocasiones que estaba prohibido pasear en aquella dirección, que estaba prohibido acercarse a la alambrada del campo, y sobre todo que en Auchviz estaba prohibido explorar.

Sin excepciones."

JOHN BOYNE

El niño con el pijama de rayas, Salamandra

Responde a las siguientes preguntas:

- Resume, con tus propias palabras, el contenido del texto anterior. ¿Qué semejanzas encuentras con *Rosa Blanca*?
- ¿En qué época se ambienta la historia?
- Describe los dos grupos de personas de los que nos habla Bruno. ¿Cómo son? ¿Por qué se caracterizan? Relaciónalos con las imágenes de *Rosa Blanca*.
- ¿A qué símbolo crees que hace referencia el autor cuando escribe que todas las personas que se paseaban por su casa "llevaban llamativos brazaletes rojos y negros"? Localiza este símbolo en el álbum ilustrado.
- La situación del grupo que estaba en pijama era lamentable. Según dice el fragmento, "Los del pijama se ponían en posición de firmes cuando se les acercaban los soldados, y a veces se caían al suelo y ni siquiera se levantaban y tenían que llevárselos". ¿Por qué crees que pasaba esto? ¿Te parece justo?
- ¿Qué opinas sobre esta situación? ¿Te parece justa?

ACTIVIDAD 4

La cuarta actividad contempla la redacción de un texto argumentativo sobre la discriminación racial.

Actividad: los alumnos tienen que redactar un texto argumentativo sobre la discriminación a partir de la historia de Rosa Blanca y el fragmento leído y analizado de *El niño con el pijama de rayas*.

Enunciado para los estudiantes: Rosa Blanca y Bruno nos han contado todo lo que vieron y vivieron durante el Holocausto judío. La inocencia de estos niños no les permitía ver lo que estaba bien y lo que estaba mal, pero después de todo lo leído y hablado en clase, ¿te parece justo que se discrimine a alguien por su raza como hicieron los nazis con los judíos, o como hacen todavía hoy algunos blancos con los negros? Explica, por escrito, por qué te parece bien o mal.

4.6. Evaluación

4.6.1. Criterios de evaluación

Teniendo en cuenta la legislación curricular vigente, la presente propuesta didáctica, concretamente cada secuencia de actividades, será evaluada teniendo en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Identifica los temas principales y secundarios infiriéndolos del discurso narrativo del álbum ilustrado así como su intención comunicativa.
- Expone una opinión sobre la lectura personal del álbum ilustrado, teniendo en cuenta tanto su forma como su temática.
- Argumenta sus opiniones de forma coherente y adecuada.
- Adopta una actitud positiva y activa en el desarrollo de las actividades propuestas.
- Realiza exposiciones sencillas sobre la temática trabajada, con la posible ayuda de medios audiovisuales y las TIC.
- Interpreta de manera adecuada tanto el código lingüístico-discursivo como el de las imágenes.

4.6.2. Actividades de evaluación

La evaluación del trabajo de los alumnos se llevará a cabo teniendo en cuenta la participación (lectura, reflexiones, y realización de las actividades) y la actitud durante el transcurso de las sesiones, que se valorará con la observación directa. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: la presentación correcta de actividades; el trabajo y esfuerzo diarios, que serán controlados por el profesor, y el respeto a las normas que se establezcan para el buen funcionamiento de la clase. También se valorará el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, la lectura comprensiva, y la eficacia del trabajo autónomo en la búsqueda y procesamiento de la información.

Al término de la propuesta didáctica, el alumno deberá haber consolidado, en cierto grado, su capacidad interpretativa, tanto en el código lingüístico-discursivo como en el de las imágenes, y haber desarrollado una actitud crítica frente a las diferentes formas de violencia que se proponen en estos tres álbumes. De igual modo, y concretamente en el caso de *La isla*, el alumno también se habrá aproximado, transversalmente, al patrimonio pictórico a través de su relación con la Literatura. Con todo ello, se prevé prestar atención a todo el proceso de recepción del alumno, y contribuir a su hábito lector con formatos y temáticas más cercanas.

4.6.3. Autoevaluación

En último lugar, se realizará una evaluación de la práctica docente y de la presente propuesta didáctica, a través de un cuestionario que deberán rellenar los alumnos de forma individual. La finalidad será valorar en una escala del 1 al 4, siendo 1 mal y 4 excelente, el grado de satisfacción en el desarrollo de las clases y la metodología empleada. A continuación, se propondrán unas preguntas para obtener la opinión de los alumnos sobre lo que más les ha gustado y lo que menos, sobre qué es lo que se podría mejorar y, finalmente, conocer qué es lo que han aprendido en el transcurso de la propuesta didáctica.

5. CONCLUSIONES

A modo de reflexión, la educación literaria, siendo uno de los objetivos centrales de la Educación Secundaria, ha suscitado, y sigue suscitando, múltiples debates en torno a la metodología y el corpus de obras literarias que ofrecer al alumnado, para conseguir la finalidad de la educación literaria en esta etapa: adquirir las habilidades necesarias para apreciar y disfrutar con la lectura y todas aquellas manifestaciones culturales que faciliten el desarrollo de la competencia literaria.

Como sería muy optimista creer en una posible unanimidad entre los diferentes puntos de vista, nosotros nos decantamos por una perspectiva globalizadora y ecléctica de la Literatura, que nos permita prestar atención al proceso de recepción lectora en un momento en el que, como hemos visto, los bajos índices de lectura entre los adolescentes son alarmantes. Por tanto, creemos necesario tender puentes entre la realidad circundante del alumno y las temáticas y formas de las obras literarias, de manera que estos se sientan identificados, o, al menos, cercanos al relato que están leyendo, y conseguir así fomentar su disfrute ante la lectura.

De la misma manera, en ese proceso de recepción lectora, no solo juega un papel importante la actitud positiva del lector, sino también su capacidad interpretativa y crítica. De ahí que el álbum ilustrado se erija como recurso pedagógico idóneo para guiar al alumno en el proceso de construcción de significados debido a su brevedad y atractivo estético. Estas dos ventajas nos permiten trabajar en el aula tanto el código lingüístico-discursivo como el de las imágenes, a partir de la experiencia estética del alumno-lector, y desarrollar, por tanto, la capacidad interpretativa y el pensamiento crítico, que son imprescindibles para obtener la competencia lectora.

En esta línea, las actividades que se promuevan para trabajar las obras literarias deben estar enfocadas al desarrollo de estas habilidades. Deben ayudar a los alumnos a comprender mejor el texto narrativo y su configuración. Las actividades que yo he propuesto para trabajar los tres álbumes ilustrados

seleccionados no solo están destinadas a desarrollar la competencia lectora del alumno, sino también a trabajar transversalmente la educación en valores. Como hemos dicho, nuestra perspectiva entiende la literatura como una situación comunicativa que le aporta al alumno la posibilidad de construir significados partiendo de su experiencia estética, Y, si en esa tarea de construir significados, de llenar los "huecos vacíos" de los que nos hablaba Wolfgang Iser, están implícitos valores, la obra literaria gana mayor trascendencia. En este caso, he elegido la violencia como valor universal, a partir del cual se puedan favorecer ciertas actitudes en el alumnado.

Como reflexión a su puesta en práctica, destacaría la participación activa de todos los alumnos, y su interés e inquietud por un formato nuevo para ellos, como era el álbum ilustrado. El álbum que trabajé con veintiséis alumnos de tercero ESO fue *La isla*, escrito e ilustrado por Armin Greder.

Gracias a esta posibilidad, pude comprobar, en primera instancia, las ventajas del álbum ilustrado. La posibilidad de leer en el aula la obra completa permitió hacer partícipes a todos los miembros de la clase, y que la participación fuese mayor que la habitual. De igual modo, las ilustraciones atrajeron su atención, por lo que se estableció una actitud positiva y activa en el alumnado, y se creó un clima adecuado para conseguir, o, al menos, trabajar, con resultados satisfactorios, los objetivos que me propuse.

Por otro lado, el tipo de actividades propuestas dieron pie a desarrollar la capacidad interpretativa del álbum ilustrado, a través del diálogo que se establecía entre texto e imagen, y a trabajar, transversalmente, tanto la educación en valores como la pintura. Durante todo el proceso, destacó la motivación de todos los alumnos, que se mostraron muy críticos con la temática, y se abrieron intensos debates en torno a la emigración y el rechazo a lo desconocido.

En este contexto, los alumnos señalaron que esta experiencia había resultado una forma más amena y divertida de ver la literatura, y que el tema les había parecido interesante. En esta línea, el conjunto de valoraciones

hechas por los estudiantes dio respaldo a la necesidad de promover una metodología dinámica, que fomente el disfrute de la lectura, y que desarrolle el espíritu crítico de los alumnos. De hecho, los alumnos vertieron sus opiniones, siempre dentro de un clima de respeto y tolerancia, y demostraron que tienen cosas que decir, y que se puede aprender sin ningún tipo de imposición ni siguiendo una rígida transmisión de conocimientos unidireccional. Con todo ello, el docente se convierte en guía del aprendizaje del alumno.

Finalmente, me gustaría apuntar tres conclusiones finales referidas a la puesta en práctica de la secuencia didáctica de *La isla*. En primer lugar, el trabajo del álbum ilustrado como recurso pedagógico para contribuir a la consolidación de la competencia literaria y, por ende, a la educación literaria ha sido valorado por los alumnos como ameno y divertido. De ahí que adoptar una postura ecléctica en torno a la literatura se presente como forma para despertar el interés por la lectura o, en el mejor de los casos, no perderla. En segundo lugar, es necesario centrar la atención en el proceso de recepción lectora para que los adolescentes desarrollen su capacidad interpretativa y su experiencia estética. Destacamos, en esta línea, la importancia de la lectura en el aula y el desarrollo de actividades dirigidas a la comprensión del discurso narrativo. La literatura no puede ser solo imposición de fechas y autores, sino que debe ser un acto de comunicación que transmita ideas y sentimientos al lector. En esta línea, y como última conclusión, el pensamiento crítico del alumno debe ser uno de los objetivos principales en la educación literaria de los discentes a través de temáticas cercanas al alumno, de manera que les despierte interés por esa lectura, y lo relacionen con su realidad más próxima. Esta actitud activa ante este tipo de temáticas estuvo presente en los debates y reflexiones hechas en el grupo-clase. En concreto, el tema fue la violencia desde la perspectiva xenofóbica a los extranjeros.

Todas estas conclusiones han contado con la retroalimentación de los alumnos gracias a la evaluación docente a la que contestaron al final de la propuesta didáctica. Elaboré un cuestionario para conocer la opinión de los alumnos respecto a la dinámica de las clases, y lo acompañé de tres preguntas

sobre lo que les habría gustado más o menos, y lo que habían aprendido así como de lo que consideraban que se podía mejorar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁵

6.1. Álbumes ilustrados para las propuestas de trabajo

GREDER, Armin. 2003. *La isla*. Salamanca: Lóguez Ediciones

INNOCENTI, R.; GALLAZ, C. *Rosa Blanca*, versión castellana de Maribel G. Martínez. Salamanca: Lóguez Ediciones

SKÁRMETA, A.; RUANO, A. 2000. *La composición*. Caracas: Ekaré

6.2. Obras monográficas y artículos de revistas

AMO SÁNCHEZ FORTÚN, J.M. De. El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto: revista de educación* [en línea], 28, pp.61-80. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en REDINED: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93937/00920063000054.pdf?sequence=1>

BALLESTER ROCA, J.; IBARRA RIUS, N. 2009. La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura* [en línea], 5, pp. 25-36. [Consulta: 30 agosto 2014]. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182>

CÁRDENAS PÁEZ, A. Literatura, pedagogía y formación en valores. *Enunciación*, 14(2), pp. 5-20. [Consulta: 16 septiembre 2014]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782227>

CENTELLES PASTOR, J. 2010. La revolución de los álbumes ilustrados. *Aula de innovación educativa*, 193-194, pp. 57-58

⁵ Sigo el tutorial de la Biblioteca de la Universidad de Cantabria (BUC), basado en la norma **ISO 690** (*Information and documentation – Guidelines for bibliographic references and citations to information resources*).

- CENTELLES PASTOR, J. 2012. Aprender a nadar en el océano de las imágenes: sobre la lectura de los álbumes ilustrados. *Aula de innovación educativa*, 212, pp. 79-80
- CHIUMINATTO ORREGO, M. 2011. Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum: revista de humanidades y ciencias sociales* [en línea], Vol. 1(26), pp. 59-77. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4013420>
- COLOMER, T. 2010. Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En: COLOMER MARTÍNEZ, T; KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; SILVA-DÍAZ, M.C. (coords.) *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro-GRETEL, pp. 58-73
- DELGADO ALMANSA, M.C. 2008. Álbumes ilustrados que hacen soñar a los adolescentes. *Educación y biblioteca* [en línea], 164, pp.22-25. [Consulta: 7 agosto 2014]. ISSN 0214-7491. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119505/1/EB20_N164_P22-25.pdf
- DÍAZ ARMAS, J. 2008. La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar* [en línea], 13, pp. 43-57. [Consulta: 26 abril 2014]. ISSN 0873-3600. Disponible en: <http://repositorio.esep.pt/handle/10000/155>
- DÍAZ-PLAJA, A. 2009. Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En: COLOMER, T. (coord.) *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Editorial Graó, 119-148
- DURÁN ARMENGOL, T. 2005. Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación* [en línea], núm. extraordinario (dedicado a la Sociedad lectora y educación), pp.239-253. [Consulta: 5 agosto 2014]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_18.pdf
- DURÁN ARMENGOL, T. 2007. El álbum: un modelo de narratología postmoderna. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 230, pp. 31-38

- DURÁN, T. 2000. *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- ECHEVARRÍA ARCE, E.; NIETO GALLEGO, A. 2008. El álbum ilustrado. En TEJERINA LOBO, I. (ed.) *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, pp. 219-229
- EQUIPO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES CRA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2009. *Ver para leer: acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile: Centro de Recursos para el Aprendizaje. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en:
http://www.leechilelee.cl/wp-content/files_mf/1346784633VerparaLeer.Acerc%C3%A1ndonosallibro%C3%A1lbum.BibliotecasEscolaresCRA.Mineduc2007..pdf
- ESCARPIT, D. 2006. Leer un álbum, ¡es fácil! *Peonza*, 75-76, pp. 7-21
- G. LARTITEGUI, A. 2004. El nuevo concepto de libro ilustrado. *Educación y biblioteca* [en línea], 144, pp. 7-14. [Consulta: 21 agosto 2014]. Disponible en: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/119129>
- GARCÍA LUCERO, M^a.R.; JIMÉNEZ HURTADO, N. 1997. Educación en valores a través de la literatura juvenil. En: *Literatura infantil y juvenil: actas de las Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz del 9 al 11 de junio de 1996*, pp. 389-394
- GONZÁLEZ, L.D.; ZAPARAÍN, F. 2005. Aproximaciones al lenguaje de los álbumes. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* [en línea], 178, pp.7-14. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en:
<http://prensahistorica.mcu.es/en/consulta/registro.cmd?id=1007090>

- GUERRERO GUADARRAMA, L. 2008. La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad. *Revista OCNOS* [en línea], 4, pp. 35-56. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/197/177>
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R.; RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, B. 2008. Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias. En TEJERINA LOBO, I. (ed.) *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, pp. 91-113
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R. 2007. Los álbumes ilustrados en la ESO: una propuesta para la asignatura de Lengua y Literatura. En: *XI Congreso General Nacional de la Asociación de Profesores de "Español ("Temas de Lengua y Literatura")*: Toledo 4-7 de julio de 2007, pp. 289-299
- HOSTER CABO, B. 2007. Selección temática de álbumes ilustrados para una educación en la no violencia. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa* [en línea], 10, pp. 101-107. [30 agosto 2014]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520034>
- HOSTER CABO, B.; GÓMEZ CAMACHO-GUZMÁN, A. 2013. Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red visual* [en línea], 19, pp. 65-76. [5 agosto 2014]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4749654>
- HOSTER CABO, B.; LOBATO SUERO, M.J. 2007. Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, 26, pp. 119-134
- JOVER GÓMEZ-FERRER, G. 2003. La educación literaria en la Educación Secundaria Obligatoria. *Aula de innovación educativa*, 34, pp. 81-102

- LAPEÑA GALLEGO, G. 2013. Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil* [en línea], 11, pp. 81-92. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en: <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/38277/1/GloriaLape..3.pdf>
- LOMAS, C.; COLOMER, T. [et al.]. 1996. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de Formación del Profesorado.
- LÓPEZ VALERO, A; ENCABO FERNÁNDEZ, E.; MORENO MUÑOZ, C. Esencias de un "pequeño príncipe". *Didáctica de la literatura y valores. Didáctica (Lengua y Literatura)* [en línea], 14, pp. 161-174. [Consulta: 16 septiembre 2014]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=295034>
- MARTÍN ROGERO, N.; VIÑAS, L. 2010. La construcción de la identidad en el álbum ilustrado. *Bookbird: A Journal of International Children's Literatura* [en línea], 1, pp. 1-7. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en: http://www.ibby.org/fileadmin/template/main/bookbird_specialissue/BB_Spanish_July_Art3_Castellano_Rev.7-07.pdf
- MENDOZA FILLOLA, A. 1999. Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En: CERRILLO TORREMOCHA, P. C.; GARCÍA PADRINO, J. (coords.) *Literatura infantil y su didáctica* [en línea]. España: Universidad de Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones, pp. 11-54. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/00365172088061039910046/index.htm>

- MENDOZA FILLOLA, A. 2001. El intertexto lector. En: GARCÍA GUTIÉRREZ, M^a. E. (coord.) *La educación lingüística y literaria en secundaria Materiales para la formación del profesorado* [en línea]. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Vol. II, pp. 93-120 [7 agosto 2014]. ISBN 84- 689-6624-X. Disponible en Educarm:
<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Vl.1.mendoza.pdf>
- MENDOZA FILLOLA, A. 2004. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MENDOZA FILLOLA, A. 2008. La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de Investigación y de Innovación Educativa* [en línea], 41, pp. 53-69. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en:
<http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf>
- MENDOZA FILLOLA, A.; BRIZ VILLANUEVA, E. 2003. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. España: Prentice Hall.
- MONTESINOS, J. 2006. El valor literario y didáctico de la literatura juvenil en la educación secundaria obligatoria. En: GARCÍA GUTIÉRREZ, M^a. E. (coord.) *La educación lingüística y literaria en secundaria Materiales para la formación del profesorado* [en línea]. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Vol. II, pp. 73-85 [23 abril 2014]. Disponible en Educarm:
<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/hitorialj.julian.pdf>
- MORÓN OLIVARES, E.; MARTÍNEZ AGUILAR, C. ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria? *Revista de Investigación en Educación* [en línea], 12(1), pp. 40-53. [Consulta: 16 septiembre 2014]. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736049>

MUÑOZ MOLINA, A. 1998. La disciplina de la imaginación. *Educación y biblioteca* [en línea], 95, pp. 7-11. ISSN 0214-7491. [Consulta: 30 agosto 2014]. Disponible en:

<http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/115338>

SILVA-DÍAZ, M^a. C. 2005. *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. T. COLOMER, directora. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. [Consulta: 7 agosto 2014]. Disponible en:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf?sequence=1>

SILVA-DÍAZ, M^a. 2006. La función de la imagen en el álbum. *Peonza*, 75-76, pp. 23-33

SILVA-DÍAZ, M^a. C. 2009. Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados. En: COLOMER, T. (coord.) *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Editorial Graó, 119-148

TEJERINA LOBO, I. Un modelo de análisis del álbum. *Siete ratones ciegos* de Ed Young. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* [en línea], 95, pp. 44-52. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/un-modelo-de-analisis-didactico-del-album-ilustradosiete-ratones-ciegos-de-ed-joung/>