

Antonio Díez Mediavilla
Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.)

Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Antonio Díez Mediavilla - Raúl Gutiérrez Fresneda
(Coords.)

Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Colección Universidad

Título: Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI

Primera edición: septiembre de 2020

© Antonio Díez Mediavilla, Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-54-9

Diseño y producción: Editorial Octaedro

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia lectora. Aspectos narrativos e intertextuales del álbum ilustrado en Primaria

González Vázquez, María Sofía

GRUPO GRIAL

Universidad de Cantabria, maria-sofia.gonzalez@alumnos.unican.es

Universidad de Deusto, sofia.gonzalez@deusto.es

Resumen

La competencia lectora adquiere gran importancia en cualquier etapa educativa, pero, especialmente, en Primaria, por ser la etapa donde se automatizan las destrezas lectoras y se ponen las bases para el desarrollo del hábito lector. Por ello, es importante contar con un recurso que promueva experiencias de lectura motivadoras, cercanas a las habilidades lectoras infantiles (lectura visual). Uno de estos recursos es el álbum ilustrado. Para su lectura el lector debe contar con habilidades y destrezas lectoras, pero también con conocimientos discursivos y culturales, y, además, debe ser capaz de relacionarlos para construir el significado. En esta construcción inciden, significativamente, la narratividad y la intertextualidad del álbum. En esta tarea de conectar texto-ilustración y de relacionar referentes culturales y literarios entre los textos, el lector de Primaria cuenta con el docente, el cual va a ejercer de mediador entre el álbum, el alumnado, sus realidades personales y sus conocimientos artístico-culturales, dentro del aula diversa de Primaria. Esta comunicación propone propuestas didácticas de Primaria para trabajar aspectos narrativos e intertextuales del álbum ilustrado que fomenten el desarrollo de la competencia lectora a partir de dos álbumes, *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendack y *El Túnel* de Anthony Browne.

Palabras clave: álbum ilustrado, mediación lectora, competencia lectora, narratividad, intertextualidad.

Abstract

Reading competency becomes very important at any educational stage, but especially in Primary, as it is the stage where reading skills are automated and the foundations for the development of reading habits are laid. Therefore, it is important to have a resource that promotes motivational reading experiences and close to children's reading skills (visual reading). One of these resources is the illustrated album. For reading the reader must have reading skills and abilities, but also with discursive and cultural knowledge, and, in addition, must be able to relate them to construct meaning. The narrativity and intertextuality of the album have a significant impact on this construction. For this task of connecting text-illustration and relating cultural and literary references between texts, the Primary reader has the teacher, who acts as a mediator between the album, the students, their personal realities and their artistic-cultural knowledge, within the diverse Primary classroom. This communication offers several primary educational proposals to work on narrative and intertextual aspects of the illustrated album that foster the development of reading literacy

from two albums, *Where the Monsters Live* by Maurice Sendack and *The Tunnel* by Anthony Browne.

Keywords: illustrated album, reading mediation, reading competency, narrative, intertextuality.

1. INTRODUCCIÓN

Muchos expertos e instituciones indican la trascendencia de la lectura para el desarrollo personal, profesional y la participación social. Enkvist (2011, p. 49) califica de fatal la situación educativa del alumno que no logre “entrar en el mundo del libro”, y que no logre la flexibilidad mental de dicho aprendizaje, puesto que “si no desarrolla su lenguaje, quedará limitado en su comprensión del mundo y en su capacidad de comunicarse con los demás”.

Sin embargo, los resultados del último estudio de PISA (*Programme for International Student Assessment*) (2018) indican que la lectura, entre los estudiantes de 15 y 16 años, es más superficial, menos profunda y con un enfoque más práctico. Los estudiantes leen menos libros de ficción, revistas o periódicos, menos por placer, pero, más para atender a sus necesidades prácticas. Lo más llamativo es que, en 2018, más alumnos consideran que leer (un 5% más de media en la OCDE que en 2009) es “una pérdida de tiempo”. Estos datos pueden ser una evidencia más de algo que también indican muchos estudios, que “buen número de escolares (lectores en formación) no llegan a comprender los textos que se les ofrecen” (Mendoza y Romera, 2010, p.6). Estas dificultades pueden deberse al conocimiento no muy profundo del sistema hipertextual del discurso literario, lo que puede obstaculizar su lectura y la construcción de significado; y, probablemente, “la falta de reconocimiento hará que la lectura resulte inviable porque el lector, encontrándose incapaz de comprender, fracasará en su lectura” (Mendoza y Romera, 2010, p. 6).

Un momento crucial en el proceso lector es la Educación Primaria. En esta etapa educativa se empieza a automatizar las destrezas lectoras y se ponen las bases en el desarrollo del hábito lector. Para ello, se recurre a variados recursos, entre los que destaca el álbum ilustrado. El álbum ilustrado juega con el lector infantil, le conecta con su realidad más próxima, ofreciéndole, a través del texto y la imagen, referentes literarios y artísticos conocidos de los cuentos de tradición oral y del mundo audiovisual. La composición de los dos códigos –texto e ilustraciones–, las relaciones semánticas, los discursos narrativos complementarios que entre ambos se establecen y los ensamblajes de los referentes literarios y artísticos conforman las experiencias lectoras de los escolares. Estas experiencias inciden en

los procesos lectores cognitivos, emocionales y sociales, en última instancia, en el desarrollo de la competencia lectora.

Por todo ello, la lectura de un álbum no se puede dejar al azar (Gómez, 2013, p. 123). Exige que un docente, a través de experiencias lectoras intersubjetivas y enriquecedoras medie entre el álbum, el alumnado, sus realidades personales y conocimientos artístico-culturales, dentro del aula diversa de Primaria. Es en este aspecto donde va a incidir esta comunicación, proponiendo propuestas didácticas de Primaria para trabajar aspectos narrativos e intertextuales del álbum ilustrado que fomenten el desarrollo de la competencia lectora a partir de dos ejemplos de álbumes ilustrados clásicos *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak y *El Túnel* de Anthony Browne.

2. COMPETENCIA LECTORA

La competencia en lectura es “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (PISA, 2018, p. 10).

La lectura es, sin embargo, una tarea difícil que conlleva, tanto para la lectura visual como para la lectura textual, un proceso de sociabilización y alfabetización. La lectura visual comienza antes de la escolarización, a través de medios de comunicación, como el cine, los dibujos animados, los videojuegos y los recursos audiovisuales. La lectura textual, por el contrario, se desarrolla, especialmente, en el ámbito escolar, aunque los niños llegan a la escuela con ciertos referentes culturales de tradición oral. La lectura de ambos códigos exige una dimensión simbólica y la movilización de las mismas capacidades cognitivas, en concreto, de un proceso mental complejo, la representación:

una palabra, una imagen verbal, comparte el mismo espacio de representación y construcción que una imagen gráfica, óptica o perceptual y su distinción queda concentrada en el nivel de abstracción o de sustituciones que se requieren para ir de la percepción, a la construcción del pictograma, ideograma o signo fonético (Chiuminatto Orrego, 2011, p. 62).

Leer implica, además, establecer un diálogo entre las “aportaciones cognitivas y culturales del texto y las aportaciones cognitivas y culturales del lector” (Durán, 2009, p. 117). Implica un proceso interactivo entre el lector y el texto, un proceso consciente e inteligente,

donde, en función del objetivo, se aplican y combinan estrategias de bajo nivel, como descifrar palabras, y estrategias de alto nivel como anticiparse, realizar hipótesis, e inferencias en una búsqueda de sentido del texto (Palou y Fons, 2016, p. 121). El lector, durante el proceso de recepción, recrea las referencias compartidas por autor, conectando el texto que está leyendo con otros ya leídos, mientras activa conocimientos acumulados durante sus experiencias lectoras, gracias al intertexto discursivo y lector. El intertexto discursivo y lector están interrelacionados, el intertexto discursivo aparece a nivel textual, y apela al conjunto de textos que se relacionan con un texto dado o con creaciones culturales a través de diferentes nexos o referencias; el intertexto lector, por su parte, aparece ligado a la actividad lectora, y permite señalar y reconocer las conexiones entre las obras, a través de la activación de los conocimientos y mediada la experiencia de recepción del lector (Mendoza, 2010).

A medida que las experiencias lectoras aumentan, lo hacen también los saberes y estrategias implicadas, y, consecuentemente, se amplía la conectividad entre el texto y el lector, lo que le permite reconocer, personajes y acciones prototípicas, escenarios, hilos argumentativos, estructuras discursivas, realizar predicciones e inferencias durante el proceso lector, relacionando el texto con otros textos o con experiencias propias, en última instancia, construir el significado.

Estos procesos de construcción de sentido, en el aula de Primaria, se realizan, frecuentemente, tras una lectura conjunta, mediada la oralidad, y con la guía del docente. Mediante el diálogo, los estudiantes se animan a mirar la historia con más detenimiento, y a elaborar interpretaciones más profundas (Arizpe, 2010, p. 30) y una construcción social de significado más rica (Sipe, 2008). Sipe (2008) sugieren cinco tipos de competencia lectora, en función de las relaciones que establecen los lectores con el texto. Puede ser que los niños, usando el texto y las ilustraciones, lleguen a identificar elementos narrativos tradicionales para elaborar la interpretación (*analítica*); que relacionen el texto con otros textos y productos culturales u obras de otros autores/ilustradores, interpretando el texto en función de otros textos (*intertextual*); que creen relaciones entre el texto y sus propias vidas (*personal*), desarrollando una conciencia propia de sus emociones con referencia al texto; que entren en el mundo del texto y permitan que, momentáneamente, se convierta en su mundo (*transparente*), al confluir su vida con la historia del texto; y que usen el texto como plataforma o sala de juegos para su propia creatividad, en las que destaca su carácter estético (*performativa*).

3. ÁLBUM ILUSTRADO

El álbum ilustrado es:

una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente predominantes) en el seno de un soporte libro, caracterizado por su libre organización de la doble página, la diversidad de sus realizaciones materiales y la sucesión fluida y coherente de sus páginas (Van der Linden, 2006, como se citó en Bosch, 2007, p. 35).

La elaboración y estructuración del álbum puede ser variada. El texto del álbum puede que haya sido realizado por un escritor y las imágenes por un ilustrador o puede ser que ambas estén realizadas por un autor-ilustrador. También puede darse el caso de que el texto preexista, como en el caso de cuentos y fábulas y luego se añadan las imágenes. Según la distribución del texto y la ilustración y su proporción, la página puede seguir varios patrones. Los específicos del álbum se dan, cuando la imagen y el texto coexisten en la misma página, con la imagen en el espacio central de la página o la doble página y el texto superpuesto o cerca de la imagen, distribución, por otra parte, arquetípica para su lectura oral (Van der Linden, 2015, pp. 18-25).

El álbum ilustrado narra historias con ilustraciones, las cuales presentan datos que facilitan la interacción del lector con el texto, le ayudan a establecer hipótesis y realizar inferencias. Pueden recrear momentos del pasado, presente o futuro (*función actualizadora*); desarrollar hipótesis parciales (*función anticipadora*); inferir el carácter de los personajes a partir de las actividades que realizan (*función descriptiva*); contar la historia sin el texto o ir más allá (*función narrativa*); y transportar al lector a lo simbólico-ficticio (*función extrañadora*) (Díaz Armas, 2008). Pueden introducir también, de manera comedida, referencias culturales y literarias de realidades conocidas para los niños del cine, publicidad, televisión o apelar a su conocimiento de cuentos populares, lo que propicia la iniciación del juego intertextual (Colomer, 1996). Por eso, al utilizar recursos como el álbum ilustrado que combinan la palabra con otros códigos expresivos y otros géneros literarios se incide en el desarrollo de la competencia lectora y en un nuevo modelo de lector, capaz “de llenar una cantidad de intersticios con información que demanda una buena dosis de interpretación” (Hanan Díaz, 2008).

4. NARRATIVIDAD EN EL ÁLBUM

Tanto el texto como la imagen poseen medios expresivos y convenciones propias para expresar y representar aspectos que inciden en la estructura narrativa y en la propia experiencia lectora. Las ilustraciones se valen del trazo y del color—las palabras de la ilustración— para priorizar o jerarquizar determinadas ideas (Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López, 2018, pp. 78-86). Aspectos como el fondo, el contraste fondo/forma, el color, los contrastes de blanco/negro, la técnica artística utilizada (acuarela, técnicas digitales, serigrafías, etc.) o el estilo pictórico asumido por el ilustrador buscan la adecuación de la técnica al tono y a la intención expresiva del álbum ilustrado. Dentro de la página, es importante el esquema compositivo de la ilustración – la sintaxis de la ilustración (Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López, 2018) –, dónde se coloquen los elementos, el cómo y el qué se prioriza, respecto al eje de lectura izquierda-derecha. En los libros infantiles, es muy habitual la perspectiva frontal, aunque se puede complicar con recursos del cómic o del mundo audiovisual, como la ilustración contrapicada o el uso de los planos. El carácter relevante de un elemento va ligado a su mayor o menor presencia en la parte central de la página. Por lo general, el presente se representa próximo al centro, mientras que el lateral izquierdo y el derecho se refieren al pasado y al futuro, respectivamente.

La ilustración y el texto dentro del álbum presentan ámbitos de actuación diferenciados. Mientras la ilustración se caracteriza por su capacidad de determinar bien los espacios, y su precisión para los detalles, el texto, por su parte, por conexas las imágenes, por revelar el paso del tiempo e informar sobre el mundo interior de los personajes (Zapirain y González, 2010). Estos dos códigos establecen relaciones semánticas diferentes basadas en: la *redundancia*, cuando los dos códigos ofrecen la misma información; la *complementariedad*, cuando uno de los códigos ofrece lagunas de información que el otro llena, fusionándose en un único mensaje; la *disyunción*, cuando los dos códigos presentan informaciones contradictorias que el lector debe armonizar, dándole un sentido (Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López, 2018, pp. 89-90; Van der Linden, 2015, pp. 16-17). Esta colaboración semántica permite que la imagen desarrolle historias secundarias o introduzca ambigüedad interpretativa, para contar historias más complejas estructuralmente y más densas de significado, sin sobrecargar el texto escrito (Colomer, 1996; Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López, 2018, p. 89).

Por lo que respecta a la estrategia narrativa, la composición del álbum estrictamente narrativo pasa por una la situación inicial, un nudo argumental, una acción transformadora, el desenlace y la situación final (Zaparain y González, 2010). Los acontecimientos y las acciones que conforman la trama están, en el álbum, determinados por el final, lo que narrativamente, incide en una percepción de lectura causal, más que temporal (Zaparain y González, 2010). La situación inicial introduce a los personajes, sus circunstancias e indica el problema que tienen, en algunos casos, mediante la cubierta y guardas; el nudo desencadena la tensión narrativa, tras el cual aparece la acción transformadora y el quicio o momento central de la trama, determinado por la consecución o pérdida del objeto que determina la felicidad o desgracia del personaje; y, finalmente, el desenlace tiene lugar cuando desaparece la tensión narrativa, coincidiendo con la desaparición de la acción transformadora, tras el cual puede aparecer o no, una situación final (Zaparain y González, 2010).

5. INTERTEXTUALIDAD EN EL ÁLBUM

Desde que Kristeva (1978) acuñara el término intertextualidad, la comprensión e interpretación de cualquier texto pasa por identificar sus referentes culturales y literarios. Para acceder, con ciertas garantías, a estas combinaciones es necesario que el lector posea unos referentes literarios y culturales que le permitan reconstruir los relatos y gozar de la lectura (Prats, 2016, p. 159); sin el papel activo del lector, “el fenómeno no sería apreciable, no existiría” (Mendoza, 2013, p.14).

De ahí que la formación lectora deba enfocarse hacia:

la detección y valoración discursiva y semiótica de las presencias intertextuales, para que el lector en formación (o el adulto) amplíe referencias de su intertexto lector, conecte sus experiencias lectoras y las vincule con sus nuevas lecturas (Mendoza, 2013, p. 16).

La intertextualidad es un recurso habitual en los géneros infantiles. Los mecanismos más habituales son: utilizar las historias que se supone que serán conocidas, especialmente clásicos infantiles; utilizar la ilustración para mostrar de forma obvia los referentes aludidos, por lo general, recurriendo a otras obras, a escenarios o personajes reales, o a otras manifestaciones artísticas como la pintura o el cine; utilizar paratextos; o advertir al lector mediante una pequeña explicación al respecto (Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes

López, 2018, p.159-160). Los autores/ilustradores suelen reiterar patrones o los reutilizan, con relaciones, generalmente, explícitas, para ponérselo accesible al neolector, con nexos intertextuales de distinto tipo, más o menos deliberados. Pueden referirse a rasgos generales sobre qué es una historia o cómo se narra, a estructuras narrativas, características del universo donde se establece el conflicto, motivos o símbolos, algún personaje, o a elementos o frase concreta (Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López, 2018, p.155). A veces, los autores/ilustradores trabajan a varios niveles, construyen “una escalera o andamiaje por medio del cual el lector/espectador será capaz de acercarse cada vez a más significados”, pero, cuidándose de que esta falta de reconocimiento no impida disfrutar de la obra (Arizpe, 2010, p. 27). Por lo general, sin embargo, suele primar la adaptación al lector frente a las propuestas de experimentación (Silva-Díaz, 2005, p. 26).

La lectura de textos de carácter intertextual exige una nueva forma de lectura “en clave” en busca de aquellos indicios del texto, explícitos o implícitos, que abran vías a interpretaciones menos literales, haciendo partícipes a los nuevos lectores del imaginario colectivo. En función de las respuestas de los lectores del álbum, Sipe (2008) identifica tres tipos de vínculos intertextuales: *vínculos de asociación*, basados en una asociación, sin elaboración previa; *vínculos analíticos*, con descripciones de similitudes y diferencias; y *vínculos sintéticos*, integrados por generalizaciones o conclusiones. Podríamos encontrar otra categoría, los *vínculos personales o autobiográficos*, que otros autores como Arizpe (2010, p. 28) considera también dentro de la categoría de vínculos intertextuales.

6. MEDIACIÓN LECTORA

Para comprender el sentido del álbum ilustrado, como ocurre con cualquier imagen que se construye culturalmente (Chiuminatto Orrego, 2011), el niño necesita la ayuda de un mediador que, en el ámbito escolar, recae, especialmente, en la figura del docente. El docente mediador se encarga de fomentar el diálogo de los lectores con la obra, mediante retos comprensivos y actividades de co-construcción de significados que movilicen sus estrategias, saberes y experiencias, en un ambiente amable de aula.

Durante estas experiencias lectoras, el docente tiene una labor esencial, ya que su intervención determina, en gran medida, el tipo de respuesta que los lectores dan en la discusión sobre la obra. Durante la lectura, la primera respuesta del alumnado, la espontánea, es la referencial, aquella que atiende a los personajes y a la acción, sólo después, con el apoyo

del mediador, repararán en aspectos composicionales, en aspectos narrativos de los códigos visual y textual (Colomer y Margallo, 2013, p. 27; Colomer, Manresa, Ramada Prieto, Reyes López, 2018, p. 175)⁹. Dar cuenta de aspectos composicionales, requiere un alejamiento del texto, un mayor nivel de abstracción y conocer un lenguaje metaliterario que permita argumentar sus interpretaciones, lo que les supone a los lectores mayor dificultad (Colomer y Margallo, 2013, p. 27-28; Colomer, Manresa, Ramada Prieto, Reyes López, 2018, p. 175). Cuando los neolectores alcanzan esos saberes, perciben que son capaces de realizar interpretaciones más consistentes, pudiendo obtener mayor placer con la lectura. El docente/mediador debe, para ello, además de realizar preguntas básicas o generales, válidas para la mayoría de los textos, realizar preguntas más específicas sobre el proceso de lectura (expectativas, dificultades, intertextuales, hipótesis sobre el autor y las intenciones al hacer la obra) y sobre los elementos de la obra (tiempo narrativo, personajes, escenarios, narrador, escenarios, etc.) (Chambers, 2009) a la vez que construir el andamiaje necesario que les permita profundizar en la comprensión. Todo ello se ha de llevar a cabo con actividades que promulguen, mediante el diálogo, la explicitación de los recursos intertextuales y composicionales, combinándolas con otras destrezas, como la escritura o la expresión oral, que motiven y diviertan, porque la lectura no está reñida con la diversión.

7. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Para presentar las propuestas didácticas se ha pensado en dos álbumes narrativos, de diferente nivel de dificultad, habituales en Primaria: *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak y *El Túnel* de Anthony Browne. Se les ha seleccionado, además de por su calidad estética y por su carácter narrativo, por tratar temáticas muy apropiadas para el mundo infantil: la rivalidad fraterna, las trastadas, el enfado, la rabia, el reclamo de atención, la frustración, los miedos infantiles, el proceso de autorrealización, el amor paterno-filiar. En su selección también ha influido su homenaje a los cuentos tradicionales, en especial, a nivel de estructura narrativa y a nivel simbólico – los miedos infantiles y a la forma de superarlos (desarrollo/maduración).

⁹ Las aportaciones del alumnado pueden ser, según Colomer y Margallo (2013, p. 26): referenciales, en las que intentan traducir con palabras la historia del álbum; las composicionales, referidas a los elementos narrativos; y las intertextuales, en las que conectan la obra con otros textos; y las personales, en las que utilizan la obra para proyectar sus propias experiencias

En *Donde viven los monstruos*, el protagonista es Max, un niño, al que mandan a la cama sin cenar, por no parar de hacer travesuras con un disfraz de lobo. Cuando se encuentra en su habitación, castigado por la última trastada, su habitación se transforma, tras cubrirse de frondosa vegetación, en una selva, aparece un mar y un barco, con el que llega a donde viven los monstruos. Max los amansa y es nombrado su rey. Cuando se siente solo, vuelve a su habitación donde encuentra la cena esperándole.

En *El Túnel*, los protagonistas son dos hermanos, Rosa y Juan, que discuten continuamente. Los dos tienen aficiones diferentes: a la niña le gusta leer los cuentos de hadas y al niño jugar al fútbol y asustar a su hermana disfrazado de lobo. Cuando salen a jugar un día, Juan se mete en un túnel en el cual Rosa, como su hermano no sale, entra, una vez superado su miedo inicial. Al final lo encuentra, le ayuda y vuelven, ya hermanados a casa.

La propuesta parte de la lectura consecutiva de los dos álbumes en el primer ciclo de Primaria. Es importante que, antes de proceder a una lectura grupal, se les dé a los niños y niñas la posibilidad de leer de manera individual cada uno de los álbumes, para que puedan disfrutar de la propia experiencia lectora y estética –tocar los álbumes, pasar las páginas, observar las imágenes, (re)leer la historia, oler el papel– y por qué no, para que puedan empezar, de manera informal, a comentar los álbumes. De esta manera podrán conocer la historia y los personajes, antes de que se produzca la lectura-discusión en el aula. Para hacer una lectura en voz alta, el docente puede proyectarlos en el aula. Al proyectarlos página a página, los lectores se pueden fijar más detalladamente en las imágenes y comentarlos. El docente/mediador debe ayudarles a interpretar la historia, para que vayan más allá de comentarios referenciales sobre los personajes y la historia y busquen otros significados, por ejemplo, para fijarse en los nexos con el mundo imaginario –el bosque, la luna o el túnel–, para reflexionar sobre los monstruos y los árboles-monstruos –los miedos infantiles–, el papel (presencial, no visible) de la madre, el proceso de desarrollo/maduración, el rol proactivo de los niños en su desarrollo individual, etc. También pueden identificarse nexos intertextuales, los cuentos de hadas que aparecen en manos de la niña, los árboles-figuras del bosque, la tipología del personaje (su búsqueda de crecimiento/maduración), la estructura argumental, etc.

Para el docente, en especial, para ejercer su rol mediador, puede ser de ayuda considerar, en mayor o menor medida, los componentes del álbum, en función, lógicamente, de los recursos cognitivos, culturales, literarios y del metalenguaje de los lectores de Primaria.

Es conveniente que, antes de trabajar el álbum en el aula, el docente busque investigaciones sobre los álbumes (se forme), recurra a especialistas, lo analice con otros docentes de Primaria para poder, colaborativamente, explotar al máximo el álbum y focalizar, de manera reflexiva, en el proceso de mediación lectora. Este proceso no se puede improvisar. El docente debe ser, en todo momento, muy consciente de lo que está haciendo y hacia dónde enfocar el diálogo, resumiendo y dirigiendo, durante la lectura, el diálogo-discusión. Todas las aportaciones de los lectores pueden ser un trampolín para profundizar en aspectos composicionales, intertextuales y/o metaficcionales. Durán (2010, p. 38-40) señala, entre otros, los siguientes aspectos formales y materiales: el formato (tamaño) y su posible relación con la historia; las guardas (paratexto que nos informa sobre los personajes o algún momento importante de la historia); cubierta, contracubierta y página de portada (paratextos que pueden aportar una síntesis del contenido del relato, conflictos, protagonistas, espacios, etc.); el relato (estructura argumental: principio, conflicto, resolución y final); los personajes, la acción (representación del verbo mediante la imagen) y su secuenciación (sucesión temporal de las imágenes). La reflexión sobre estos componentes es conveniente que sea, a no ser que los alumnos estén muy habituados, a través de las preguntas que surjan y que el docente promueva a través del diálogo-conversación de los escolares durante la lectura de los álbumes. Es importante, así mismo, que el docente aproveche la temática de los álbumes para estimular entre los lectores infantiles el establecimiento de nexos con experiencias de vida, lo que, además de promover nexos personales-intertextuales explícitos, puede fomentar el aprendizaje *aprender a ser*, pilar del conocimiento.

Tras la lectura consecutiva de los álbumes, los lectores pueden completar un cartel analógico o digital en el que se les incita a buscar nexos intertextuales entre los dos álbumes o álbumes anteriores, como, por ejemplo, el bosque como lugar de entrada al mundo mágico, los monstruos y los miedos infantiles, etc. Pueden añadir una imagen de cada álbum acompañada de un pie de página, explicando, con sus palabras y con la ayuda del docente el nexo intertextual. Es conveniente que se vaya completando a lo largo del curso, con las diferentes lecturas realizadas. Es una forma reflexiva y colaborativa de desarrollar el intertexto lector que, al contar con un soporte físico o digital, se puede revisar e incluso reutilizar con los lectores o utilizar con otros lectores de otras aulas o en otros centros escolares.

Son muy recomendables actividades complementarias para trabajar otras destrezas y áreas de Primaria. Por ejemplo, una entretenida actividad es crear un himno para la fiesta de

Max con los monstruos o su discurso a los monstruos antes de volver al hogar o una entrada al diario o blog de Juan para saber qué le pasó en el túnel o, si la escuela cuenta con medios audiovisuales, preparar una entrevista con los niños para conocer su versión del relato y grabarla e incluso publicarla en el periódico escolar.

8. REFERENCIAS

- Arizpe, E. (2010). El lector infantil ante la intertextualidad y la metaficción en el libro álbum. En A. Mendoza y C. Romea (coord.) *El lector ante la obra hipertextual*. (pp. 25-35). Barcelona: Horsori.
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5, 25-46.
- Browne, A. (1993). *El Túnel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2009). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chiuminatto Orrego, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum (Talca)*, 26(1), 59-77.
- Colomer, T. (1996). El Álbum y el texto. *Peonza*, 39, 27-31.
- Colomer, T., y Margallo, A. M. (2018). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 21-38.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar* 13, 43-57.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Durán, T. (2010). Cuando el texto calla. Lectura del álbum: La reina de los colores. En A. Mendoza y C. Romea (coord.) *El lector ante la obra hipertextual*. (pp. 37-41). Barcelona: Horsori.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Barcelona: Encuentro.
- Gómez, M. N. (2013). Acerca de lecturas, lectores y mediadores: el trabajo con el libro álbum. *Fundamentos en Humanidades*, 14(28), 115-127.

- Hanan Díaz, F. (2008). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/43-Leer-y-mirar-el-libro-album-Un-genero-en-construccion-Fanuel-Hanan-Diaz.pdf>
- Mendoza, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (41), 53-69.
- Mendoza, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (62), 11-23.
- Mendoza, A., y Romera, C. (coord.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- OCDE (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Palau, J., y Fons, M. (2016). La competencia lectora. En J. Palau, y M. Fons (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 113-127). Madrid: Síntesis
- Prats, M. (2016). Intertextualidad e intertextos. En J. Palau, y M. Fons (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 157-167) Madrid: Síntesis.
- Sendak, M. (2015). *Donde viven los monstruos*. Pontevedra: Kalandra.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcional y conocimiento literario* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Barcelona.
- Sipe, L. (2008). *Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College.
- Van Der Linden, S. (2015). *Álbum(es)*. Venezuela: Ékare.
- Zapirain, F., y González, L.D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.