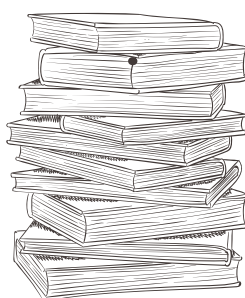


# **COMPRESIÓN LECTORA EN PRIMERAS EDADES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN TORNO AL ÁLBUM ILUSTRADO**

**Inmaculada Mena-Bernal Rosales** 



**TESIS DOCTORAL 2019**

Dirigida por:

Dr. Rafael López-Campos Bodineau

Dra. Beatriz Hoster Cabo



*Comprensión lectora en primeras edades:  
una propuesta de intervención en torno al álbum ilustrado*

Tesis doctoral 2019

**COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMERAS EDADES:  
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
EN TORNO AL ÁLBUM ILUSTRADO**

**Tesis doctoral (2019)**

**Doctoranda**

Inmaculada Mena-Bernal Rosales

**Directores:**

Dr. Rafael López-Campos Bodineau

Dra. Beatriz Hoster Cabo

**Programa de doctorado:**

Estudios Filológicos



Facultad de Filología  
Universidad de Sevilla



A Jacobo y a mis hijos, siempre.



# AGRADECIMIENTOS

La decisión de realizar esta investigación, llevarla a cabo y cerrarla ha sido uno de los caminos más intensos que, hasta el momento, he recorrido. A lo largo de este tiempo, además de la tesis, la vida ha seguido ocurriendo. Así que siempre recordaré esta etapa no solo por la investigación que he realizado, de la que he aprendido y disfrutado tanto, sino por todas aquellas vivencias que quedan para siempre asociadas a ellas.

A nivel profesional, la realización del trabajo ha supuesto un aprendizaje intenso, profundo y satisfactorio; a nivel personal, me ha llevado a ampliar mis límites.

Por todo ello, quiero agradecer su presencia a todas y cada una de las personas que me han acompañado en esta aventura de una u otra manera.

A mis directores de tesis, Rafael López-Campos Bodineau y Beatriz Hoster Cabo. A Rafael por su profesionalidad, su organización y su continuo aliento; a Beatriz por su inspiración, por mostrarme el maravilloso mundo de la literatura infantil, por su fuerza, consejos y confianza. A ambos, por haberme dado la oportunidad de trabajar con ellos.

A la Universidad de Sevilla y la Facultad de Filología, primero por mi formación filológica y, después, por haberme permitido participar en el programa de doctorado de Estudios Filológicos.

Al colegio concertado de la provincia de Sevilla que me ha permitido poner en práctica este proyecto en sus aulas, especialmente a la tutora del grupo con el que he tenido la enorme fortuna de trabajar y disfrutar sesión a sesión, con quien siempre estaré en deuda por su generosidad, interés y entusiasmo; ella es el modelo de lo que un maestro tiene que ser en un aula.

A mis compañeros del Área de Filología con los que tengo el placer de trabajar y que, día a día, me han acompañado y ofrecido consejo, apoyo y risas. Gracias Julio, Blanca, Cristina, Consuelo y Beatriz.

A mis compañeros que, desayuno a desayuno, conversación a conversación, me han apoyado y recordado lo importante que era no rendirme, además de hacerme empezar el día con una sonrisa: Consuelo, por tu apoyo incondicional; Gema, por tu experiencia; Mariola, por recordarme que para ser efectivos hay que priorizar; Diego, por darme tranquilidad; M<sup>a</sup> José, por tus inestimables consejos metodológicos.

A mis amigas, inasequibles al desaliento, compañeras del día a día, siempre dispuestas a echar una mano en la organización familiar para que yo pueda trabajar y siempre con una palabra de ánimo: Mamen, Marta, Marian, Carmen, Lourdes, Pilar, Valen, Blanca, Alicia y Sandra. Gracias a todas y cada una de vosotras por cuidar a quienes más importan.

A Cristina, por la portada. Y por todo. Mi amiga. Desde siempre.

A mis hermanos Inés, Chicho y Nacho, y a Pablo, Lola y Pablito, por ser a quienes siempre puedo volver.

A mis tres hijos, Jacobo, Inés y Nacho, por entender las ausencias, por cuidarme, quererme, hacerme reír y por hacerse expertos, a su corta edad, en lo que consiste una tesis doctoral. Por ser lo que me ancla al mundo.

A mi marido, Jacobo, por su paciencia infinita, por esperar, por estar, por apoyar, por escuchar y por comprender. Porque este trabajo, moralmente, es a medias.

A mis padres, Narciso e Inés: papá, gracias por enseñarme a pelear por lo que quería conseguir, a confiar en mis fuerzas, ser fiel a mí misma y por mostrarme cómo se debe amar una profesión como la nuestra; mamá, gracias por enseñarme a vivir. A ambos le debo cada logro que alcanzo y cada día que disfruto. Siempre estaréis conmigo.



# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN</b> .....	01
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO DE REFERENCIA</b> .....	10
1. <b>COMPRESIÓN LECTORA Y MARCO LEGAL</b> .....	10
1.1 La aparición de las competencias clave en el currículo español.....	10
1.2 La lectura en la ley de educación actual (LOMCE).....	11
1.2.1 <i>De las competencias básicas a las competencias clave en el currículo español:             competencia en comunicación lingüística</i> .....	11
1.2.2 <i>Elementos estructurales de la competencia en comunicación lingüística:             enfoque desde la comprensión</i> .....	12
1.2.3 <i>Importancia de la comunicación escrita en el currículo: lectura, literatura y comprensión</i> .....	14
1.2.4 <i>Presencia de las competencias clave en el trabajo para el desarrollo de la comprensión</i> .....	16
1.2.5 <i>Revisión de los objetivos de área de LCL presentes en la metodología de trabajo experimentada y             su relación con los elementos curriculares</i> .....	17
<b>TERCERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b> .....	25
2. <b>SOBRE EL CONCEPTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA FIGURA DEL LECTOR</b> .....	25
2.1 Valoración de la comprensión lectora en la lingüística actual .....	25
2.2 Cómo se mide el nivel de comprensión lectora en España: Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS).....	30
2.3 Cómo se define un lector competente.....	33
2.3.1 <i>Adquisición y desarrollo de las estrategias de lectura</i> .....	34
2.3.2 <i>La motivación en el lector</i> .....	39
2.3.3 <i>Hábito lector: adquisición y escuela</i> .....	42
2.3.4 <i>Funciones ejecutivas como acceso a la comprensión lectora</i> .....	44
3. <b>LA COMPRESIÓN A TRAVÉS DE LA IMAGEN</b> .....	48
3.1. Mejora del acceso a la comprensión en los primeros lectores a través de la imagen.....	48
3.2. Selección e interpretación de imágenes hacia la comprensión.....	50
4. <b>ÁLBUM ILUSTRADO: ILUSTRACIÓN Y NARRACIÓN CREADAS PARA LA COMPRESIÓN</b> .....	51
4.1 El álbum ilustrado y su papel en la comprensión.....	51
4.2 El acceso a la lectura del álbum ilustrado.....	52
4.2.1 <i>La influencia de los elementos externos en la lectura del álbum ilustrado: el concepto de paratexto</i> .....	52
4.2.2 <i>Cómo afrontar la lectura del álbum ilustrado: elementos para el análisis y la interpretación</i> .....	54
5. <b>EL TRABAJO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL AULA A PARTIR DE LA LECTURA DEL ÁLBUM ILUSTRADO</b> .....	56
5.1 ¿De qué formas comprende el niño el álbum lustrado?.....	56
5.2 Intertextualidad y lector: una relación necesaria.....	58
5.3 Intertexto lector y valor de la interpretación: hacia la consolidación de una nueva práctica en la Didáctica de la literatura.....	60

5.3.1	<i>Lectura y aprendizaje significativo</i> .....	62
5.3.2	<i>Visualización del pensamiento: una oportunidad de evaluación formativa de la comprensión lectora.</i> <i>Rutinas de pensamiento</i> .....	64
5.4	La figura del mediador, puente de acceso a la comprensión en primeros lectores.....	67
5.5	Lectura compartida: explicación del término y práctica en el aula.....	71
5.6	Cómo llevar la lectura compartida al aula. Métodos instruccionales: aprendizaje cooperativo como herramienta para desarrollar y evaluar la comprensión lectora en el aula.....	74
5.6.1	<i>Metodología instruccional para el desarrollo de la comprensión lectora</i> .....	74
5.6.2	<i>Aprendizaje cooperativo: definición, características y modelos</i> .....	74
5.6.3	<i>Experiencias de lectura cooperativa en las aulas</i> .....	77
<b>CUARTA PARTE: INVESTIGACIÓN</b> .....		83
6.	DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	83
6.1	Líneas, objetivos y preguntas de investigación.....	83
6.1.1	<i>Líneas de investigación</i> .....	83
6.1.2	<i>Preguntas de investigación</i> .....	84
6.1.3	<i>Objetivos de investigación</i> .....	85
6.2	Marco metodológico.....	86
6.2.1	<i>Fundamentación teórica</i> .....	86
6.2.2	<i>Planificación, acción, observación y reflexión de las sesiones de trabajo</i> .....	90
	i Reflexión inicial.....	91
	ii Planificación.....	92
	iii Acción y observación.....	96
	iv Reflexión final.....	98
6.3	Entrevista semiestructurada a la tutora del grupo experimental.....	99
6.4	Criterios para la selección de los cuentos que se trabajan en las sesiones.....	102
7.	SESIÓN DE EVALUACIÓN INICIAL: PRETEST.....	107
7.1	Procesos cognitivos, estándares de aprendizaje, estrategias de lectura y preguntas.....	107
7.2	Resultados obtenidos en la evaluación inicial: pretest.....	108
8.	DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA EN EL AULA.....	112
8.1	Organización y estructura de las sesiones de trabajo en el aula.....	112
8.1.1	<i>Objetivos de las sesiones</i> .....	112
8.1.2	<i>Formación de grupos</i> .....	112
8.1.3	<i>Trabajo previo a las sesiones de intervención en el aula</i> .....	113
8.1.4	<i>Estructura de las sesiones de trabajo en el aula según su tipología</i> .....	113
8.1.5	<i>Desarrollo de las funciones ejecutivas en las sesiones de trabajo</i> .....	117
8.2	Primera sesión de trabajo: <i>El zapatero y los duendes</i> .....	123
8.2.1	Análisis previo del álbum ilustrado.....	123
8.2.2	Desarrollo de la sesión.....	137
	PARTE 1. RUTINA DE PENSAMIENTO.....	137
	PARTE 2. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA AL GRUPO.....	143
	PARTE 3. PREGUNTAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CUENTO.....	143
	PARTE 4. FOLIO GIRATORIO.....	146
	PARTE 5. EXPLICACIÓN DEL DIBUJO A LA CLASE REALIZADA POR EL PORTAVOZ DEL GRUPO.....	147
	PARTE 6. REFLEXIÓN SOBRE LOS DIBUJOS REALIZADOS.....	160
8.3	Segunda sesión de trabajo: <i>El regalo perfecto</i> .....	161
8.3.1	<i>Análisis previo del álbum ilustrado</i> .....	161
8.3.2	<i>Desarrollo de la sesión</i> .....	172
	PARTE 1. RUTINA DE PENSAMIENTO.....	172
	PARTE 2. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA AL GRUPO.....	174
	PARTE 3. PREGUNTAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN.....	175
	PARTE 4. PLANTILLA ROTA.....	177
	PARTE 5 (1). INTERVENCIÓN DEL PORTAVOZ EN REPRESENTACIÓN DEL GRUPO.....	178

PARTE 5 (2). ANÁLISIS Y DATOS DE INTERÉS.....	185
PARTE 6. AUTOEVALUACIÓN.....	188
8.4 Tercera sesión de trabajo: <i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i> .....	190
8.4.1 <i>Análisis previo del álbum ilustrado</i> .....	190
8.4.2 <i>Desarrollo de la sesión: primera semana</i> .....	202
PARTE 1. RUTINA DE PENSAMIENTO.....	203
PARTE 2. FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE TRABAJO DE COOPERATIVO INFORMAL.....	206
PARTE 3. PREGUNTA A LOS GRUPOS, REFLEXIÓN Y ACUERDO.....	206
PARTE 4. EXPOSICIÓN DEL PORTAVOZ.....	207
8.4.3 <i>Desarrollo de la sesión cuarta</i> .....	208
PARTE 5. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA AL GRUPO.....	209
PARTE 6. PREGUNTAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CUENTO.....	209
8.5 Quinta sesión de trabajo: <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> .....	216
8.5.1 <i>Análisis previo del álbum ilustrado</i> .....	216
8.5.2 <i>Desarrollo de la sesión</i> .....	228
PARTE 1. TRABAJO PREVIO AL CUENTO: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP).....	229
PARTE 2. RUTINA DE PENSAMIENTO.....	230
PARTE 3. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA.....	232
PARTE 4. PREGUNTAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN.....	232
PARTE 5. PLANTEAMIENTO DEL CONFLICTO Y REFLEXIÓN DEL GRUPO PARA PROPONER UNA SOLUCIÓN.....	235
PARTE 6. INTERVENCIÓN DEL PORTAVOZ COMO REPRESENTANTE DEL GRUPO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA.....	235
PARTE 7. SE EXPERIMENTAN LAS SOLUCIONES.....	236
8.6 Sexta sesión de trabajo: <i>Pomelo crece</i> .....	237
8.6.1 <i>Análisis previo del álbum ilustrado</i> .....	237
8.6.2 <i>Desarrollo de la sesión</i> .....	253
PARTE 1. REFLEXIÓN SOBRE EL TÍTULO.....	254
PARTE 2. RUTINA DE PENSAMIENTO.....	254
PARTE 3. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA Y ANÁLISIS DE LAS ILUSTRACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS.....	256
PARTE 4. PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA Y REFLEXIÓN DEL GRUPO PARA CONSTRUIR LAS RESPUESTAS.....	274
PARTE 5. ESTRUCTURA DE COOPERATIVO: FOLIO GIRATORIO.....	276
8.7 Séptima sesión: <i>Pequeño conejo blanco</i> .....	288
8.7.1 <i>Análisis previo del álbum ilustrado</i> .....	288
8.7.2 <i>Desarrollo de la sesión</i> .....	298
PARTE 1. RUTINA DE PENSAMIENTO.....	298
PARTE 2. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA Y ANÁLISIS DE LAS ILUSTRACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS.....	300
PARTE 3. ESTRUCTURA DE COOPERATIVO: FOLIO GIRATORIO.....	309
8.8 Octava sesión: <i>Intertextualidad</i> .....	322
8.8.1 <i>Revisión de las lecturas realizadas: títulos, personajes y tramas</i> .....	323
8.8.2 <i>Conexión de las lecturas a través de las actitudes y comportamientos de los personajes principales</i> .....	327
9. SESIÓN DE EVALUACIÓN FINAL: POSTEST.....	335
9.1 Procesos cognitivos, estándares de aprendizaje, estrategias de lectura y preguntas.....	335
9.2 Resultados obtenidos en evaluación final: postest.....	336
10. ENTREVISTA CON LA TUTORA DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN.....	339
10.1 Primera fase de la entrevista: preparación.....	339
10.2 Segunda fase de la entrevista: planteamiento.....	340
10.3 Tercera fase de la entrevista: conversación.....	341

## *Índice de contenidos*

11. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	347
11.1 Comparativa de resultados: pretest y postest.....	347
11.2 Análisis y síntesis y de la entrevista semiestructurada a la tutora.....	349
12. CONCLUSIONES.....	353
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	364
ÍNDICE DE TABLAS.....	382
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	383
ÍNDICE DE FIGURAS.....	383
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	384

## PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN

Toda investigación nace del deseo de conocer y aportar y, en el que caso de la que aquí comienza, esta tiene su origen en la responsabilidad social y profesional que, para el docente, forman un todo difícil de desligar.

En general, la preocupación por el bajo número de lectores, por la pérdida paulatina del hábito lector y por el distanciamiento que los jóvenes y no tan jóvenes parecen presentar frente a los libros genera inquietud y, en ocasiones, es planteada como un escenario desolador. A ello se suman los resultados obtenidos en 2013 por la Encuesta PIAAC (Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta): los españoles logran la segunda puntuación más baja en entender, evaluar, utilizar y relacionar textos escritos entre los veintitrés países participantes, a trece puntos de la media de aquellos que conforman la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Desde un punto de vista académico, los resultados tan bajos obtenidos en un aspecto como la comprensión lectora que, según indica el marco curricular, los alumnos llevan trabajando desde el comienzo de su escolarización obligatoria, llevan a plantearse qué es lo que ocurre en los primeros acercamientos a la lectura y en la formación del lector para que, a la larga, los frutos recogidos no sean satisfactorios. En busca de datos que ayuden a averiguar qué situaciones se dan para llegar a estas circunstancias, la investigación parte de la observación y el análisis de las primeras pruebas a las que se somete a los estudiantes españoles para medir sus niveles medios de comprensión lectora, denominadas *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora* (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) de la Asociación Internacional para el Rendimiento Educativo (IEA), programadas cada cinco años, y a las que España se une desde 2006. Las pruebas PIRLS se centran en dos aspectos fundamentales: el propósito de lectura y la comprensión lectora. Con respecto al propósito de lectura, estas evaluaciones, que se realizan en cuarto curso de educación primaria, miden la experiencia literaria y la adquisición y uso de la información. Junto a esto, y respecto a la comprensión lectora, se mide la capacidad de localización y obtención de información explícita en el texto, la facultad de extraer conclusiones directas sobre la información obtenida en la lectura, la competencia para interpretar e integrar ideas e informaciones previas con las obtenidas en el texto y el análisis y la evaluación del contenido y los elementos textuales.

En 2016, los resultados sitúan a España entre los diez países con menor puntuación de los treinta y tres evaluados, a diez puntos de la media europea y a doce puntos de la media de la OCDE, lo que indica que los estudiantes se encuentran en un nivel intermedio de rendimiento respecto a la adquisición de la comprensión lectora del baremo bajo-intermedio-alto-avanzado. Estos resultados son el punto de partida para el desarrollo de la presente investigación, que nace al tomar conciencia de la necesidad de proponer y probar una metodología de intervención en el aula que favorezca la mejora de los niveles de comprensión lectora en el alumnado de primer curso de educación primaria, donde se establecen los primeros contactos con la lectura, y de la situación privilegiada para hacerla llegar a docentes o futuros docentes por disponer la autora de este trabajo de los conocimientos filológicos y ejercer la docencia en el Grado de Educación Primaria.

Para crear un modelo posible de trabajo en el aula se acude, en primer lugar, al marco curricular, definido por la actual Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que indica que el principal objetivo del Área de Lengua castellana y su literatura (LCL), en la etapa de educación primaria, consiste en lograr el desarrollo de las habilidades lingüísticas (hablar, dialogar, leer y escribir) y animar a la lectura y a la comprensión de textos literarios (Orden del 17 de marzo del 2015). En consecuencia, la presente investigación plantea la animación a la lectura de textos literarios propios de la edad infantil y el trabajo para su comprensión con el fin de demostrar la validez de una metodología que responda a este objetivo general del área de LCL, que describe la lengua como un instrumento fundamental para comprender la realidad.

Se analiza cómo se entiende y plantea la lectura en la LOMCE atendiendo a la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) desde el enfoque de la comprensión lectora. Así pues, se comprueba que los seis elementos que la conforman son recogidos y descritos y que entre ellos se destaca el gusto por la lectura y la conexión entre lo leído (competencia literaria), organizar, construir y reconstruir el sentido de un texto (competencia textual o discursiva) y el dominio de códigos distintos a los lingüísticos que permite interpretar mensajes elaborados a partir de ellos (competencia semiológica). De ahí que se plantee, en referencia a la competencia literaria, una propuesta metodológica apoyada en el cuento, entendido como elemento atractivo y cotidiano para el niño, que apoye el objetivo de lograr una visión de la literatura placentera, gozosa y de entretenimiento para el alumno con el que se trabaje, fomentando en él un hábito lector. Respecto a la competencia discursiva, la propuesta se centra en la adquisición y desarrollo de las estrategias de lectura como herramientas fundamentales para lograr alcanzar la comprensión.

Este planteamiento de trabajo debe tener presente los objetivos que el área de LCL recoge para el primer ciclo de educación primaria y, por esta razón, se revisa cada uno de

los elementos curriculares que deben tenerse en cuenta para atender a las demandas de la actual ley de educación. De los ocho objetivos generales, la propuesta de intervención que se diseña recoge siete de ellos que, a su vez, se relacionan con los diferentes criterios de evaluación seleccionados y las competencias clave que se desarrollan en cada sesión.

Una vez recogido lo que el marco curricular indica sobre la lectura en el aula de educación primaria y con la conciencia de los niveles insuficientes que revelan las pruebas de comprensión en España, nace la pregunta principal que sustenta la investigación:

¿Es posible mejorar significativamente el nivel de comprensión lectora a partir de una propuesta metodológica apoyada en obras de la literatura infantil que despierte el interés por la lectura, ponga los cimientos del hábito lector y responda a los requisitos curriculares y de organización de aula?

La respuesta a esta pregunta debe venir del desarrollo de tres líneas de investigación que, de forma resumida, se pueden concretar en los siguientes puntos:

- Análisis de la comprensión lectora y las estrategias de lectura desde el aula
- Creación de una metodología para el trabajo de la comprensión y la formación lectora
- Introducción al fenómeno literario y adquisición del hábito lector a través de la lectura compartida de texto e imagen y la formación del intertexto lector

Ante la magnitud del reto planteado, se observa que, para continuar con el diseño de la propuesta metodológica, es fundamental revisar los conceptos clave que sustentan la presente investigación: comprensión lectora, lector competente, hábito lector, mediador lector, álbum ilustrado, intertextualidad y lectura compartida. En consecuencia, se comienza con la revisión del concepto de comprensión lectora valorado desde la lingüística actual y considerado como elemento fundamental para acceder a lo escrito y que facilita el logro educativo (Cantú, De Alejandro, García y Leal, 2017). Autores como Solé (1992) y Vallés Arándiga (2005) coinciden en considerar su adquisición y desarrollo como un proceso que acompaña al lector durante toda su vida, cuyas dificultades, que pueden venir dadas por diferentes aspectos (bien estructurales, bien coyunturales), se superan con el trabajo a través del texto. En este recorrido, y desde un punto de vista académico, Colomer (1997) indica que, desde sus comienzos, la formación del lector debe encaminarse hacia la comprensión, desterrando la idea de la decodificación como primer plano de actuación y construyendo una relación efectiva entre los conocimientos del lector, la estructura, intención y contenido del texto, así como el contexto

de la lectura, entendido como las intenciones del lector con el acercamiento al texto y las condiciones de su entorno (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

La revisión del concepto de comprensión lectora sitúa la formación del lector como eje vertebrador del proceso de comprensión y el papel de la escuela como punto determinante para el éxito de la formación de lectores competentes (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013). Desde el punto de vista de la metodología, este trabajo de formación debe estar sustentado en procedimientos que se adapten a las necesidades educativas actuales de los alumnos (García-Llamas y Quintanal, 2014). Se observan nuevas propuestas de trabajo fruto de la búsqueda de estrategias didácticas que combinan, por ejemplo, el juego con la lectura en pos del aumento de interés del niño por lo escrito (Ortega-Quevedo, Santamaría-Cárdaba, Ortiz De Santos, Martín Hidalgo y Lobo De Diego, 2019).

La comprensión es asumida, por tanto, como un elemento necesario para el proceso socializador y la formación cultural del hombre, que pasa por el entendimiento de los textos y por el deseo que el individuo tenga de conocer. Asimismo, el camino para alcanzarla parece encontrarse en la formación de lectores competentes (Puente, Mendoza-Lira, Calderón y Zúñiga, 2019) que se definan por su capacidad de aplicación y desarrollo de las estrategias de lectura, la motivación hacia lo escrito, el hábito lector adquirido y el desarrollo de las funciones ejecutivas al servicio de la comprensión.

La formación en las estrategias debe comenzar desde que el niño mantiene sus primeros contactos con la lectura (Solé, 2012), combinada con el trabajo para la motivación lectora, el proceso de decodificación y la ampliación del vocabulario conocido (Ripoll y Aguado, 2014). Por tanto, en el trabajo con los textos desde el aula es fundamental atender a los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) para la adquisición, por parte del lector, de las habilidades necesarias para llegar a un óptimo nivel competencial (Benavides Cáceres y Sierra Villamil, 2013). El dominio de las estrategias de lectura es una de las herramientas fundamentales para que aparezca y se mantenga la motivación lectora y el interés por el texto, ya que permite al lector conocer, experimentar, deducir y comprobar sus predicciones (Peña, 2000), convirtiendo la lectura en una actividad atractiva y de interés, de la que obtiene información que relaciona con la previamente adquirida y con las propias experiencias.

No obstante, existen dos tipos de acercamiento al texto por parte del lector, que Avendaño (2017) denomina motivación extrínseca y motivación intrínseca: la primera, se refiere a aquella que nace de la necesidad externa y que tiene la lectura como camino para alcanzar otro fin; la segunda, nace del deseo de leer como fuente de placer y fin en sí mismo. Aunque ambas necesitan de la comprensión para poder verse satisfechas, es la segunda en la que se centra especialmente esta investigación con el objetivo de que, cuando desaparezca la



motivación externa, no desaparezca la intención de lectura y prevalezca el hábito lector. Por esta razón, la propuesta metodológica que nace de estas páginas cuenta con una cuidada selección de textos hecha desde unos criterios establecidos que van a permitir a aquellos profesionales que los conozcan poder decidir qué obras de la literatura infantil pueden resultar atractivas y adecuadas para el trabajo de la comprensión en estos niveles. Así, el adulto adopta el papel de mediador entre el niño y el texto, selecciona las obras para el aula, se convierte en la voz que hace llegar la narración a estos primeros lectores en formación, quienes aún no dominan el código o no han accedido a él, transmite su pasión y gusto por la lectura y enseña cómo se ponen en marcha las estrategias de comprensión e interpretación del texto. De este modo, la práctica de mediación en la lectura aporta beneficios como son la alfabetización temprana y la formación del hábito lector (Goikoetxea y Martínez, 2015), puesto que el texto llega a los potenciales lectores como una realidad atractiva, que puede adquirir sentido desde la experiencia, presentar un valor formativo, potenciar el diálogo y fomentar el aprendizaje significativo (Rodríguez, 2011). El trabajo continuado crea el hábito y moldea el comportamiento del niño ante el texto, lo que le enseña a dirigir la mirada y la atención hacia los elementos narrativos que pueden tener la clave para desentrañar la historia (Cerrillo, 2007). Se crea así una correspondencia entre estrategias de lectura y dominio de las funciones ejecutivas, que ayudan al lector en formación a controlar y dirigir el pensamiento hacia la meta de comprensión del texto (Marina y Pellicer 2015).

La imagen, como herramienta para trabajar la comprensión en primeros lectores, se ha postulado como fundamental porque, al tiempo que presenta el libro como algo atractivo, ayuda al lector a corroborar la información que extrae del texto, la amplía o, incluso, la contradice. Las múltiples posibilidades que ofrece en su combinación con lo escrito, al que puede acompañar, emparejar o incluso superar en cuanto a la información contenida (Nikolajeva y Scott, 2000), permite que se convierta, en ocasiones, en parte fundamental de la narración y que el niño pueda poner en marcha las estrategias de comprensión del texto sin necesidad de tener acceso aún a la decodificación, debido a que sus elementos facilitan descifrar mensajes que realizan narraciones completas y eficientes (Durán, 2005). En concreto, el formato de álbum ilustrado recoge estas cualidades, puesto que se reconoce por su peculiar forma de narrar que conjuga el texto y la ilustración, a veces incluso limitándose solo esta, para crear relatos que son, esencialmente, literarios (Rosero, 2010).

La lectura del álbum ilustrado exige que el lector esté capacitado para captar y comprender distintos códigos en los que se presenta la información, verbal y no verbal. Esto, que *a priori* puede parecer que aumenta las dificultades de comprensión, no tiene por qué ser así si el lector es entrenado en la comprensión de estos códigos que encierra la narración y el mediador realiza una correcta selección y preparación de la lectura expresiva del cuento, sometiendo previamente a un análisis de sus elementos narrativos (Hoster y Gómez, 2013) que facilite la

adecuación del álbum elegido a los receptores. En la propuesta de trabajo en el aula para la mejora de la comprensión lectora y la formación del hábito lector que se desarrolla en esta tesis doctoral, se opta por el cuento en formato de álbum ilustrado por los beneficios que puede aportar para el trabajo de las estrategias de lectura con los alumnos. Por esta razón, se analizan de forma pormenorizada los álbumes seleccionados y se señalan los puntos clave que pueden generar interpretaciones del texto, inferencias y conexiones con conocimientos previos, así como predicción de acontecimientos y corrección y justificación mediante la lectura. Esta debe ser guiada y detenida en los pasajes en los que se puedan presentar dificultades de comprensión, observando los elementos que aparecen y las relaciones entre los códigos que pueden ofrecer las claves para la interpretación (Hoster y Lobato, 2007).

Los distintos cuentos escogidos para el trabajo de comprensión en el aula no son realidades aisladas, sino que en su proceso de selección se ha tenido en cuenta los mecanismos discursivos con el fin de establecer conexiones intertextuales (Colomer, Manresa Ramada y Reyes, 2018) que apoyen el trabajo de formación del intertexto lector en los alumnos. La propuesta metodológica se divide en siete sesiones organizadas en torno a seis álbumes ilustrados y una octava en la que se trabaja el contenido intertextual con un doble objetivo: por una parte, ayudar a los alumnos a hallar las distintas relaciones existentes entre los elementos del texto e integrarlos en el mensaje global; por otra, guiarlos en el establecimiento de conexiones entre las lecturas y la localización de elementos comunes.

Para que el proceso de comprensión e interpretación culmine, el lector debe incluir los conocimientos de otras lecturas previas (ideas, elementos, símbolos, temas, personajes, etc.) en la que en ese momento practica y componer así una relación de interdiscursividad que le permita la interpretación y la construcción del mensaje global (Luzón, 1997). Cada lectura amplía el intertexto y aumenta la capacidad de interpretación del lector (Mendoza, 2001).

En el aula se cuenta con la ventaja de poder realizar lecturas compartidas, en las que las dudas y lagunas para la comprensión se pueden resolver de forma inmediata por la intervención del resto de los alumnos o del propio mediador que, durante esta práctica, puede sugerir, indicar y guiar a los lectores hacia los puntos fundamentales del texto (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999), tanto en su código verbal como visual. Esta modalidad es la que se lleva a cabo en la propuesta de trabajo que se expone, abordada desde un método instruccional (Aragón y Caicedo, 2009), y que tiene como meta mostrar cómo enseñar a adquirir las estrategias de comprensión lectora para que, de forma progresiva, el mediador pueda dejar la supervisión del proceso en manos del propio lector, con el objetivo de que adquiera autonomía. La puesta en marcha de esta modalidad podría realizarse desde diversas prácticas, entre las que se ha seleccionado para la presente investigación la cooperativa (he cambiado el orden). Diferentes estudios a distintos niveles la apoyan y consideran que, con ella (mantengo ella, el referente

es la práctica), el niño se siente lector desde el comienzo de la experiencia porque puede acceder a lo que encierra el código escrito aunque no lo conozcan (A Esta modalidad es la que se lleva a cabo en la propuesta de trabajo que se expone, abordada desde un método instruccional (Aragón y Caicedo, 2009), y que tiene como meta mostrar cómo enseñar a adquirir las estrategias de comprensión lectora para que, de forma progresiva, el mediador pueda dejar la supervisión del proceso en manos del propio lector, con el objetivo de que adquiera autonomía. La puesta en marcha de esta modalidad podría realizarse desde diversas prácticas, entre las que se ha seleccionado para la presente investigación la cooperativa. Diferentes estudios a distintos niveles la apoyan y consideran que, con ella, el niño se siente lector desde el comienzo de la experiencia porque puede acceder a lo que encierra el código escrito aunque no lo conozcan (Agustí, Ballart y García, 2014), mejora los resultados académicos (Rinaudo y Vélez del Olmo, 1996), aumenta el pensamiento crítico (Oliveras y Sanmartí, 2009), favorece la conducta prosocial (Espejel y Góngora, 2017) e incrementa los niveles de comprensión, incluso en estudiantes con dificultades (Boardman et al., 2016). A estos aspectos, en la presente investigación se suma la hipótesis de utilidad de aplicar esta práctica no solo antes y durante, sino también después del acto lector con la finalidad de fijar y visibilizar los procesos de comprensión, lo que permite, por una parte, al niño compartirlos con el resto del grupo y construir una lectura global y, por otra parte, al mediador conocer el nivel de interpretación alcanzado y los progresos en el dominio de las estrategias de lectura.

Con este objetivo, se ponen en marcha las denominadas estrategias cooperativas (Kagan, 2003) que, en la propuesta que se presenta, tienen como objeto recoger las impresiones de los niños tras la lectura de cada álbum. Bien a través de dibujos (*folio giratorio*), formación de puzzles (*plantilla rota*), bien con preguntas que rompen el ritmo con la meta de activar procesos reflexivos en torno a la comprensión del texto (*cooperativo informal*), los productos obtenidos son analizados respecto a las estrategias de lectura que se han puesto en marcha para llegar a ellos. Lo mismo ocurre con las intervenciones que nacen de las rutinas de pensamiento (Ritchhart, Church y Morrison, 2014) previas a la lectura y las preguntas para la comprensión posteriores a ella. En la propuesta que se experimenta, a través de la visualización del pensamiento, se obtiene la información con la que se mide el nivel de comprensión alcanzado y el proceso por el que se ha llegado a él, y de ahí su aplicación en la metodología que se presenta, dada su enorme utilidad para el conocimiento de la adquisición de la comprensión.

Tras la revisión de los conceptos clave, base teórica y conceptual sobre la que se formula la pregunta de investigación y ligado a esta, se ha delimitado el objetivo principal de la presente tesis doctoral:

*Diseñar una propuesta metodológica para el aula de primero de educación primaria que aumente el nivel de adquisición de las estrategias de lectura, desarrolle el hábito lector y favorezca la creación del intertexto lector.*

La decisión de aplicar la propuesta en alumnos de primer curso se debe a que, según la actual Ley de educación, en este nivel tiene que dar comienzo la formación lectora del niño en el centro escolar. De este modo, la intervención a favor de la comprensión se lleva a cabo desde el comienzo de la relación lectura-alumno-escuela. La etapa anterior, educación infantil, no es obligatoria, por lo que el primer curso posible para intervenir es el que se propone.

La opción de trabajar con álbumes ilustrados viene determinada por la corroboración de investigadores previos que demuestran que en el inicio del desarrollo de la competencia lectora es imprescindible trabajar simultáneamente con el código escrito y visual.

Con este fin, se decide crear un material didáctico que sea sometido a prueba para demostrar su efectividad; diseñar un pretest y postest, validados por un grupo de expertos, para medir el nivel de adquisición de los procesos cognitivos asociados a la comprensión lectora antes y después de la intervención en el aula, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control; describir y analizar el proceso de implementación del método en el aula; mostrar a los docentes un modelo probado de mediación entre el texto literario y el niño, y comprobar el valor del álbum ilustrado para el desarrollo de las estrategias de comprensión, adquisición del hábito lector y formación del intertexto lector.

El trabajo se construye sobre la metodología de investigación-acción, organizada en cinco pasos fundamentales (Borroto y Aneiros, 2002) que se repiten cíclicamente: reflexión inicial, planificación, acción-observación y reflexión final. La reflexión inicial, tras conocer el resultado de las pruebas PIAAC y PIRLS, conduce a la toma de conciencia de la necesidad de llevar a cabo esta investigación; la planificación se sustenta, en primer lugar, en el paradigma cuantitativo al diseñar el pretest y analizar los datos obtenidos que permiten conocer el nivel desde el que se parte y, en segundo lugar, en el paradigma cualitativo en cuanto a la organización de las sesiones de trabajo y la recogida de datos; la acción y observación se apoya en el paradigma cualitativo para el desarrollo de las sesiones de trabajo y el análisis de los datos; la reflexión final se divide, por una parte, en el paradigma cualitativo con la realización de una entrevista semiestructurada a la tutora del grupo experimental y, por otra parte, en el paradigma cuantitativo, con el diseño y análisis de resultados del postest tras la intervención, al objeto de medir los posibles avances en los procesos cognitivos

La selección del centro escolar en el que lleva a cabo la investigación surge de la oportunidad que se brinda desde un colegio concertado de la comunidad autónoma andaluza

por la vinculación personal de la doctoranda (antigua alumna) y su relación profesional (visitas, en la función de profesora-evaluadora, a alumnos del Grado en Educación primaria que realizan en él sus prácticas). En este centro se observa que la metodología que se trabaja en las aulas para la práctica y evaluación de la comprensión lectora en primer curso de educación primaria responde a la propuesta didáctica que recoge el libro de texto asignado: al comienzo de cada unidad, los alumnos leen un texto de forma independiente y contestan unas preguntas que se responden con información directa aparecida en este. A aquellos que aún no tienen adquirido el código, el docente les lee el texto individualmente en voz alta.

Se propone al director pedagógico del centro la posibilidad de trabajar un día a la semana con un grupo experimental para observar la posible eficacia de una metodología que nace con el deseo de mejorar los niveles de comprensión lectora, fomentar el hábito lector y favorecer la formación del intertexto lector. Se acuerda que, en la propuesta al centro, el trabajo semanal se ajuste al horario habitual reservado para la asignatura de lengua española y se advierte que podrá verse afectado por cualquier cambio al que esté expuesta la asignatura (fiestas, excursiones, etc.). Así, se respeta la intención de crear un sistema de trabajo ajustado a la realidad del aula y que responda a sus necesidades. Para la selección de los grupos control y experimental se solicita que se encuentren en el mismo curso académico (primero de educación primaria) y que las tutoras, que estarán presentes en todas las sesiones como observadoras, no tengan inconveniente en que se acceda al aula por parte del investigador. Cumplidas estas dos condiciones, el centro asigna los grupos de trabajo y da comienzo la experiencia didáctica nacida de la inquietud de dar respuesta a una dificultad social y académica a través del placer y el gusto por la lectura.

# SEGUNDA PARTE: MARCO DE REFERENCIA

## 1. COMPRENSIÓN LECTORA Y MARCO LEGAL

### 1.1 La aparición de las competencias clave en el currículo español

En el año 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa establecen las competencias básicas que deben desarrollar las personas para convertirse en ciudadanos que aporten beneficios a la sociedad y que son trasladadas a los ámbitos de actuación de los distintos países que se acogen a este órgano. Estas competencias las recoge Pérez Estévez (2009, p. 15), así como sus equivalentes en el currículo español en la siguiente tabla (véase tabla 1):

Competencias clave Consejo de Europa	Competencias básicas Currículo español
a) Comunicación en lengua materna	a) Competencia en comunicación lingüística
b) Comunicación en lenguas extranjeras	b) Competencia matemática
c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
d) Competencia digital	d) Tratamiento de la información y competencia digital
e) Aprender a aprender	e) Competencia social y ciudadana
f) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica	f) Competencia cultural y artística
g) Espíritu de empresa	g) Competencia para aprender a aprender
h) Expresión cultural	i) Autonomía e iniciativa personal.

Tabla 1. Equivalencias de las competencias básicas en el currículo español con las propuestas en el Consejo de Europa (Pérez Estévez, 2009)

En 2015, en la Orden ECD/65/2015, del 21 de enero, se aprueban las siete competencias clave de la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que sustituirán a las ocho que se recogían en la Ley Orgánica de Educación (LOE). Estas competencias, que articularán el sistema de educación español actual, son las siguientes:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

La Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se concreta en Andalucía en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria andaluza.

En la Orden se recoge que

las enseñanzas de la Educación Primaria en Andalucía se basan en el desarrollo de las competencias claves que conforman el currículo con un enfoque interdisciplinar que facilite la realización de actividades y tareas relevantes, así como la resolución de problemas complejos en contextos determinados mediante aprendizajes significativos, funcionales y motivadores (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 9).

La propuesta de trabajo que se realiza en la presente tesis doctoral pretende cumplir este principio, así como ajustarse a los criterios, objetivos, contenidos y competencias que la Orden de 17 de marzo de 2015 recoge para el primer ciclo de educación primaria, de forma que dé respuesta a las necesidades curriculares del alumnado de esta etapa en el área de Lengua castellana y su literatura (LCL en adelante) en relación con la comprensión.

## 1.2 La lectura en la ley de educación actual (LOMCE)

### *1.2.1 De las competencias básicas a las competencias clave en el currículo español: competencia en comunicación lingüística*

En términos generales, el área de LCL marca su principal objetivo en “el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y dialogar, leer y escribir y, de forma más específica,

animar a la lectura y comprensión de textos literarios, que contribuirán significativamente a desarrollar la competencia lingüística o comunicativa” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 143). La propuesta metodológica que se recoge en este trabajo abarca de forma directa parte de este objetivo principal: la animación a la lectura y su comprensión. Pretende demostrar la validez de una metodología que responda a este objetivo dentro del marco curricular y parte de la descripción de la lengua como un instrumento fundamental para “la comprensión de la realidad” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 135) y del lenguaje como puente para la formación en valores y desarrollo personal y social del individuo, así como del entorno en el que se desenvuelve. Se entiende como un poderoso instrumento para ayudar a la convivencia, para expresar ideas, sentimientos y emociones y, en definitiva, para regular la propia conducta. El lenguaje contribuye así, al equilibrio afectivo y personal y a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable que favorece la integración social y cultural de las personas y al desarrollo y progreso de la sociedad (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 135).

La competencia clave que se desarrolla en el área de LCL es la competencia de comunicación lingüística o competencia comunicativa (en adelante CCL) que la Orden define como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, como instrumento para expresión y comunicación, que posibilita la experiencia humana de la realidad y el pensamiento, en general” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 144).

### *1.2.2 Elementos estructurales de la competencia en comunicación lingüística: enfoque desde la comprensión*

Según la ley de educación vigente (LOMCE), son seis los elementos que dan forma a lo que se define como CCL y que se resumen en la siguiente tabla (véase tabla 2):

Competencia en Comunicación Lingüística	
Elemento	Descripción
-Competencia lingüística gramatical	Conocimiento y manejo del código lingüístico y sus niveles estructurales
-Competencia sociocultural y sociolingüística	Idoneidad en el uso y adecuación de la lengua al registro y la acción comunicativa
-Competencia textual y discursiva	Coherencia y cohesión del discurso que se construye
-Competencia estratégica o pragmática	Efectividad de la comunicación para alcanzar el objetivo funcional con el que se produce
-Competencia literaria	Gusto por la lectura y conexión entre lo leído
-Competencia semiológica	Dominio de códigos distintos a los lingüísticos que permite interpretar mensajes elaborados a partir de ellos

*Tabla 2.* Resumen de elementos de la competencia en comunicación lingüística y breve descripción



Durante el desarrollo de la experiencia metodológica que ocupa la presente investigación se trabajan, principalmente, tres de los seis componentes de la CCL considerados fundamentales en la adquisición de la comprensión lectora:

- En primer lugar, la competencia literaria, “referida al hábito lector, a la capacidad de disfrutar con textos concebidos con una finalidad artística o estética, a las habilidades y conocimientos relacionados con la intertextualidad” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 136). Esta propuesta de trabajo tiene como punto de partida la visión de la literatura como fuente de entretenimiento, placer y disfrute. En concreto, se utiliza como texto literario el cuento, que debe ser percibido por el niño como un elemento atractivo, cotidiano y familiar, origen de placer y de nuevos conocimientos. Las lecturas trabajadas se seleccionan a partir de una visión global apoyada en conexiones temáticas y estructurales que permiten la puesta en marcha de procesos de intertextualidad, que culminan en una sesión en la que se recoge la experiencia de los niños en este campo a partir de las lecturas sobre las que se ha trabajado en el aula.
- En segundo lugar, la competencia textual o discursiva, “referida a los conocimientos y técnicas necesarios para organizar la información en un texto concreto logrando un discurso coherente y estructurado o reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 136). El primer contacto de los alumnos con el cuento que se trabaja en cada sesión es el visionado de una imagen: de forma Ordenada, enuncian en voz alta qué observan y qué les sugiere, infiriendo y tratando de deducir qué ocurrirá en la historia. De igual modo, durante la lectura guiada del álbum, se realizan interpretaciones de las imágenes para lograr desentrañar qué hay más allá de lo escrito literalmente por el autor en el texto. Por último, tras la lectura interpretada del mediador, se realizan preguntas enfocadas a la reflexión y comprensión de la historia, y cuyas respuestas y conclusiones derivan en la conexión con las experiencias propias y la búsqueda de soluciones reales a lo que se plantea. Durante toda la experiencia se ponen por tanto en marcha las estrategias de lectura necesarias para la comprensión de textos.
- En tercer lugar, la competencia semiológica “relacionada con los saberes necesarios para producir e interpretar mensajes integrados por códigos diversos o que se transmiten por canales y soportes diferentes a los exclusivamente lingüísticos” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 136). En la metodología que se ha aplicado es fundamental el visionado y la interpretación de la imagen como elemento para la comprensión del texto literario. A partir de las ilustraciones de los cuentos elegidos, se aprende a fijar la atención en los elementos más significativos y se ensaya desentrañar el significado que

tiene su presencia en la historia. Así, sesión tras sesión, el niño avanza en la capacidad de interpretación y comprensión de los textos.

El formato seleccionado para trabajar las lecturas es el álbum ilustrado, principalmente por la importancia que tiene en él la ilustración y su interpretación para lograr la comprensión global de la narración.

### *1.2.3 Importancia de la comunicación escrita en el currículo: lectura, literatura y comprensión*

El área de LCL organiza sus contenidos en cinco bloques:

- Bloque 1. Comunicación oral: Hablar y escuchar
- Bloque 2. Leer
- Bloque 3. Escribir
- Bloque 4. Conocimiento de la lengua
- Bloque 5. Educación literaria

De estos, la lectura y el desarrollo de la comprensión adquieren principal protagonismo en el bloque 2, en el que se indica la necesidad de que “el alumnado adquiera las estrategias necesarias para entender diferentes tipos de textos escritos, continuos y discontinuos, de diferentes géneros, reconstruyendo las ideas explícitas e infiriendo las ideas implícitas con la finalidad de elaborar una interpretación crítica de lo leído” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 138), así como en el bloque 5, en el que se recoge que

la educación literaria se entiende como un acercamiento a la literatura desde las expresiones más sencillas. La lectura, la exploración de la escritura, el recitado, las tertulias dialógicas, la práctica de juegos retóricos, las canciones, el teatro o la escucha de textos propios de la literatura oral, entre otras prácticas, deben contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas literarias e incorporarlas a otros ámbitos como la expresión artística y al valor del patrimonio de las obras literarias (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 139).

Y a partir de esta idea, el texto continúa con la defensa de la literatura como objeto de placer y entretenimiento, por lo que “en esta etapa el currículo se debe centrar en fomentar el disfrute y el placer de la lectura” y en el desarrollo de la capacidad de descifrar los elementos simbólicos de la literatura “tanto desde la experiencia interior como desde la colectiva, para crear el hábito lector e interpretativo” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 139).

Desarrollar el hábito lector lleva al niño a iniciarse en la familiarización con multitud de temas, tantos como lecturas haga, y a fomentar el espíritu crítico y la formación de nuevas ideas y pensamientos que necesita expresar y compartir. El aprendizaje que realice en la etapa de educación primaria tiene que facilitarle “expresar con precisión su pensamiento, opiniones, emociones y sentimientos, realizando discursos progresivamente más complejos y adecuados a una variedad de situaciones comunicativas, así como escuchar activamente e interpretar el pensamiento de las demás personas” (Orden del 17 de marzo del 2015 , p. 146). Estos contenidos se recogen el Bloque 1 del área de LCL y completan la idea de la comprensión como llave de acceso al conocimiento y a la propia comprensión de la realidad (Vallés Arándiga, 2005).

La metodología de trabajo que se recomienda en la Orden señala la necesidad de favorecer “el trabajo individual y cooperativo del alumnado y el aprendizaje entre iguales, atendiendo los distintos ritmos y estilos de aprendizaje” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 149). El sistema de trabajo que se propone en esta investigación para llevar ese método de desarrollo de la comprensión lectora al aula respeta la individualidad del alumno en la interpretación de la lectura y su disfrute, al tiempo que fomenta el trabajo cooperativo para la realización de lo que se denominan *productos finales*, en los que se recogen las experiencias y las conclusiones consensuadas por los niños tras el trabajo con cada una de las lecturas. El aprendizaje que se realiza es funcional y, como indica el currículo, asegura “a su vez la organización del aprendizaje en diferentes tipos de agrupamientos, como el trabajo individual, por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo “(Orden del 17 de marzo del 2015, p. 149).

Como señala la Orden del 17 de marzo del 2015, es fundamental que a través del trabajo con las lecturas el niño realice tareas de comprensión literal, inferencial y de comprensión interpretativa o crítica. Es decir, que la información que reciba del texto trascienda en cuanto a su significado y le permita construir conocimientos que se puedan trasladar a otros ámbitos de la comprensión. Para esto, la LOMCE propone unos modelos de actividades de los que se han seleccionado algunos tipos para fundamentar las tareas de la experiencia desarrollada. Estos son:

- Cada sesión comienza con una rutina de pensamiento a partir de la imagen más significativa del álbum ilustrado que se vaya a trabajar. Así, se realizan “previsiones, auto preguntas, conexiones, visualizaciones, lecturas de las imágenes del texto, hipótesis previas a la lectura de los textos” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 60)
- Durante la lectura, y después de esta, se procede a la localización y/o deducción de las ideas y temas de los cuentos a partir de la reflexión e interpretación de lo expresado en las imágenes y en el texto, de modo que coincide con el currículo en la necesidad del trabajo

de identificación de “la idea o ideas principales y secundarias del texto” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 60)

- Lo leído se traslada a la propia experiencia, se pone a los lectores en la situación de los distintos personajes y se les pide que piensen y expresen qué actitud o decisión hubiesen adoptado ellos si hubiesen estado en el lugar del personaje: “Comentar diferentes aspectos del texto y provocar la reflexión crítica” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 60) con la finalidad de desarrollar la capacidad del niño de llegar a sus propias conclusiones, de ser capaz de analizar la realidad y de tomar decisiones
- Para “localizar información implícita y explícita en el texto y realizar inferencias” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 60) se plantean preguntas previas a la lectura (durante las rutinas de pensamiento) y posteriores (preguntas de reflexión) cuyas respuestas pueden estar localizadas de forma directa en las obras o necesitan ser deducidas a partir de la información que se facilita. En este caso, el proceso de reflexión y deducción de las respuestas ayuda, a su vez, al desarrollo del pensamiento crítico.

#### *1.2.4 Presencia de las competencias clave en el trabajo para el desarrollo de la comprensión*

La OCDE indica que la adquisición de la destreza lectora no debe considerarse como un objetivo aislado de la etapa infantil; por el contrario, debe ser atendida “como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales” (2000, p. 37) que va a permitirle “alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (2000, p. 39). Por tanto, la adquisición y desarrollo de la comprensión y reflexión va ineludiblemente unida al desarrollo de las competencias clave por parte del individuo. El sistema de trabajo que se propone en la presente investigación desarrolla diferentes aspectos de cuatro de estas siete competencias:

- Respecto a la CCL, “se desarrollan estrategias de expresión oral”, de “comprensión de mensajes de diferente tipología, enriquecimiento de vocabulario” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 154), así como se atiende a “la aportación literaria que contribuye a mejorar la riqueza comunicativa” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 154). A partir de las lecturas propuestas en las sesiones, el niño expresa las percepciones e interpretaciones que realiza y se ve obligado a construir y expresar textos orales; se familiariza con distintas construcciones sintácticas y giros expresivos presentes en los cuentos y amplía progresivamente su vocabulario.

- En relación con la competencia de aprender a aprender (CAA), el trabajo de las sesiones se organiza, entre otras razones, para “aprender en equipo, en grupos heterogéneos” y adquirir “la autonomía en el aprendizaje” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 60), lo que se considera significativo para la adquisición de esta competencia. Se forman grupos cooperativos y se ponen en marcha “la autoevaluación y los procesos de pensamiento” que “favorecen en el alumnado la posibilidad de avanzar, aprendiendo de los errores, y de comunicar sus experiencias integrando lo emocional y lo social” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 60).
- En el desarrollo de la competencia social y cívica (CSYC), se recoge que el área de LCL contribuye a “asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a las demás personas, facilitando así, la integración social y cultural de las personas” (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 60). Nuestros alumnos trabajan la expresión de experiencias y emociones en voz alta, compartiéndolas con el resto del grupo, tanto de trabajo cooperativo como de clase. De esta forma, conocen diferentes opiniones, experiencias y pueden aportar las propias y ser escuchados por el resto.
- La relación con la competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC) está en los distintos textos que se trabajan en los cuentos, en los que

la lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de esta competencia, desarrollando la capacidad de percibir los recursos lingüísticos y literarios y el agrado por la lectura como actividad enriquecedora y placentera a la vez que se da cauce a la tendencia natural del ser humano al juego, al placer, a la libertad, y a la imaginación creadora (Orden del 17 de marzo del 2015, p. 156).

Los álbumes ilustrados seleccionados priorizan los gustos del niño presentando temáticas atractivas y apropiadas a su edad, con gran número de recursos expresivos que consiguen giros del lenguaje que permiten sus diferentes interpretaciones y ayudan a evocar situaciones y percibir sensaciones que varían según la experiencia previa del lector.

#### *1.2.5. Revisión de los objetivos de área de LCL presentes en la metodología de trabajo experimentada y su relación con los elementos curriculares*

Se entiende como objetivos los “referentes relativos a los logros que el alumnado debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (MECD, <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/elementos.html>). La

Orden que regula la educación en la comunidad autónoma andaluza presenta ocho objetivos para el área de LCL, que deben ser completados por los alumnos de educación primaria al finalizar esta primera etapa de la educación obligatoria (véase tabla 3):

Objetivos del área de LCL en educación primaria

O.LCL.1	Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta
O.LCL.2	Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo
O.LCL.3	Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos
O.LCL.4	Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura
O.LCL.5	Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses
O.LCL.6	Aprender a utilizar todos los medios a su alcance, incluida las nuevas tecnologías, para obtener e interpretar la información oral y escrita, ajustándola a distintas situaciones de aprendizaje
O.LCL.7	Valorar la lengua como riqueza cultural y medio de comunicación, expresión e interacción social, respetando y valorando la variedad lingüística y disfrutando de obras literarias a través de su lectura, para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, afectividad y visión del mundo
O.LCL.8	Reflexionar sobre el conocimiento y los diferentes usos sociales de la lengua para evitar estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas u homófobos valorando la lengua como medio de comunicación

Tabla 3. Objetivos del área de LCL recogidos en la Orden del 17 de marzo del 2015

De estos, en la experiencia que se ha desarrollado con los alumnos de primer curso de educación primaria se han trabajado siete de los ocho objetivos del área, bien en su totalidad o bien algún aspecto de los que recogen. Asimismo, la medición de los logros alcanzados en el desarrollo de los objetivos puede realizarse por diferentes estándares de aprendizaje presentes en el mapa de desempeños del área y que concretan los criterios de evaluación por etapas, en este caso el primer ciclo (Orden del 17 de marzo del 2015):

- Respecto a O.LCL.1. *Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta*, se trabaja la comprensión e

interpretación del lenguaje escrito y la producción del lenguaje oral por parte los niños que intervienen en la experiencia, y se utiliza como instrumento para comprender y expresar diferentes situaciones, opiniones y emociones nacidas de la reflexión y percepción de las lecturas

- Relacionado con O.LCL.2. *Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo*, se establecen unas directrices en el Orden de participación y en la portavocía de los grupos que los niños aceptan y practican durante las diferentes sesiones, lo que lleva a la observación de un progresivo acomodo a estas, y que se basan en el respeto mutuo, la escucha activa y la participación de todos los sujetos
- Relacionado directamente con este objetivo (O.LCL.2) y su desarrollo en la presente investigación se sitúa el tercer objetivo de área, O.LCL.3. *Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos*. En este se añaden los acuerdos grupales a los que deben llegar a través de las estructuras de trabajo cooperativo formal o informal, que les exige el consenso en un producto final (dibujo, respuesta a una pregunta o acuerdo adoptado en la resolución de un conflicto)
- En O.LCL.4. *Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura*, se ha trabajado el objetivo propuesto en su totalidad, con la salvedad de no haberse centrado exclusivamente la selección de obras en las de producción andaluza. Los álbumes ilustrados seleccionados destacan por su calidad literaria y su relevancia en el mercado editorial, por lo que son de fácil acceso para los profesionales interesados
- Se seleccionan lecturas que respondan al interés de los alumnos en temas cercanos a su cotidianidad, sus gustos, curiosidades, miedos, experiencias y las decisiones que deben adoptar diariamente, dirigido a trabajar el objetivo cinco del área, O.LCL.5. *Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses*
- La Orden especifica que se debe guiar al niño en su capacitación hacia el dominio de diferentes estrategias que le ayuden a conocer, identificar y controlar los componentes del discurso oral y escrito: O.LCL.6. *Aprender a utilizar todos los medios a su alcance, incluida las nuevas tecnologías, para obtener e interpretar la información oral y escrita,*

*ajustándola a distintas situaciones de aprendizaje.* A través de las distintas sesiones, el niño entra en contacto con los diferentes elementos que dan forma a la narración oral realizada por el mediador y de la narración escrita, a partir del álbum que se proyecta en clase. Se familiarizan con los cambios de entonación, velocidad y expresiones que conforman la lectura del cuento, así como con los componentes del cuento, como son: título, personajes, cubierta, guardas, etc.

- Por último, respecto a O.LCL.7. *Valorar la lengua como riqueza cultural y medio de comunicación, expresión e interacción social, respetando y valorando la variedad lingüística y disfrutando de obras literarias a través de su lectura, para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, afectividad y visión del mundo,* el acercamiento del niño a la lengua a través de trabajo que se plantea en el aula es de forma natural, se percibe por ellos como un juego y se relaciona con la grata experiencia de la lectura de un cuento, al tiempo que se toma contacto con nuevas estructuras lingüísticas y percepciones de la realidad que le ayudan en el conocimiento del mundo a través de los personajes y sus diferentes visiones

Para definir el nivel de dificultad que deben adoptar los contenidos y medir la consecución de los objetivos, el currículo presenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Los criterios de evaluación son definidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) como “el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura” (MECD, <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/elementos.html>).

En las siguientes tablas, basadas en el modelo utilizado en la Orden del 17 de marzo del 2015, se relacionan los objetivos curriculares presentes en la experiencia de trabajo que se plantea con los criterios de evaluación que se utilizan, así como las competencias clave presentes en cada uno de los procesos (véase de la tabla 4 a la tabla 9):



CRITERIO DE EVALUACIÓN	
CE.1.1. Participar en situaciones de comunicación del aula, reconociendo el mensaje verbal y no verbal en distintas situaciones cotidianas orales y respetando las normas del intercambio comunicativo desde la escucha y el respeto por las ideas, sentimientos y emociones de los demás	
OBJETIVOS	
O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta	
O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo	
CONTENIDOS	
1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso Ordenado y coherente: asambleas, conversaciones, simulaciones, presentaciones y normas de cortesía habituales (disculpas, agradecimientos, felicitaciones...).	
1.2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales mediante el uso de estrategias: atención, retención, anticipación del contenido y de la situación mediante el contexto, identificación del sentido global	
1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra; preguntar y responder para averiguar el significado de expresiones y palabras, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás	
1.6. Comprensión de textos orales con finalidad didáctica y de uso cotidiano	
1.7. Identificación de las palabras clave como estrategia de comprensión de los mensajes. Deducción de las por el contexto	
COMPETENCIAS	
<b>Competencias</b> CCL, CAA, CSYC, SEIP	<b>Indicadores</b> LCL.1.1.1. Participa en debates respetando las normas de intercambio comunicativo (CCL, CAA, CSYC, SEIP) LCL.1.1.2. Se expresa respetuosamente hacia el resto de interlocutores (CCL, CSYC) LCL.1.1.3. Distingue entre mensajes verbales y no verbales en situaciones de diálogo (CCL) LCL.1.1.4. Comprende el contenido de mensajes verbales y no verbales (CCL) LCL.1.1.5. Usa estrategias variadas de expresión (CCL, CAA, CSYC)

*Tabla 4.* Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.1

CRITERIO DE EVALUACIÓN	
CE.1.2. Expresar oralmente de manera organizada sus propias ideas, con una articulación, ritmo, entonación y volumen apropiados y adecuando progresivamente su vocabulario, siendo capaz de aprender escuchando	
OBJETIVOS	
O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo	
CONTENIDOS	
1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; escucha; respeto al turno de palabra; preguntar y responder para averiguar el significado de expresiones y palabras, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás	
COMPETENCIAS	
<b>Competencias</b> CCL, CAA	<b>Indicadores</b> LCL.1.2.1. Expresa sus ideas clara y organizadamente (CCL) LCL.1.2.2. Utiliza el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando (CCL, CAA)

*Tabla 5.* Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.2

CRITERIO DE EVALUACIÓN	
CE.1.3. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, identificando la información más relevante e ideas elementales	
OBJETIVOS	
O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo	
CONTENIDOS	
1.2. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales mediante el uso de estrategias: atención, retención, anticipación del contenido y de la situación mediante el contexto, identificación del sentido global 1.6. Comprensión de textos orales con finalidad didáctica y de uso cotidiano 1.7. Identificación de las palabras clave como estrategia de comprensión de los mensajes. Deducción de las palabras por el contexto	
COMPETENCIAS	
<b>Competencias</b> CCL	<b>Indicadores</b> LCL.1.3.1. Capta el sentido global de textos orales de uso habitual e identifica la información más relevante e ideas elementales (CCL)

*Tabla 6.* Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.3

CRITERIO DE EVALUACIÓN	
CE.1.4. Escuchar, reconocer y reproducir textos orales sencillos de la literatura infantil andaluza	
OBJETIVOS	
O.LCL.3. Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos	
O.LCL.5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses	
CONTENIDOS	
1.7. Identificación de las palabras clave como estrategia de comprensión de los mensajes. Deducción de las palabras por el contexto	
COMPETENCIAS	
<b>Competencias</b> CCL, CEC	<b>Indicadores</b> LCL.1.4.1. Escucha, reconoce y reproduce textos orales sencillos de la literatura infantil andaluza (CCL, CEC)

*Tabla 7.* Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.4

CRITERIO DE EVALUACIÓN	
CE.1.6. Comprender el sentido global de un texto leído en voz alta, preguntando sobre las palabras no conocidas y respondiendo a preguntas formuladas sobre lo leído, adquiriendo progresivamente un vocabulario adecuado	
OBJETIVOS	
O.LCL.4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura	
CONTENIDOS	
2.4. Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Relectura. Anticipación de hipótesis. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales	
COMPETENCIAS	
<b>Competencias</b> CCL, CAA	<b>Indicadores</b> LCL.1.6.1. Comprende el sentido global de un texto leído en voz alta (CCL) LCL.1.6.2. Deduce y pregunta por el significado de palabras no conocidas incorporándolas a su vocabulario (CCL, CAA) LCL.1.6.3. Responde a cuestiones globales y concretas sobre lecturas realizadas (CCL)

*Tabla 8.* Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.6

CRITERIO DE EVALUACIÓN	
CE.1.7. Desarrollar estrategias simples para la comprensión de textos próximos a la experiencia infantil como la interpretación de las ilustraciones, la identificación de los títulos y personajes esenciales, el autor, editorial, marcar palabras claves, etc.	
OBJETIVOS	
O.LCL.6. Aprender a utilizar todos los medios a su alcance, incluida las nuevas tecnologías, para obtener e interpretar la información oral y escrita, ajustándola a distintas situaciones de aprendizaje	
CONTENIDOS	
2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio	
2.3. Lectura de diferentes tipos de textos: retahílas, jeroglíficos, fábulas, normas, hojas de instrucciones, recetas y noticias sencillas de los medios de comunicación social. Textos narrativos (reconocimiento de argumento, identificación del escenario espacio-temporal y de los personajes principales), descriptivos y explicativos, argumentativos, expositivos, instructivos, de temas diversos adecuados a su edad y literarios	
2.4. Estrategias para la comprensión lectora de textos: título, ilustraciones, palabras clave, relectura, anticipación de hipótesis, diccionario, sentido global del texto, e ideas principales	
COMPETENCIAS	
<b>Competencias</b>	<b>Indicadores</b>
CCL, CAA	LCL.1.7.1. Desarrolla estrategias simples para la comprensión de textos (CCL, CAA)

*Tabla 9.* Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.7

## **TERCERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

### **2. SOBRE EL CONCEPTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA FIGURA DEL LECTOR**

#### **2.1 Valoración de la comprensión lectora en la lingüística actual**

Definir la comprensión lectora, saber cómo abordarla y cómo superar los déficits que puedan presentar los alumnos ha sido y es uno de los temas principales que se plantean los estudiosos de los procesos de adquisición de la lectura. En términos generales, se considera “una habilidad imprescindible para entender lo que está escrito y es fundamental para el éxito educativo” (Cantú, De Alejandro, García y Leal, 2017, p. 115). En el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), se define la competencia lectora “como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2000, p. 38). De este modo, se da un papel relevante a la evaluación de la competencia en comprensión lectora y se supera la idea de la lectura “como una simple decodificación, o el leer en alto” (2000, p. 39). Para realizar la evaluación lectora del alumno, PISA propone medir cinco aspectos de la lectura: la capacidad del lector de recuperar información; la comprensión global del texto; el desarrollo de una interpretación realizada a partir de la lectura del texto; la reflexión sobre el contenido presente en el texto y, por último, la reflexión sobre la forma o estructura que presenta el texto. Cuatro de los cinco aspectos planteados parten de la capacidad del lector de trascender a lo escrito e interpretar lo que el autor del texto ha querido transmitir. Superados estos aspectos, según PISA, podremos considerar que nos encontramos ante un lector competente, es decir, ante un lector que es capaz de producir su propio razonamiento a partir del texto y relacionarlo con las experiencias previas a la lectura.

La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (Pérez, 2014, p.71).

Se convierte la comprensión lectora, por tanto, en un objetivo principal del proceso de aprendizaje de la lectura y en tema central en los estudios y disertaciones de los expertos en la materia.

Años antes de la definición ofrecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Soler (1992, p. 21) define el proceso lector como la “interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (*obtener una información pertinente para*) los objetivos que guían su lectura”. Inserta la comprensión en la propia definición de la lectura a través de la que el individuo construye una interpretación de lo leído, cuyo producto final depende de los conocimientos previos del lector activo, de los objetivos e intenciones que antecedan al comienzo de la lectura y, por último, de la competencia que el lector considere que posee para realizarla. No obstante, la misma autora señala que la comprensión lectora no es algo que se adquiera en un momento dado de forma completa, sino que, a lo largo de la vida del lector, del grado de implicación con el texto ante el que se encuentre, el objetivo de lectura y el desarrollo de las estrategias lectoras que alcance se irá formando en menor o mayor medida. Se plantea así un proceso que se desarrollará durante toda la vida del lector (no solo la académica) y que podrá variar según los elementos externos que lo acompañen.

Esta misma línea es la que plantea Vallés Arándiga (2005) cuando afirma que el proceso por el que el lector extrae el significado de un texto “se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incompreensión a lo largo del recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión” (p.50). Esta situación se puede dar de forma coyuntural (en un determinado momento, el sujeto encuentra mayor dificultad en desentrañar el mensaje de un texto por alguna causa externa, como puede ser el desconocimiento del vocabulario específico) o estructural (su nivel de capacitación lectora no le permite aún acceder al significado del texto). Todas estas dificultades pueden ser superadas a partir del trabajo con el texto, en mayor o menor extensión de tiempo, y ponen de relieve que el proceso de comprensión se ve afectado por distintos factores que, al conjugarse, conforman los niveles de acceso a la lectura comprensiva.

Al centrar la revisión del concepto en su desarrollo académico, Colomer (1997) lo explica a partir de la suma de la idea de la lectura y la formación del individuo lector:

Enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objeto real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo. Partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura (1997, p. 4).

La autora considera necesario que, para que se produzca una comprensión exitosa del texto, tiene que establecerse una interrelación positiva entre lector, texto y contexto. Las tres relaciones deben darse de forma unísona y no verse interrumpidas, y sus componentes quedan descritos de la siguiente manera (p.5):

1. El lector incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto
2. El texto se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje
3. El contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.)

Si bien no podemos negar que es necesario el dominio del código para acceder al texto, se aleja de la idea de leer como decodificación, resaltando que el fin último de la lectura está en la comprensión.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) formulan la comprensión del texto a partir de tres elementos fundamentales: el lector, el texto y el contexto. Del lector afirman que tiene que adquirir y desarrollar habilidades psicolingüísticas, y que se va a ver condicionado por los conocimientos previos que posea en relación con el tema que se trata y el acceso anterior a textos de igual o similar tipología y función. Además, el interés y las expectativas que tenga sobre el rendimiento de su lectura (factores actitudinales y motivacionales) van a influir en el resultado que obtenga. De igual modo, el nivel de comprensión que alcance dependerá de las estrategias de lectura y metacognitivas que haya puesto en marcha y de su adecuación al texto. Respecto a la presencia del texto, influye en la comprensión lectora según la estructura que presente y el tema que trate; el nivel de dificultad y extensión, por ejemplo, en cuanto a

vocabulario o estructura sintáctica; la presencia de significados literales y figurados con los que esté construido; el formato en el que esté escrito y las aclaraciones que aporte o no para su interpretación. Por último, lector y texto se van a ver condicionados por el contexto en el que la lectura se ubique.

En consonancia, Pérez Zorrilla (2005, p. 122) señala que la lectura “se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar”; en definitiva, para comprender qué hay detrás de las líneas del texto el lector debe ser capaz de relacionar lo que este le ofrece con su experiencia previa. En este proceso, el eje vertebrador es el lector, quien interpreta – predice-, vuelve atrás en su lectura – autocontrola - y deduce lo que no está explícito – infiere – (Kaufman, 2009). En esta línea, la autora aporta su definición del proceso lector como una tarea de elaboración del significado a partir de la conexión de distintos elementos:

Leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de la escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es muy activo, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción del texto (2009, 18-19).

Se mantienen en las descripciones de los autores citados las constantes de *lector / contexto / texto* como un sistema interconectado en el que el éxito final del proceso depende de la interdependencia que se dé entre sus componentes. De este modo, se observa cómo se sitúa al lector en el centro de la comprensión, cómo desarrolla el proceso de la lectura y cuál es el resultado. Así se hace evidente la necesidad de establecer programas de trabajo que de forma sistemática centren su objetivo en la formación del lector en el aula, no solo desde la perspectiva del conocimiento del código, sino también con la finalidad de desentrañar los significados de los textos, la comprensión de los contenidos que alojan y el aprendizaje significativo.

Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013) presentan tres motivos básicos por los que cualquier centro educativo debe verse obligado a tener una política que marque sus líneas de actuación en el desarrollo de lectores hábiles que adquieran, a lo largo de su periodo de escolarización, la capacidad de comprender y desentrañar los significados de los textos, y que lo hagan desde el acercamiento ameno y gozoso hacia la lectura como fuente de placer y entretenimiento. En primer lugar, argumentan la aparición de las competencias básicas, sustituidas por las claves en 2015, que albergan en la descripción de la competencia en comunicación lingüística la necesidad del desarrollo de la competencia lectora, el gusto por la lectura y la adquisición del



hábito lector. En segundo lugar, la presencia constante y transversal de la lectura en todas las áreas de conocimiento como instrumento fundamental para el acceso al saber y a la formación del alumnado. Y, en tercer lugar, la necesidad de una visión global y comprometida de los centros en la formación del lector y en su adquisición de la competencia lectora, que debe ser asumida como una labor de todos los miembros del claustro, cuyo trabajo se enriquece cuando se desarrolla en equipo “planificando, aplicando y evaluando los procesos didácticos de un modo colaborativo, de forma que la suma del esfuerzo docente sea la que contribuya a darle unicidad y continuidad a toda la actividad del aula” (García-Llamas y Quintanal, 2014, p. 90). Se completa con la condición de ofrecer un recorrido académico global al desarrollo lector desde la innovación metodológica y la búsqueda de estrategias que se acomoden a las nuevas necesidades formativas de los alumnos:

Resulta fundamental despertar en el profesorado de estos niveles educativos, el espíritu y la curiosidad investigadora, que les permita innovar su práctica diaria, generando respuestas a sus inquietudes y desarrollando metodologías que se acomoden, cada vez mejor, a las necesidades implícitas del alumnado (p. 90).

La preocupación e interés sobre el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos españoles se extiende hasta la actualidad. El último número publicado por la *Revista Educación*, 384, desarrolla un monográfico en torno a la comprensión lectora. En él, Albelda-Esteban (2019) realiza un estudio del papel de las bibliotecas escolares en la adquisición de las competencias en comprensión lectora en educación primaria en España, y confirma la influencia positiva de la biblioteca sobre las dimensiones de la competencia lectora. Ortega-Quevedo, Santamaría-Cárdaba, Ortiz De Santos, Martín Hidalgo y Lobo De Diego (2019), motivados por los bajos resultados que obtiene el alumnado español en las pruebas de comprensión lectora efectuadas durante la educación obligatoria, desarrollan una propuesta didáctica en el aula de sexto de educación primaria con la que pretenden aumentar el interés del alumno por la lectura y, con ello, su desarrollo de la comprensión, a partir de “distintas estrategias basadas en el juego creativo para promover un acercamiento positivo del alumnado a la obra literaria” (p.132).

Es evidente que el alumno necesita ser competente lingüísticamente para poder desenvolverse y desarrollarse socialmente, para aproximarse al conocimiento a través de la experiencia y potenciar su capacidad crítica y de reflexión. Con el fin de ayudar a que se logre esta meta desde la universidad se debe investigar para desarrollar propuestas que ayuden a alcanzar el desempeño de esta competencia.

A raíz de estos planteamientos, surge la necesidad de trabajar y dirigir los esfuerzos de la enseñanza de la lectura hacia la comprensión del texto, que es lo que el niño, cuando

comienza a interesarse por lo escrito, quiere obtener: en la voz de un niño *¿qué pone ahí?* significa *¿qué quiere decir esto?* Su interés se dirige a lograr un objetivo: obtener información y comprenderla. Así, y de nuevo sin olvidarnos de la importancia de la decodificación, se debe volver la vista hacia la comprensión, necesaria para la socialización y culturización del hombre, así como para su capacitación de interpretar el texto. Y todo ello recogido en una figura, el lector competente.

## **2.2 Cómo se mide el nivel de comprensión lectora en España en los primeros lectores: Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)**

El conocimiento de datos concretos de los niveles medios de comprensión lectora de los estudiantes en el aula de educación primaria en España se comienza a conocer a partir de la inserción en el *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)* de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Este estudio se realiza por primera vez en 1991 con el nombre de *Reading Literacy Study*. Ya en 2001 cambia su nombre al actual y comienza a realizarse cada 5 años. En 2006 España se une a cada vez mayor número de países que participan en él.

El estudio PIRLS se lleva a cabo con los alumnos de cuarto curso de educación primaria, a los que se les presupone el dominio de la decodificación del texto y cuya lectura debe estar dirigida a entenderlo. Parte de la idea de comprensión lectora como

la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal (Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL.pdf>).

Los aspectos que se miden en PIRLS para evaluar la comprensión lectora son los siguientes, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2016) (véase tabla 10):

ASPECTO	INDICADOR	% parciales	% totales
Propósito de lectura	Experiencia literaria	50%	50%
	Adquisición y uso de la información	50%	50%
Procesos de comprensión	Localización y obtención de información explícita	20%	50%
	Extracción de conclusiones directas	30%	
	Interpretación e integración de ideas e informaciones	30%	
	Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales	20%	

Tabla 10. Porcentajes del marco de evaluación (PIRLS, 2016)

La prueba completa no la realiza cada individuo por considerarse excesiva su extensión. Los cuadernillos que contienen los textos (que se eligen entre los ya preexistente dirigidos a su edad) y las pruebas de evaluación se reparten entre todos los individuos, de forma que proporcionalmente cada uno es evaluado de dos indicadores. No se considera un impedimento para la valoración de los datos debido a que lo que se pretende obtener es el promedio global por cada país.

Los niveles de rendimiento obtenidos en los diferentes aspectos se clasifican en distintos estadios (véase tabla 11):

Nivel de rendimiento	Puntuación
Bajo	De 400 a 475 puntos
Intermedio	De 475 a 550 puntos
Alto	De 550 a 625 puntos
Avanzado	De 625 puntos en adelante

Tabla 11. Niveles de rendimiento según las puntuaciones obtenidas en las pruebas PIRLS (MECD, 2016)

Los resultados obtenidos en 2016 en España la sitúan en un nivel de 528 puntos, lo que se considera intermedio según la escala anterior y entre los 10 países con menor puntuación de los 33 evaluados, aunque su evolución es positiva respecto a la obtenida en los dos estudios en los que ha participado anteriormente. No obstante, aún se encuentra a diez puntos de distancia de la media europea y a doce de la media de la OCDE. (Recuperado de [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL\\_ONLINE\\_20dic.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL_ONLINE_20dic.pdf) )

El nivel intermedio que se obtiene indica, según las pruebas, que los alumnos de cuarto de educación primaria de los centros españoles son capaces de los siguientes desempeños (véase tabla 12):

Cuando leen textos literarios...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizan, reconocen y reproducen independientemente acciones, acontecimientos y sentimientos indicados explícitamente</li> <li>- Hacen inferencias directas sobre los rasgos, sentimientos y motivaciones de los personajes principales</li> <li>- Interpretar razones obvias y causas, reconocer evidencias y dar ejemplos</li> <li>- Empezar a reconocer opciones del lenguaje</li> </ul>
Cuando leen textos informativos...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizan y reproducen dos o tres elementos de información del texto</li> <li>- Hacen inferencias directas para dar explicaciones fundamentadas</li> <li>- Empiezan a interpretar e integrar información para ordenar eventos</li> </ul>

Tabla 12. Descripción del nivel de puntuación intermedio en las pruebas PIRLS (MECD, 2016)

Sin embargo, este nivel presupone un déficit en los desempeños que se corresponden con el nivel alto y avanzado de adquisición de la competencia lectora según el baremo establecido para las pruebas PIRLS (véase tabla 13 y 14):

Respecto a los estudiantes de otros países evaluados que alcanzan un nivel alto, los niños españoles son deficitarios en los siguientes aspectos de la comprensión lectora	
Cuando leen textos literarios...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localización y distinción de acciones y detalles significativos inmersos en el texto</li> <li>- Realización de inferencias para explicar las relaciones entre intenciones, actos, acontecimientos y sentimientos, con apoyo en el texto</li> <li>- Interpretación e integración de acontecimientos y acciones, rasgos y sentimientos de los personajes según se desarrollan a lo largo de todo el relato</li> </ul>
Cuando leen textos informativos...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localización y distinción de la información relevante en un texto denso o una tabla compleja</li> <li>- Evaluación del contenido y los elementos textuales para hacer una generalización</li> <li>- Realización de inferencias sobre conexiones lógicas para dar explicaciones y razones</li> <li>- Integración de la información textual y visual para interpretar las relaciones entre ideas</li> </ul>

Tabla 13. Destrezas que no alcanzan los estudiantes españoles de cuarto de Educación primaria frente a aquellos que obtienen un nivel alto en los resultados de las PIRLS (MECD, 2016)

Respecto a los estudiantes de otros países evaluados que alcanzan un nivel avanzado, los niños españoles son deficitarios en los siguientes aspectos de la comprensión lectora	
Cuando leen textos literarios...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretación de los acontecimientos y las acciones de los personajes para proporcionar razones, motivos, sentimientos y rasgos de carácter con apoyo completo en el texto</li> <li>- Iniciación en la evaluación del efecto que tiene en el lector el lenguaje y el estilo del autor</li> <li>- Distinción e interpretación de información compleja desde distintas partes del texto, y proporción de apoyo completo en el texto</li> </ul>
Cuando leen textos informativos...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración de la información a lo largo de un texto para dar explicaciones, interpretación del grado de importancia y secuenciación de actividades</li> <li>- Iniciación en la evaluación de los rasgos textuales y visuales para considerar el punto de vista del autor</li> </ul>

Tabla 14. Destrezas que no alcanzan los estudiantes españoles de cuarto de Educación primaria frente a aquellos que obtienen un nivel avanzado en sus resultados de las PIRLS (MECD, 2016)

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de mejorar los niveles de comprensión lectora entre los alumnos y de aportar nuevas metodologías o procedimientos metodológicos que se puedan llevar a cabo en la realidad del aula desde los primeros accesos del niño al texto escrito, al tiempo que refuercen aquellos aspectos de la comprensión que parecen quedar sin profundizar dados los resultados obtenidos en las evaluaciones.

### 2.3 Cómo se define un lector competente

Para que se forme un lector, para que un individuo sea capaz de decodificar y comprender qué información le ofrece un texto y, además, lo realice con verdadero interés, Tapia (2005) afirma que existen dos factores fundamentales que deben ser analizados: por una parte, los procesos que intervienen en el acto lector, las estrategias utilizadas; por otra, la motivación que tiene cada individuo en el momento en que comienza a realizar la lectura. Con todo, un lector competente, capacitado para la comprensión, debe presentar las siguientes actitudes (Puente, Mendoza-Lira, Calderón y Zúñiga, 2019):

- Utiliza los conocimientos previos para dar sentido a la lectura
- Monitorea la comprensión durante todo el proceso lector
- Corrige los errores de comprensión
- Distingue lo importante de lo trivial en el texto

- Sintetiza información de las distintas partes del texto
- Hace inferencias durante y después de la lectura
- Se formula preguntas y busca la respuesta

### 2.3.1 Adquisición y desarrollo de las estrategias de lectura

Pensamiento y lenguaje van inexorablemente unidos y ambos componen una actividad psíquica superior: según el individuo obtenga un mayor dominio del lenguaje, alcanzará un mayor desarrollo del pensamiento y su acceso al conocimiento irá en aumento (Cárdenas Páez, 1997).

Dado que, según la teoría de las competencias, la lengua es un saber-hacer del lenguaje, es indudable que entre aquella y el pensamiento existe unidad, visible en la producción e interpretación de mensajes textuales, cuya información a título de contenido es procesada mediante hábitos intelectuales y controlada de manera consciente por las aptitudes que re-estructuran lo sabido y mejoran las estrategias que hacen del conocimiento un proceso cada vez más eficaz (p.43).

El lenguaje no es únicamente un elemento de dominio teórico, sino que supone el desarrollo de las habilidades que permiten la integración del individuo en la sociedad, lo que nos remite a considerar la formación competencial del sujeto en los distintos niveles que suman la CCL, entre los que se sitúa la comprensión del texto. Sánchez Miguel (2010), a partir de los tres procesos que se miden en las pruebas de comprensión de PISA (extraer, interpretar y seleccionar información) plantea la posibilidad de trabajar tres tipos de comprensión, sin que una sea excluyente de otra:

- Comprensión superficial: surge del trabajo con el lector que suponga la extracción de información directa del texto, lo que permite “resumir los contenidos leídos, recordar esos contenidos o parafrasearlos” (p.45)
- Comprensión profunda: trabajar con las ideas y conocimientos adquiridos para solucionar nuevos problemas
- Comprensión crítica o reflexiva: analizar el proceso de lectura y comprensión llevado a cabo, valorar las predicciones realizadas y detectar posibles errores en la comprensión

Estos tres tipos de comprensión se relacionan directamente con las tres etapas que Cáceres Mesa, Pérez Maya y Zúñiga Rodríguez (2018) plantean en la formación y adquisición de la comprensión lectora. Comienzan por la que denominan *etapa de orientación*, en la que se deben reconocer los contenidos del texto en relación con la finalidad con la que ha sido creado,

identificar su estructura y reflexionar sobre su contenido. Continúan por la *etapa práctica de comprensión de la lectura*, en la que los lectores deben encontrar “motivos e intereses por el gusto por la lectura, la participación activa en las discusiones en torno al contenido y la interpretación personal de los diversos textos leídos” (p. 115), con el fin de construir la comprensión del texto y las conclusiones de lo leído, al tiempo que establecen relaciones entre las informaciones previas y las obtenidas del texto. Y finalizan el proceso de formación con la *etapa de seguimiento y evaluación de la lectura*, en la que se plantea realizar reflexiones grupales que permitan avanzar en las conclusiones obtenidas de los textos y compartir entre diferentes individuos los distintos resultados obtenidos del proceso lector, con el fin de potenciar el espíritu crítico y la capacidad de construir opiniones propias fundamentadas.

Esta estructuración no implica la idea de que la comprensión del texto solo puede comenzar a trabajarse cuando el niño ya es capaz de descifrar el código y que este debe ser el punto de partida. Las diferentes etapas de formación pueden establecerse desde distintos niveles de adquisición de la lectura, incluso cuando aún no hay conocimiento del código escrito y el lector potencial recibe el texto a través del mediador, pudiéndose prolongar hasta mucho después de su adquisición: hasta cada una de las últimas lecturas que realice cada individuo. Las estrategias que permiten realizar una lectura comprensiva solo se pueden desarrollar leyendo y tanto el trabajo con ellas como su propia aplicación son cíclicas. Así, en cada texto el lector activará su capacidad de muestreo (selección del lector de los elementos que le son útiles en la comprensión), de inferencia (complementar la información que aparece explícita en el texto con aquella que está implícita), de predicción (adelantarse a lo que va a ocurrir en el texto) y de autocontrol (toma conciencia de que su comprensión es correcta o no y rectifica) (Goodman, 1987).

Puede trabajarse la comprensión desde el momento en que el niño interactúa socialmente con actividades “vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante” (Solé, 2012, p. 49). Queda atrás la visión individualista e instrumental de la lectura y se convierte en un elemento que socializa y forma emocionalmente. No obstante, esto último dependerá de la lectura que se realice y de la formación del lector que la haga.

Por tanto, la formación en comprensión con el fin de obtener lectores competentes tiene que ser continuada: no se debe dar por hecho el aprendizaje de la comprensión. Es necesario el trabajo y desarrollo de las diferentes habilidades o estrategias para su adquisición, que se irá completando según el sujeto se acerque a diferentes tipos de textos que presenten distintas funciones, y que se pueden definir como “actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información con la finalidad de discriminar (evaluar) la información

relevante que necesitamos obtener, bien para utilizarla de inmediato o bien para que nos sirva de fundamento en la adquisición de nueva información” (Peña, 2000, p.160). Solé (2012) defiende que deben ser trabajadas desde el primer contacto del niño con el mundo lector y las resume en las siguientes acciones:

- Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla
- Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura
- Elaborar la información, recapitarla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente, ampliarla, siempre que la tarea lo requiera (p.53)

Frente a los estudios centrados únicamente en la decodificación del texto como mejora de la lectura, los que se basan en el trabajo con las estrategias combinadas con la ampliación del vocabulario, el aumento de la motivación de los alumnos por acceder a los escritos y la propia decodificación muestran efectos significativos en la mejora de la comprensión lectora (Ripoll y Aguado, 2014). Madero Suárez y Gómez López (2013) desarrollan un estudio sobre el proceso en la comprensión de textos que realizan los estudiantes de tercero de secundaria (México) y llegan a la conclusión de que no todo lector sigue el mismo proceso para la comprensión del texto y de que su elección, marcada por factores externos, determina el nivel de entendimiento sobre lo escrito. Observan que la elección que se realice de las estrategias de acercamiento al texto va a ser clave en los resultados del nivel de comprensión obtenido por cada uno de los sujetos. De este modo, concluyen con la necesidad de enseñar las estrategias de comprensión a los lectores y trabajar con ellos para capacitarlos y formarlos de manera competente:

Enseñarlas podría hacer que el lector reflexione sobre el proceso que realiza y que comprenda que el fin de la lectura es darle sentido al texto a través de una interpretación personal, que el proceso no siempre es automático y que hay manera de superar las dificultades de comprensión cuando se presentan. Esto podría llevar al estudiante a formar creencias constructivas sobre la lectura (p. 133).

En el desarrollo de las estrategias de lectura encontramos la lectura dialógica como la suma de la información obtenida de la lectura individual de cada miembro del grupo y de la colectiva, que genera un diálogo e intercambio de información favoreciendo la construcción de interpretaciones más completas. Gutiérrez (2016) realiza una experiencia que pone de manifiesto los beneficios de este tipo de lectura en la adquisición de las estrategias durante tres momentos claves: antes, durante y después de la lectura (véase tabla 15).



Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer el propósito de lectura</li> <li>- Activar conocimientos previos</li> <li>- Observar las claves del texto: títulos, capítulos, ilustraciones, etc.</li> <li>- Efectuar predicciones sobre el contenido</li> <li>- Formular preguntas e hipótesis</li> </ul>
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer pausas y comprobar el progreso en la comprensión</li> <li>- Identificar palabras desconocidas por el contexto</li> <li>- Verificar las predicciones efectuadas y formular otras nuevas</li> <li>- Completar el organizador gráfico sobre la estructura textual</li> <li>- Supervisar la propia comprensión</li> <li>- Identificar la información importante y resumirla (macrorreglas)</li> </ul>
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprobar las hipótesis formuladas</li> <li>- Relectura conjunta atendiendo a la fluidez, ritmo y expresividad</li> <li>- Resumir las ideas del texto a partir del organizador gráfico</li> <li>- Comprobar el grado de consecución del objetivo de lectura establecido</li> </ul>

*Tabla 15.* Estrategias trabajadas con metodología dialógica en alumnos de 8 y 9 años (Gutiérrez, 2016)

Los resultados del estudio manifiestan cambios sustanciales en los alumnos que participan en él, que se reflejan en el aumento de los niveles de comprensión sintáctica, sintáctico-semántica, semántico-relacional, así como en las habilidades metacognitivas de la lectura. Actualmente, se están desarrollando diversas innovaciones pedagógicas que parten de la lectura dialógica y que tienen la pregunta como elemento clave para guiar hacia la comprensión. Prueba de ello es la que está dirigida por Moreno Bernal y Ramos Sandoval (2018) en torno al análisis de cuatro categorías: la comprensión lectora, la pregunta, el diálogo y la experiencia. En los avances publicados ponen de manifiesto los cambios evidentes en el contexto de la lectura, con una mayor involucración de los alumnos que son apoyados por su entorno externo al aula: realizar preguntas deja abierta la puerta para poder expresar las diferentes interpretaciones de los lectores, reflexionar y relacionarlas. La actividad trasciende al texto y pone en marcha el ensayo conjunto de las estrategias lectoras.

El distinto nivel de manejo de las estrategias de lectura lleva a la observación de que el proceso de formación del lector es continuo, ya que las etapas que afronta presentan

diferentes niveles de exigencia en su capacitación frente al texto y alcanzan su culmen en la etapa universitaria, en la que se exigen lectores críticos, capaces de reflexionar, cuestionar y poner en relación distintas informaciones e interpretaciones de los textos, preparados para plantear nuevas propuestas a partir de lo leído. La habilidad relacionada con la capacidad de valorar los textos y su contenido y ser capaz de trascender e interpretar la intencionalidad del autor es la que los estudiantes universitarios de educación tendrán que desarrollar en su futuro profesional como mediadores y para la que se les presupone preparados. Trabajar las estrategias que conducen a este objetivo desde los primeros contactos con el texto escrito facilita llegar hasta este nivel de adquisición y manejo de la lectura. Se deben tener presentes las habilidades posibles del lector para incidir en ellas durante las sesiones de lectura. Benavides Cáceres y Sierra Villamil (2013) recogen la existencia de los tres niveles de comprensión que hay que atender (literal, inferencial y crítica) y los relacionan con las distintas habilidades que los desarrollan (véase tabla 16):

HABILIDADES DEL LECTOR	NIVEL DE COMPRENSIÓN
- Interpretación (formarse una opinión, sacar idea central, extraer conclusiones)	LITERAL
- Organización (establecer secuencias en el texto, resumir generalizar)	INFERENCIAL
- Valoración (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor)	CRÍTICA

Tabla 16. Resumen de habilidades asociadas a las estrategias de lectura según Benavides Cáceres y Sierra Villamil (2013)

La estrategia inferencial, definida en su relación con el lector como la “información de que dispone en el texto, infiriendo lo que no está explícito en el mismo sobre personajes, objetos, tiempo, espacio, valores, preferencias del autor, entre otros aspectos” (Peña, 2000, p. 161), es considerada fundamental por Ripoll (2007) para el entrenamiento de los lectores y complemento a las distintas propuestas de trabajo para la mejora de la comprensión en los centros educativos. Además, aporta una clasificación e indica las funciones que cumple cada una de ellas:

- *Inferencias perceptivas*: se corresponden con la deducción de elementos que no aparecen en el texto, se encuentran elididos. Funciones que realizan:
  - a. Dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes
  - b. Solucionar ambigüedades
  - c. Tratar de averiguar el significado de términos desconocidos

- *Inferencias cognitivas necesarias o puente*: se relacionan con las conexiones de las partes del texto que el lector debe hacer para acceder a su significado completo. Realiza la función de “dar coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas en él” (p. 112)
- *Inferencias cognitivas elaborativas*: no son necesarias para la comprensión, pero su elaboración va a enriquecer el texto. La función que realizan es la de llevar a cabo predicciones, que después serán confirmadas como verdaderas o no

Estas predicciones, que Ripoll (2014) no considera fundamentales para que se formule correctamente el proceso de comprensión, sí van inexorablemente unidas a la motivación lectora y al deseo del contacto con lo escrito, ya que despiertan el interés por confirmar si realmente las suposiciones realizadas son certeras, y que se resuelve con la puesta en marcha de las estrategias de confirmación y de corrección (Peña, 2000): con la estrategia de *confirmación* el individuo averigua si lo que ha adelantado con sus suposiciones fundamentadas en los indicios presentes en el texto es correcto. Si no lo es, debe corregir sus expectativas y, en ocasiones, formular una nueva hipótesis con la que volverá a comenzar el proceso (estrategia de *corrección*).

Aunque el manejo de las estrategias no son el único factor para que el lector acceda a la comprensión del texto (no podemos olvidar la importancia de una correcta selección del texto que tenga en cuenta a quién va dirigido, así como los conocimientos previos del lector), sí son parte fundamental para la interpretación y el apego por lo escrito.

### 2.3.2 La motivación en el lector

Tapia (1998) afirma que la motivación es un factor fundamental en la adquisición del conocimiento y demuestra que el desarrollo del aprendizaje se encuentra íntimamente relacionado con la lectura y la formación del hábito lector, ya que mejora el desempeño de la lectura, el uso de las estrategias y el rendimiento académico del que lo adquiere (Guthrie, Wigfield, Metsala, y Cox, 1999).

Ya en la década de los setenta en España se considera fundamental el fomento del hábito lector desde las aulas de educación primaria a través del acceso directo al texto y de la adquisición de habilidades y competencias (Colomer, 1997). Hay un cambio en el enfoque para entender que el deseo del niño de comprender y acercarse a lo escrito debe nacer de la relación directa con lo literario y del placer que esto genera.

En esta línea, Solé (2009) recoge que el lector motivado es aquel que siente el deseo de leer y que pone en marcha todas las estrategias para lograr plenamente su intención de acceder al texto y a su significado. González, Guízar, Sepúlveda y Villaseñor (2003) consideran que “en la desvinculación entre el placer, el juego y el conocimiento se encuentra una de las principales razones de la crisis educativa” (p. 52) en la que estamos inmersos y que hay que volver al deseo y placer de leer como vínculo fundamental entre el lector y el texto, sin significar esto un menosprecio de lo académico: convertir la lectura en una experiencia significativa para el lector; ensayar el reconocimiento y contacto con las emociones; dirigir hacia la comprensión y vincular lo leído con las vivencias personales. Se debe averiguar en qué momento pasa la lectura, para el niño, de ser un hábito placentero a una obligación académica, dado que, como recuerda Pennac (2006, p. 16), “en un primer momento solo pensamos en su placer” y el adulto asume el papel del narrador que ayuda a forjar “aquella intimidad, tan poco comparable”. Y es que “se trata de formar lectores que sigan siéndolo durante toda la vida, adictos al libro. Lectores estables” (Janer, 2010, p. 12).

Respecto al deseo de leer, Avendaño (2017) distingue entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca que se puede dar en el lector: el lector intrínsecamente motivado dedica tiempo libre a la lectura, accede a diferentes géneros y desarrolla la comprensión lectora de forma natural; el lector extrínsecamente motivado busca una recompensa, lo que es propio de los niveles de educación secundaria. Cuando deja de existir la posibilidad de obtener un “premio”, se abandona la lectura y descienden los niveles de comprensión. El lector con motivación intrínseca es el que presenta mejores niveles de comprensión lectora que se ven favorecidos por el aumento de la motivación y el tiempo que dedica a la lectura. Para que se considere a un individuo como lector habitual, debe optar por leer de forma voluntaria, que el hábito forme parte de su día a día, que se convierta en una de sus preferencias en los tiempos de ocio con el fin de lograr el entretenimiento y el placer (Yubero y Larrañaga, 2010). Es decir, que tenga la intención y el deseo de leer sin más razón que el gusto por hacerlo (Colomer, 1997).

Con el fin de que el niño se inicie y continúe en la lectura, esta actividad debe percibirse como algo atractivo, no solo como la vía de acceso a los contenidos de estudio. Para ello, es necesario que, desde los dos ámbitos en los que se desarrolla la mayor parte de su actividad diaria, casa y escuela, se presente la lectura como un acto cotidiano, un momento de placer y relajación que tiene un tiempo dedicado a ella en el que, se lea o no, existe la opción de hacerlo.

Pero aun siendo evidente y no existiendo prácticamente discusión sobre la importancia de la motivación para la formación lectora, la dificultad parece incidir en la definición del propio término. Conradi, Jang y McKenna (2014) realizan un estudio en el que analizan publicaciones en revistas que giran en torno a la motivación lectora. Son llamativos los

resultados en los que se observa que un 20% de los autores se acerca de forma poco definida al concepto, un 32% utiliza definiciones que no coinciden entre sí y un 30% lo definen sin una justificación fundamentada teóricamente.

Si bien se observa la dificultad de definición del término *motivación lectora*, sí se pueden resumir las características que deben cumplir las actividades encaminadas a la difusión del hábito lector. En este sentido, Delgado-Cerrillo (2007) establece unos puntos claves que las actividades motivadoras de la escuela deben cumplir y que, a continuación, se recogen en la siguiente tabla (véase tabla 17):

Acciones y objetivos de las actividades de motivación a la lectura
- Desarrollar el hábito de la lectura en los alumnos
- Tener como objetivo la lectura como fuente placer y reflexión
- Obtener la capacidad de comprender mensajes orales y escritos
- Fomentar la capacidad creativa
- Desarrollar el espíritu crítico del lector
- Vincular lenguaje oral, lenguaje escrito y lenguaje no verbal
- Promocionar la autocorrección de lo previsto
- Conocer la creación literaria y sus elementos
- Considerar el libro como un objeto cercano
- Generar hábitos de trabajo individual

Tabla 17. Resumen de las acciones y objetivos de las actividades de motivación a la lectura, Delgado-Cerrillo (2007)

El interés hacia la lectura puede nacer de factores que se dividen en dos grandes grupos, según su origen causal: factores extrínsecos y factores intrínsecos. Los factores extrínsecos son aquellos que nacen del beneficio externo de la lectura, aquellos que no están directamente relacionados con ella, pero que a partir de su realización conduce a la obtención de tales como “sentir que lee mejor que sus compañeros de clase, evitar quedar mal o una mala nota, obtener un premio por ser el que más libros ha leído” (Solé, 2009, p. 57). No son motivaciones exclusivas que conduzcan a la lectura, sino que pueden animar a otros muchos tipos de acciones. Los factores intrínsecos son aquellos que nacen del gusto por la lectura en sí misma, del “deseo o la necesidad de leer, y posee por ello un componente de experiencia personal que la hace persistente ante las dificultades” (p. 57). No son excluyentes entre sí, pero no deben primar únicamente los extrínsecos que plantean la lectura como un instrumento para otro fin ya que, si el fin pierde interés o se alcanza, la motivación lectora se perderá y el hábito lector se difuminará, si es que alguna vez los hubo. Esta puede ser una de las razones por las que la tasa de abandono del hábito lector aumenta según los niveles académicos avanzan, y que Yubero y Larrañaga (2005) consideran que se puede combatir si se toma conciencia de la lectura como una acción de relevancia cultural y no solo como el

instrumento para alcanzar otro tipo de fin. Los autores realizan un estudio en el que analizan los hábitos lectores de estudiantes universitarios y, en sus resultados, ponen de manifiesto que aquellos que leen habitualmente, que se consideran lectores, encuentran en esta acción una fuente de placer y entretenimiento, compran y acceden a libros por “una motivación intrínseca a la lectura, normalmente les apetece comprarlos y tenerlo en casa” (p. 55). La lectura forma parte de su cotidianidad y tienen interiorizado el hábito lector.

Según los estudios realizados desde el año 2017 por la Federación de Gremios de Editores en España (FGEE), la franja de edad que más libros consume es la de los 14 a los 25 años. Este estudio no tiene en cuenta a los menores de 14 años, pero se completa con los realizados por el MECD, cuyo barómetro de hábitos de lectura de 2017 recoge que el 80% de los jóvenes entre 10 y 14 años son lectores frecuentes. Si las cifras son tan alentadoras, ¿qué está ocurriendo para que los datos de la OCDE sobre la capacidad de comprensión lectora de nuestros estudiantes sitúen a España entre los 30 países con mayor déficit? ¿Por qué en edades superiores los porcentajes descienden? Parece claro que es necesaria, por un lado, la mejora de los procesos de lectura y de acercamiento al texto y que, por otro, deben ir acompañados de los elementos que se caractericen por provocar motivación por esta actividad, que debe ampliar el ámbito académico con el personal y social. En consecuencia, la lectura debe ser una opción de ocio a la que se acceda por iniciativa propia. “Leer mucho, hacerlo reflexivamente, entrelazar lecturas, acceder de manera irrestricta al mundo de lo escrito, gozar de todo eso, es y seguirá siendo reto para la educación formal y basamento de la educación permanente” (Delgado-Cerillo, 2007, p. 41).

### *2.3.3 Hábito lector: adquisición y escuela*

Acompañar y animar de forma acertada a los alumnos en la adquisición del hábito lector, del gusto por la lectura, es obligación indirecta de toda la sociedad y directa de sus formadores. El niño lector, a través del cuento, puede alcanzar “una realidad más verdadera que la que le rodea, donde pueda sentirse un ser humano completo, capaz de decidir y elegir por su cuenta. Es la promesa que contienen todos los cuentos, la de una autorrealización personal” (Martín Garzo, 2001, p. 178). El individuo que desarrolla el hábito lector adquiere la capacidad de leer y la convierte en necesidad (Fowler, 2000), y para lograrlo “entre los recursos más eficaces para el crecimiento del camino lector, tanto personal como grupal, están el reconocimiento del deseo de leer y la satisfacción de tal deseo a través de los más variados textos” (Devetach, 2008, p. 43). Aquel que domina las letras y las comprende se capacita para construir la realidad y crear su propio pensamiento crítico, que completa y enriquece según sus lecturas avanzan. Si no se enseña este proceso, se está situando a nuestros alumnos en una posición de desventaja frente al resto de sociedades que sí las trabajan y dominan (Hernández Quintana, 2018). Guiar al

alumnado en la adquisición del hábito lector es, por tanto, una obligación social, personal y moral. El docente ha de convertirse en la figura que estimule al lector (Mendoza, 2002), le acerque el texto y le brinde la oportunidad de conocerlo. Y la estimulación debe realizarse a partir de actividades placenteras, útiles y enriquecedoras para los lectores (Mendieta, 2015). Incluso mayor relevancia, si cabe, adquieren la escuela y sus maestros en el desarrollo del gusto por la lectura en los alumnos cuyos contextos familiares no favorecen el acercamiento a los textos, puesto que se convierten en el medio central de transmisión:

Los hábitos de lectura se pueden originar en casa, pero el papel de la escuela resulta clave en los contextos de pobreza, vulnerabilidad social y bajo capital cultural, donde la familia y la comunidad brindan poca ayuda para adquirir ese aprendizaje (Márquez Jiménez, 2017, p. 11).

Tras revisar distintos estudios publicados que analizan variables que pueden influir en la formación de futuros lectores, Goikoetxea y Martínez (2015) afirman que

una de las prácticas que más inciden en la alfabetización temprana y en el posterior rendimiento y hábito lector es la lectura compartida, esto es, la lectura en voz alta que un adulto realiza en compañía de un niño generalmente prelector. Se trata de una práctica que espontáneamente, y en algunos casos rutinariamente, realizan muchos adultos con los niños, en el propio hogar o más tarde en la escuela, empleando libros usualmente narrativos con ilustraciones (p.3).

Las autoras argumentan que la lectura compartida en la que el adulto lee al niño en edad prelectora favorece el desarrollo del lenguaje oral, lo que se relaciona directamente con la sensibilidad fonológica del niño, la decodificación, la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario. Observan también cómo esta práctica tiene efectos sobre el conocimiento de lo impreso por parte del niño (organización del texto, nociones básicas sobre la escritura) y despierta el interés por el lenguaje escrito y por los elementos que integran un libro. Los niños en desventaja social o con retraso en el lenguaje se ven favorecidos especialmente cuando participan de la lectura compartida, si bien es cierto que los niños en desventaja social, al no mantenerse la práctica en el tiempo ni extenderse fuera de la escuela, van perdiendo el efecto positivo. En cambio, en los niños con dificultades se va incorporando esta práctica a distintos programas de intervención.

Para que sus beneficios puedan darse plenamente, la lectura compartida tiene que cumplir una serie de requisitos que son los causantes de su éxito (véase tabla 18):

<b>Actividad rutinaria y repetitiva</b>
La repetición de la lectura de un libro, cuya actividad gira en torno al lenguaje, ayuda al niño al aprendizaje expresiones y construcciones: las propias del libro y las que incorpora el adulto
<b>Riqueza del vocabulario de los libros</b>
Las palabras de uso infrecuente que aparecen en los libros infantiles ayudan a forjar un vocabulario rico y variado, lo que se refuerza cuando aparecen acompañadas por ilustraciones de objetos a los que hay que poner nombre y que se salen del círculo habitual del niño
<b>Interacción entre el adulto y el niño</b>
Desarrollo del habla inmediata - comentarios del adulto sobre el aquí y ahora del texto que extraen información directa - y del habla no inmediata - inferencias, predicciones sobre la información no visible en el texto
<b>Desarrollo de una experiencia emocional</b>
Las conexiones emocionales que el niño establece con los personajes son favorecidas por la lectura del adulto que conecta la acción del texto con las vivencias del niño o niños que lo reciben
<b>Exposición al texto escrito</b>
La lectura es la principal actividad, si no la única, que acerca al niño al lenguaje escrito y a sus funciones antes de saber escribir y leer

*Tabla 18.* Requisitos para una exitosa lectura compartida (Goikoetxea y Martínez, 2015)

Aunque no sea el único agente implicado en el proceso de formación del hábito lector, sobre el maestro recae la responsabilidad de transmitir la pasión por la lectura y conseguir que a través de la práctica y del disfrute se creen “lectores hábiles, apasionados, habituales y críticos” (Atwell, 2007). En consecuencia, el docente debe formarse y desde las universidades encargadas de preparar a los futuros profesores debe asumirse la tarea del estudio de la lectura (Paredes, 2015). El profesor debe ser lector y conocer las estrategias para acercar al alumno este hábito y, por ende, a la comprensión y obtención del pensamiento crítico.

La animación lectora cumple con su objetivo cuando incita al niño a volcarse sobre el o los libros objeto de la animación lectora. Algo más, es el propio docente quien tiene que animar todo tipo de lectura, es decir, darle vida, hacer que los niños sientan que los textos poseen vida. Con el tiempo, ya como lectores, descubrirán que es el lector quien realmente vivifica los textos (p. 307).

#### *2.3.4 Funciones ejecutivas como acceso a la comprensión lectora*

El alumno que consigue acceder al significado del texto ha llevado a cabo un proceso previo de decodificación y reflexión sobre lo leído y sobre la extracción del significado. La comprensión del texto no es una meta que se alcanza la primera vez que se intenta, sino que su conquista es fruto del trabajo y de la persistencia, como se ha expuesto anteriormente, y del ensayo y control de las estrategias de lectura (Solé, 1992). Estas estrategias son procesos mentales que, a través del ensayo-error, el lector aprende a manejar hasta automatizarlas. Se convierte en un proceso de control del pensamiento, de la inteligencia, que toma lo espontáneo



y lo dirige con la intención última de la comprensión, a partir de la autorregulación de la conducta (adaptación flexible al ambiente, la planificación y la consecución de objetivos en el corto, mediano y largo plazo) (Filippetti y López, 2016). En el lector competente la aplicación de las estrategias “supone un uso consciente de los procedimientos más adecuados para alcanzar los objetivos de la lectura” (Lluch y Zayas, 2015, p. 23).

En este contexto, el proceso de adquisición de la comprensión lectora se identifica con la Teoría Ejecutiva de la Inteligencia (TEI), que se basa en que “la función principal de la inteligencia a todos los niveles es dirigir el comportamiento para resolver los problemas que plantea una situación. Para ello maneja información, y articula motivaciones y emociones” (Marina y Pellicer, 2015, p. 10). Afirman que la principal función de la inteligencia humana es dirigir la acción y, a su vez, la dividen en dos niveles (véase tabla 19):

NIVELES DE LA INTELIGENCIA	DESCRIPCIÓN
1. Inteligencia generadora	Operaciones cerebrales de las que el ser humano no es consciente: <ul style="list-style-type: none"> <li>- captar, guardar y elaborar información</li> <li>- movimientos musculares</li> <li>- respuestas emocionales ante distintos comportamientos</li> </ul>
2. Inteligencia ejecutiva	“Mecanismos con los que evaluamos esas ocurrencias que llegan a la consciencia, las comparamos con nuestros criterios de evaluación, fijamos nuestras metas e intentamos dirigir la acción hacia ellas” (p.13)

*Tabla 19.* Niveles de inteligencia y descripción (Marina y Pellicer, 2015)

La inteligencia humana se diferencia principalmente de la animal en su capacidad de control y autogestión. Y esta autogestión es lo que Marina y Pellicer (2015) llaman funciones ejecutivas (véase tabla 20):

FUNCIÓN EJECUTIVA	DESCRIPCIÓN
1. ACTIVACIÓN	Control del nivel de implicación activa en el aprendizaje (up regulate/ down regulate). Estrechamente relacionada con la motivación, atención y memoria
2. DIRECCIÓN DEL FLUJO DE LA CONSCIENCIA	Selección de los elementos que intencionadamente se dejan pasar de la inteligencia generadora a la consciencia y qué nivel de atención se le dirige
3. GESTIÓN DE LA MOTIVACIÓN	Manejo de motivación externa para la realización de actividades que no presenten motivación interna
4. GESTIÓN DE LAS EMOCIONES	Desde la consciencia, educación de los mecanismos no conscientes que producen las emociones y generan los sentimientos
5. CONTROL DEL IMPULSO	Acceso y logro de la autodisciplina: alcance del autocontrol
6. ELECCIÓN DE METAS Y DE PROYECTOS	Creación de nuevas metas y dirección de la atención hacia ellas
7. INICIACIÓN DE LA ACCIÓN Y ORGANIZACIÓN	Inicio de la acción tras planificar la meta
8. MANTENIMIENTO DE LA ACCIÓN	Logro de mantener la motivación durante el desarrollo de la acción, no abandonarla
9. FLEXIBILIDAD	Capacitación para cambiar de un tipo de atención a otra (actividad, emoción, acción)
10. GESTIÓN DE LA MEMORIA	Construcción de la memoria decidiendo qué se quiere asimilar y aprender a usarla (memoria de reconocimiento, memoria de evocación, memoria ejecutiva)
11. METACOGNICIÓN	Conocimiento y reflexión de los procedimientos mentales propios para conocerlos, manejarlos y mejorarlos

Tabla 20. Funciones ejecutivas (Marina y Pellicer, 2015)

De la capacidad y desarrollo de las funciones ejecutivas nace el proceso consciente de control y dirección del pensamiento por parte de los individuos y, por tanto, la dirección de la atención hacia el transcurso y logro de metas establecidas. Una de estas metas puede ser la comprensión de un texto. “En los primeros años, los docentes actuamos como inteligencia ejecutiva del niño, en representación suya, podríamos decir, y nuestro objetivo es empoderarle, hacerle capaz de dirigirse a sí mismo” (Marina y Pellicer, 2015, p. 18). Los principios que subyacen en la relación entre la comprensión lectora y el control de las funciones ejecutivas son enunciados por West Gaskins, Satlow y Pressley (2007):

- *Reading must make sense*: la lectura que se realiza debe tener sentido. Si el lector observa que aquello que lee no lo tiene, debe revisarlo y observar si el problema reside en el texto o en su lectura
- *Understanding is the result of planning to understand*: el lector debe planificar cómo va a llegar a la meta de comprensión, qué proceso va a seguir

- *Prioritizing leads to maximizing time and effort*: el sujeto debe priorizar los pasos que va a dar para sacar el máximo rendimiento al tiempo y el esfuerzo que decida dedicar para alcanzar su objetivo
- *Accessing background information helps organize new information*: a partir del conocimiento previo que tiene, el lector establece relaciones con los temas y elementos del texto. Así, la información básica ayuda a organizar y comprender la nueva información
- *Self-Checking enhances goal achievement*: el lector debe comprobar, manteniendo la atención en el texto, que la información obtenida en la lectura es relevante y válida para su objetivo de comprensión
- *Having a flexible mindset provides opportunities for increased understanding*: cambiar de estrategia de aproximación al texto para adecuarla a las características que presente o el objetivo de lectura perseguido es otra de las funciones que debe dominar el lector. De igual modo, debe ser capaz de reconocer que la hipótesis de interpretación con la que comenzó la lectura del texto es errónea, si llega el caso
- *Understanding is improved by self-assessing*: el fin de la lectura es el entendimiento y por esto es fundamental que, una vez finalizado el texto, se realice el proceso de autoevaluación que compruebe si se logró el objetivo de comprensión. Si no se hubiese logrado, hay que averiguar qué variables están interfiriendo y qué acciones realizar para corregir la situación. West Gaskins, Satlow, y Pressley (2007) aclaran que no se debe confundir la autoevaluación, que se realiza una vez finalizada la lectura, con el autocontrol, que consiste en atender a cómo uno lee y tomar medidas si se producen confusiones.

Un estudio reciente (Siegenthaler, Tello, Mercader, Presentación, 2018) pone en evidencia la relación del nivel de comprensión lectora del alumno de tercer ciclo de educación primaria con el desarrollo de las funciones ejecutivas. En concreto, analiza la memoria de trabajo, la atención, la capacidad de inhibir información y los aspectos conductuales de dos grupos de alumnos: uno con un nivel medio-alto de comprensión y otro con un nivel medio-bajo de comprensión. Los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas entre ambos grupos en la memoria de trabajo, la atención y la conducta, ya que evidencian un nivel muy superior entre los alumnos cuya comprensión se considera media-alta.

Respecto a la memoria de trabajo, los estudios realizados por De-la-Peña y Ballell (2019) evidencian de nuevo la relación entre el desarrollo de la memoria de trabajo y la adquisición de la comprensión lectora y concluyen que “para que los alumnos durante la etapa de educación primaria consigan una adecuada competencia lectora que les permita la adquisición de conocimientos en todas las asignaturas, resulta necesario incluir en el trabajo diario de las aulas, tareas ejecutivas de memoria de trabajo verbal” (p. 38).

### **3. LA COMPRESIÓN A TRAVÉS DE LA IMAGEN**

#### **3.1 Mejora del acceso a la comprensión en los primeros lectores a través de la imagen**

Desde pequeños, se recomienda que los niños prelectores “tengan a su alcance libros para que experimenten la sensación de bienestar derivada de ellos: fantasía, curiosidad, compañía emocional, asombro. Cuando el niño relaciona emocionalmente el libro con una fuente de gratificación, tiene el camino abierto para ser lector” (Blanco, 2014, p. 148). La interacción inicial se desarrolla a partir del visionado de las ilustraciones que atraen y generan el diálogo con el niño.

Los primeros lectores acceden a los libros y a sus textos a través de la narración del mediador y de la imagen que “corroborra, amplía o contradice la información verbal” (Moya Guijarro y Pinar Sanz, 2007, p. 23), de modo que la calidad de la combinación entre el texto y la imagen es fundamental para determinar el nivel de comprensión que puede alcanzar el niño.

No obstante, no se puede obviar que el acceso al código semiótico de la imagen requiere preparación, tal y como ocurre con los textos verbales:

Concebir la imagen como texto implica tener en cuenta los ámbitos en los que se llevan a cabo actualmente los procesos de lecto-escritura y las consideraciones que deben servir de guía a la producción de cualquier clase de recurso o material de apoyo docente orientado a fortalecer las intervenciones escolares que tengan como objetivo la lectura de la imagen (Nora, 2008, p. 208).

El hecho de que el acceso a la adquisición de la comprensión lectora se facilita y debe realizarse apoyado en la imagen es algo que los numerosos estudiosos e investigadores de este campo defienden al poner en valor la conjunción de imagen y texto como dos formas de expresión interdependientes que, unidas, transmiten a la par una y varias historias, cuya suma enriquece la narración (Ho, 2000) y logra que el niño realice el proceso de construcción de la historia a partir del texto y la interpretación de las imágenes. Se produce una sinergia entre los elementos que conforman la narración a partir de la cual sus significados se recomponen y forman un nuevo mensaje (Sipe, 1998). La combinación texto / imagen puede ir desde lo más simple a lo más elaborado, pudiendo aparecer desde interacciones simétricas, en las que el peso del texto y la ilustración es el mismo, así como otras en las que la mayor parte de la carga significativa recae sobre uno de los dos códigos semióticos, quedando el otro como complemento (Nikolajeva y Scott, 2000).

Sin embargo, la interpretación de las imágenes no podemos entenderla como algo natural que el niño aprende solo, ya que están sujetas a convencionalismos relacionados con la cultura en la que nace y, al igual que el código escrito, deben aprenderse (Erro, 2000). A esto se añade que la relación que se establece entre texto e imagen no es la suma de partes iguales, sino que es un proceso complejo en el que, dependiendo del trabajo realizado por autor e ilustrador, y del proceso de interpretación del lector y su capacidad de comprensión e interpretación, puede dar lugar a productos diferentes. Se considera fundamental, por tanto, debido al protagonismo, valor y complejidad que alcanzan las ilustraciones en los libros para niños y en su desarrollo de la comprensión (Fang, 1996), que los profesionales vinculados a este ámbito tomen conciencia de este hecho y tengan acceso a la formación en este campo.

Para realizar un análisis completo de la imagen, Lluch (2009) propone “una serie de interrogantes que nos pueden ayudar a entender con profundidad la lectura que propone la imagen y la imagen con el texto”. Son once puntos que se recogen en la siguiente tabla (véase tabla 21):

Nivel de análisis	Interrogante del lector
Análisis de lo que dice el texto y de lo que no dice	¿Qué relación tiene el texto con la imagen?
Análisis de las partes del texto que se han ilustrado y de las que no	¿La ilustración repite el texto, lo reinterpreta o ilustra sus vacíos?
Estudio de la secuenciación y diagramación de las imágenes	¿Las ilustraciones son cerradas o abiertas, grandes o pequeñas, centradas o descentradas, etc.?
Valoración del punto en el que se ha congelado una imagen en relación a las anteriores y a las posteriores.	¿Por qué se detiene en este punto? ¿Qué tiene de especial este momento de la narración?
Análisis del registro de la narración y de la ilustración	¿Se ha mantenido de manera constante, varía con respecto al del texto?
Análisis del tipo y descripción de los personajes	¿Los reinterpreta, los inventa o los repite?
Análisis de la selección y de las formas de los escenarios interiores y exteriores	¿Están relacionados con la trama de la narración?
Selección del punto de vista de cada imagen	¿Aporta contrastes dinámicos, el punto de vista es diferente en cada imagen o no varía?
Análisis del momento del día, de la estación del año, del tiempo por dar una expresividad de luz concreta	¿Hay luz o sombras, aporta nuevos significados, etc.?
Estudio de la composición de la imagen y de la técnica utilizada	Perspectivas y estructura, ¿qué relación mantienen con la narración? ¿Están relacionadas con la acción y con los estados de ánimo de los personajes?
Valoración general	¿La imagen enriquece el texto con nuevos significados? ¿No aporta nada?

Tabla 21. Resumen de interrogantes para entender la lectura de la imagen (Lluch, 2009)

### 3.2 Selección e interpretación de imágenes hacia la comprensión

La ilustración, en el ámbito literario, es entendida como narración cuando “su lenguaje, con sus elementos, códigos, sintaxis y propiedades secuenciales, está plenamente capacitado para transmitir mensajes narrativos completos y eficaces” (Durán, 2005, p. 239). Estos mensajes narrativos pueden estar contruidos con diferentes intenciones o finalidades, lo que hace que se puedan recibir por diferentes vías. A continuación, se recoge la clasificación que realiza Durán (2005) según la finalidad de la imagen; previamente recuerda que es habitual que las líneas entre estas *vías* no estén completamente definidas y que los efectos de la que prevalezca tenga “repercusiones claras para la interpretación y comprensión lectora” (p. 246) (véase tabla 22):

Vías de narración a través de la ilustración	
Objetiva / Subjetiva	
Vía objetiva (máxima objetividad en la narración)	Tiene como finalidad informar sobre un hecho concreto y documentarlo. El ilustrador informa de qué ha visto e intenta realizar una descripción lo más cercana a la realidad que pueda lograr. Las ilustraciones hiperrealistas se trasladan en numerosas ocasiones a relatos fantásticos porque confieren realismo a lo que se cuenta
Vía subjetiva (máxima subjetividad en la narración)	En estas ilustraciones, el autor plasma cómo lo ha visto, qué ha sentido. La conexión entre el lector y el creador de la ilustración puede resultar leve, pero cuando se consigue crea un fuerte vínculo entre ellos ya que se introduce en su mundo interior y se desarrolla un alto grado de empatía del lector hacia el creador de la narración
Empatía afectiva / Empatía ingeniosa	
Vía de la empatía afectiva (máxima emotividad)	Es la más usual, de formas suaves y redondeadas y colores acorde con el imaginario infantil, busca empatizar con el lector a través de su forma quedando el contenido en un plano secundario
Vía de la empatía ingeniosa (máxima racionalidad)	Busca empatizar con el niño a través del humor ingenioso: juegos de perspectivas, anacronismos, lectura laberíntica, escenas secundarias que construyan un contrarrelato, creación de desproporciones, transgresiones, etc., que supongan retos intelectuales para el lector a partir de la broma y la ironía
Señalética / Semiótica	
Vía señalética (recepción de la señal)	No es propia de las ilustraciones narrativas por ser solamente icónica. Es meramente representativa, bien de una palabra (por ejemplo, en los libros para estudiar segundas lenguas) o para componer una situación en un momento (como una fotografía). No presentan hilo narrativo
Vía investigación semiológica (significación e interpretación semiológica)	Experimenta con los diferentes recursos del lenguaje visual para crear composiciones hasta llegar a formar un relato completo (esta vía es distintiva del álbum ilustrado). “Esta vía narrativa constituye la mayor aportación de la denominada literatura «infantil» a la Literatura «a secas»” (p.250)

Tabla 22. Resumen de la vías de comunicación dentro de la ilustración (Durán, 2005)

## 4. ÁLBUM ILUSTRADO: ILUSTRACIÓN Y NARRACIÓN CREADAS PARA LA COMPRENSIÓN

### 4.1 El álbum ilustrado y su papel en la comprensión

En los últimos años, el álbum ilustrado se ha convertido en un referente para iniciar a los niños en la literatura. La unión de las imágenes, cargadas de significación, con el texto cuando este aparece crea un vínculo con el lector difícilmente alcanzable con otros formatos por el poder de evocación que contiene y la capacidad de activar los sentidos.

Muchas son las definiciones que podemos encontrar alrededor de esta forma de narrar. Fernández (2016) lo define como “un tipo de composición literaria que combina a su vez elementos narrativos e imágenes y en donde incluso a veces, la parte visual adquiere una mayor importancia que la parte literaria” (p. 670). No obstante, aunque el álbum ilustrado vuelca una de sus principales atenciones en la imagen, no se refiere el término a “un libro para coleccionar fotografías, sellos, estampas, pegatinas ni otra clase de materiales coleccionables. Tampoco a un libro de imágenes inconexas” (Hoster y Gómez, 2013, p. 2); se refiere, principalmente, a una manera, forma o estilo de transmitir una narración, un poema, una historia o una idea. Tiene que ser, en esencia, literario. Y el mensaje o idea que transmite adquiere su significado con la relación que se establece entre el lenguaje del texto y el de la imagen (Rosero, 2010), que puede ser de distintos tipos (véase tabla 23):

1. Vasallaje	“La ilustración allí cumple un papel puramente decorativo y elemental al servicio del texto escrito. La imagen representa sin profundidad lo que sucede en la narración, haciendo sólo un señalamiento literal” (p. 7)
2. Clarificación	“La ilustración logra recrear y resignificar situaciones, hechos o hilos argumentativos que una narración previamente escrita, evoca directa o indirectamente” (p. 9)
3. Simbiosis	“La imagen juega el papel de ser también la narración, así el texto escrito complementa lo que la imagen no presenta o viceversa, y la relación se convierte en un contrapunteo de lenguajes” (p.12)
4. Ficción	“Estos libros pueden ser a su vez vasallaje, clarificación o simbiosis, pero tienen un componente agregado enriquecedor, que es el hecho de plantear una ficción borgiana” (p. 14)
5. Taxonomía	“La imagen y el texto están armados de manera que hacen una clasificación de un concepto, un cuento o un personaje, con el fin de construir el relato visual y escrito por medio de la unión de partes que esta descomposición presenta, de manera que el libro se compone de los fragmentos que forman el total” (p.17)

Tabla 23. Relación entre texto e imagen en el álbum ilustrado, Rosero (2010)

El álbum desarrolla a un mismo tiempo varias líneas narrativas a través del texto y de la imagen de cuyo conjunto nace una sola composición que el lector debe ser capaz de recrear a partir de la información ofrecida en todo el formato:

Una de las formas de ruptura propiciadas por el postmodernismo es la de representar un mundo polifónico, una multiplicación de líneas narrativas que se relacionan como los temas de una sinfonía musical para expresar la pluralidad simultánea de la realidad. (Colomer, 1999, p. 30).

A partir de las diferentes combinaciones de imágenes y textos, y fruto de la unión de los distintos recursos con los que ambos lenguajes construyen la narración, nace lo que Durán (2009) llama la *gestalt* narrativa en la que “tanto los elementos propios del lenguaje visual como los del textual formarían una combinación clave para la creación de un todo narrativo literariamente rico y capaz de generar pregnancia cognitiva en la mente del receptor” (p. 218). El álbum se convierte en elemento central para la comprensión porque el lector debe ser capaz de observar, interpretar y deducir de la conjunción de los diferentes códigos verbales y no verbales los mensajes que, en cada momento, transmite el autor.

## 4.2 El acceso a la lectura del álbum ilustrado

### 4.2.1 La influencia de los elementos externos en la lectura del álbum ilustrado: el concepto de paratexto

La aparición del álbum ilustrado como soporte que contiene “las imágenes y el texto, caracterizado por la interacción entre texto e imagen, con una concatenación articulada página a página y cuya gran diversidad de realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte” (Van der Linden, 2015, p. 10-27) obliga a cambiar la concepción tradicional de acercamiento al libro cuando se trata de este tipo de publicaciones. Al abrir el libro, entramos en su espacio y se plantea una lectura “cuerpo a cuerpo” (Lartitegui, 2016, p. 4); esto exige un tipo de lector que tenga la mirada entrenada para saber dirigirla a los elementos clave.

En la edición y publicación tradicional del libro, el trabajo del autor termina con la escritura del texto y, en ocasiones, las menos, con la realización de las ilustraciones. Con la aparición del álbum ilustrado, la concepción de la creación del libro cambia sustancialmente y el propio autor-ilustrador puede asumir o intervenir en la creación de la cubierta, la portada, las guardas, la disposición del texto o, incluso, el tipo de letra. De esta forma, el concepto de



paratexto o espacio paratextual es entendido como la suma de aquellos elementos que rodean a lo que se considera, tradicionalmente, el cuerpo de la narración, pero que en el formato del álbum ambientan y sitúan al lector y completan el sentido y la intención de la historia, ayudando a su comprensión y pudiendo ser portadores de claves interpretativas (Consejo Pano, 2014) (véase figura 1):

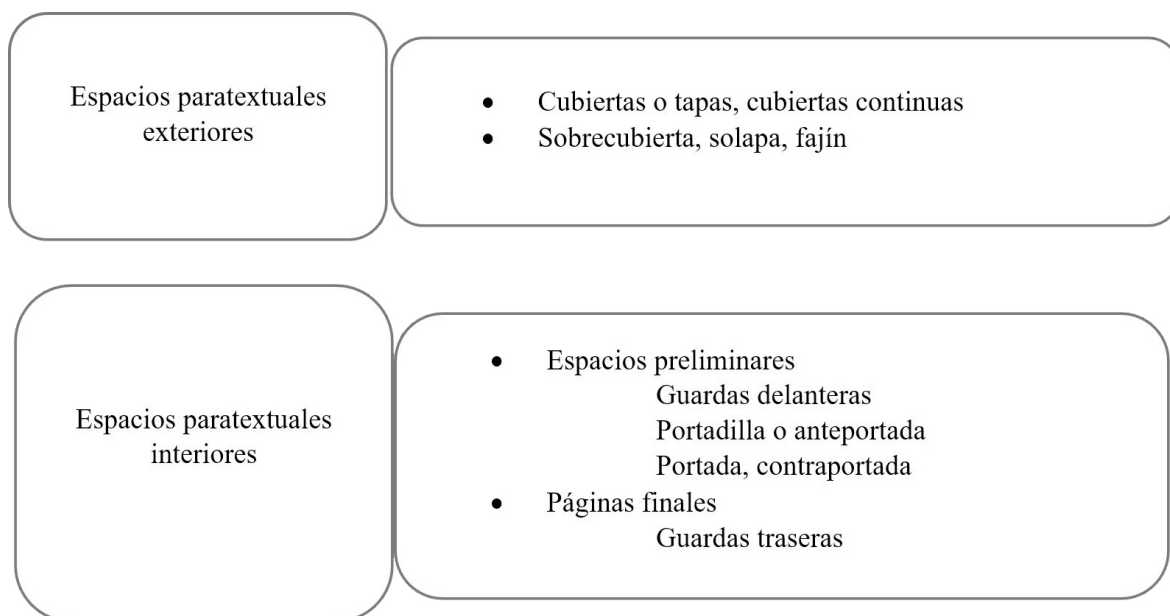


Figura 1. Elementos paratextuales del álbum ilustrado, *El discurso paratextual en el libro ilustrado infantil y juvenil* (Consejo Pano, 2014)

El reconocimiento a la relevancia contenida en los elementos paratextuales que conforman el álbum está completamente asentado, algo que demuestran estudios como el de Ramos y Mattos (2018). Realizan el análisis de veinticuatro de sobrecubiertas de libros destinados a la Literatura infantil y juvenil (LIJ) del que se extrae, entre otras, la idea de que su presencia puede deberse a la necesidad de disponer de espacios en los que se incluye más información, que desempeña un papel explicativo, casi siempre dirigido a los mediadores adultos, padres, profesores y educadores, necesario para la correcta transmisión de la narración.

Los elementos paratextuales conforman, como indica Díaz Armas (2006, p. 39) “una serie de indicios cuidadosamente dejados ante el lector para que pueda ir construyendo poco a poco el sentido que le dará al texto”: cubierta, título, portada o portadilla, guardas y páginas de crédito. (véase tabla 24):

Elementos paratextuales	Elementos observables	Interpretación
Cubierta	Título	Protagonista, tema, conflicto, tono, género literario, intención, referencias intertextuales, tipo de relación intertextual, cronotopo, tipo de narrador (autodiegético o heterodiegético)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido del título</li> <li>- Tipografía</li> </ul>	
Guardas	Ilustración	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planteamiento (guardas delanteras)</li> <li>- Cronotopo</li> <li>- Acentuar rasgos del personaje</li> <li>- Desenlace (guardas traseras)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Signos proxémicos de los personajes</li> <li>- Color y tonos</li> <li>- Otros objetos, ambientación, ubicación, etc.</li> </ul>	
Páginas de créditos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ornamentos</li> <li>- Personajes o elementos propios de la narración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deja abierto el final</li> <li>- Cierra definitivamente la trama</li> <li>- Presenta el momento previo a comenzar el conflicto</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicatorias (lo más habitual, sin interpretación)</li> <li>- Elementos que continúan la narración que comienza en la cubierta</li> </ul>	

Tabla 24. Elementos paratextuales propios del álbum ilustrado (Díaz Armas, 2006)

#### 4.2.2 *Cómo afrontar la lectura del álbum ilustrado: elementos para el análisis y la comprensión*

El acceso al álbum ilustrado para lectores que aún no dominan el código, o con los que se quiere trabajar de forma explícita la comprensión, puede realizarse a través de la figura del mediador. Este será el encargado de guiar al pequeño lector a través de las páginas del libro, observando las ilustraciones, deteniéndose en su explicación cuando se considere necesario o sea demandado por el niño, y de leer el texto e interpretarlo. La lectura de este tipo de libros no se puede realizar de una forma lineal, como se venía haciendo con formatos más tradicionales. Un esquema de aproximación al álbum en el aula puede comenzar con la observación pausada de las ilustraciones junto con los niños y la lectura por parte del mediador, que debe ser escuchada y en la que se deben recrear, observando las relaciones que

se establezcan entre los distintos códigos. Posteriormente, y con el mediador como guía, se comentaría la experiencia de la lectura y los efectos que ha producido tanto en el grupo como individualmente. Y, por último, se explorarían las posibilidades lúdicas que puede ofrecer el álbum a través de las ilustraciones, el lenguaje verbal y los elementos de comprensión (Hoster y Lobato, 2007).

De forma previa a la lectura dirigida, el mediador debe preparar y realizar el proceso de lectura que luego llevará a cabo con los potenciales lectores (Hoster y Gómez, 2013). Este proceso requiere de una lectura detenida y un análisis detallado del álbum ilustrado ante el que se encuentre, sin olvidar que en este formato cada uno de los elementos que lo conforman da sentido a la construcción de la narración, desde la cubierta hasta las guardas, y que todos ellos deben ser atendidos. Para facilitar este proceso de preparación diversos autores realizan interesantes aportaciones. Entre ellos, Vásquez (2014) desarrolla una propuesta de agrupación en cinco categorías de los elementos que constituyen el álbum y que puede ser tomada en cuenta por los mediadores que preparen la lectura y realicen el análisis de estos libros:

- Elementos materiales: la portada, la contraportada, las guardas y el formato (vertical, apaisado, cuadrado o troquelado). Son elementos físicos del álbum ilustrado que nos pueden adelantar información sobre la narración (personaje protagonista, espacios en los que se va a desarrollar la acción) o introducir en el ambiente de la historia a través de los colores, por ejemplo
- Elementos de diseño gráfico: la doble página, la tensión verticalidad-horizontalidad, la simultaneidad visual, la tipografía. Esta última puede utilizarse para resaltar rasgos de la personalidad de los protagonistas, acciones que se están desempeñando e, incluso, ofrecer representación visual de un recurso expresivo
- Elementos de la imagen: el punto, la línea, el soporte, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos, la composición. Sin tener que ser expertos en su uso es interesante, al menos, tener ciertas nociones de estos elementos para que, al realizar la lectura, no pase desapercibida alguna de la información esencial que puedan contener. Por ejemplo, existen ilustraciones realizadas sobre retales, madera o trozos de madera. Cada uno de estos usos guarda relación con el relato al que acompaña
- Elementos narrativos: la historia, los personajes, la trama, el narrador, el espacio y el tiempo, la focalización, los diálogos. La coherencia entre estos elementos es fundamental para que se produzca el principio de verosimilitud en la lectura, y atraiga, atrape, emocione y mantenga la atención del lector
- Elementos cinematográficos: la secuencia, los encuadres, los planos, el recorte de la figura, la visión subjetiva, la angulación. Este último grupo de aspectos propuestos no aparece en todos los álbumes ilustrados, aunque su presencia va en aumento

Como modelo para una lectura acertada de estos libros se puede tomar la propuesta de Hoster y Gómez (2013) quienes realizan el análisis detallado del álbum ilustrado *Sopa de Calabaza* (Cooper, 1995). Indican que en la lectura del álbum se ha de tener en cuenta la distribución de los elementos en el espacio de la ilustración junto a la línea temporal de la narración. A lo que suman la observación de los personajes que, en el uso del lenguaje no verbal, aportan claves para situar e interpretar la acción. Señalan además el estudio y la revisión de las ilustraciones como escenarios del lugar o lugares donde transcurre la historia. Asimismo, resaltan las distintas relaciones que se dan entre texto e imagen que no siempre son simétricas, pero se hacen necesarias porque se complementan, creando un principio fundamental del álbum sin el que este no se entiende: la sinergia entre los dos códigos semióticos que lo forman. La ilustración puede, además de completar al texto, presentar historias paralelas a la principal, ayudar a la decodificación del texto para lectores que comienzan e incitar al lector a detener la narración para observar la escena e interpretar más allá de lo evidente.

## **5. EL TRABAJO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL AULA A PARTIR DE LA LECTURA DEL ÁLBUM ILUSTRADO**

### **5.1 ¿De qué formas comprende el niño el álbum ilustrado?**

En la base de la comprensión está la relación que se establece entre el lector y el texto que no siempre es del mismo tipo ni tiene una misma intención. No obstante, en la lectura sí se mantiene siempre un mismo fin: comprender qué quiere decir lo que se lee y con qué intención se dice. Si además el texto es literario el proceso de comprensión se extiende más allá, ya que el lector no se va a conformar con comprender, sino que pretende interpretar. Esta es una de las razones por las que se considera la lectura como “el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (Cooper, 1998, p. 19). Para el desarrollo del proceso de la comprensión, Cooper (1998) establece tres características fundamentales que deben darse:

1. El lector debe permanecer activo ante el proceso de la lectura ya que esta tiene una naturaleza constructivista que le lleva a realizar un proceso de comprensión que finaliza con la interpretación final de lo leído (producto)
2. Las características que el lector trae consigo, “cognoscitivas, experienciales y actitudinales” (p.4), van a influir en lo que el texto transmita al lector y en los significados

finales que obtenga, tantos como lectores haya. No quiere decir que todos los productos que emergen de este proceso sean igual de elaborados, ya que las características que posea el lector en el momento de acceso a cada lectura podrán condicionar la madurez de su comprensión. Una misma lectura realizada por un mismo lector en dos momentos diferentes de su madurez lectora va a producir dos interpretaciones diferentes del texto con distinta profundidad y variable nivel de comprensión

3. El lector debe utilizar diferentes estrategias o procedimientos de lectura según el texto ante el que se encuentre y la destreza o conocimientos del tema del que trate

Por todo ello, uno de los grandes retos en las aulas para los maestros de los primeros cursos de educación primaria consiste en lograr que el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños y niñas gire en torno a la comprensión del texto y el fomento de la lectura contemplada como fuente de placer, entretenimiento y aprendizaje. Una de las claves para poder guiarlos en la adquisición de la comprensión lectora en estos niveles es conocer cómo comprenden los textos que son leídos por el adulto en su papel de mediador. Sipe (2011, p. 15) afirma que “los maestros deberían reflexionar sobre cómo ayuda su forma de leer en voz alta, las normas y las dinámicas para formar una comunidad interpretativa en sus clases”. Tras catorce años ejerciendo la docencia entre los alumnos de 4-5 y 6-7 años y llevando a cabo lecturas de álbumes ilustrados en las aulas y posteriores preguntas guiadas, establece cinco tipos de comprensión lectora de los niños ante los álbumes ilustrados:

1. Comprensión analítica: en ella los lectores / oyentes analizan los elementos visuales (portada, cubierta y contracubierta, guardas e ilustraciones) y textuales del cuento (personajes, acciones, trama); se preguntan sobre las situaciones que se han vivido y los hechos ocurridos, generando en sus respuestas hipótesis que completan los vacíos que haya podido dejar el texto; atienden a la aparición de elementos en la ilustración, los observan y relacionan su presencia con lo que narra el autor de la historia
2. Comprensión intertextual: “refleja la capacidad de los niños de relacionar la historia que se les lee en voz alta con otros textos y productos culturales: otros libros, películas, vídeos, anuncios, programas de la tele, o la obra de otros ilustradores y artistas” (p. 5). Los niños van creando su propio universo literario y acercándose a la trascendencia de la propia literatura como algo que supera a las páginas del libro ante el que se encuentran
3. Comprensión personal: consiste en la relación que establecen entre lo leído (tramas, situaciones y personajes) y la experiencia personal para alcanzar el significado global del texto: “la conciencia del lector de sus propias reacciones, sentimientos y asociaciones personales con el texto” (p.8). Experiencias vitales complejas, reacciones similares a la de los personajes o intenciones de cómo cada uno de ellos hubiese resuelto esa misma situación

4. Comprensión transparente: se da cuando el niño está completamente sumergido en la historia: contesta a los personajes y respira tranquilo cuando se resuelve satisfactoriamente un conflicto. Sipe (2011) afirma que el cuento se ha vuelto *transparente*, han desaparecido las barreras físicas entre él y el lector
5. Comprensión performativa: “el texto parece funcionar como plataforma de lanzamiento para la creatividad y la imaginación de los niños” (p. 10). A partir de un elemento del cuento, los niños realizan juegos de palabras y lo trasladan a su realidad cotidiana. Con un fin lúdico, pueden diseccionar un elemento del álbum. Este tipo de comprensión es la que menos se observa en los estudios del autor

## 5.2 Intertextualidad y lector: una relación necesaria

Un rasgo básico del lector experimentado es la capacidad que posee de conectar las distintas lecturas que realiza, encontrando entre ellas rasgos comunes, elementos compartidos e, incluso, orígenes de unas en otra. Esta capacidad no se limita solo a las relaciones entre los textos, sino que trasciende a la figura del propio lector, a las interpretaciones que ha ido realizando y los vínculos que ha ido estableciendo con y entre las lecturas. Mendoza (2011) define este proceso como “la interacción entre el texto y la actividad del yo” (p. 56), en la que se combina lo que el autor ha deseado transmitir, lo escrito en el texto y lo que el lector infiere e interpreta. Para que el proceso de comprensión del texto sea completo se tiene que dar “la comprensión y la interpretación” (p. 56), ya que ambos “son los efectos cognitivos de la recepción de un texto” y se ponen de manifiesto en la conexión que se realiza entre las distintas obras, lo que se conoce como intertextualidad. En definitiva, la intertextualidad se entiende como “el mecanismo discursivo que explica la relación que un texto mantiene desde su interior con otros textos” (Colomer, Manresa Ramada y Reyes, 2018, p. 154).

Todo texto tiene, al menos, una doble función en el papel de lo que Luzón (1997) denomina pretexto: por una parte, con otro texto que lo precede y con el que conecta; por otra parte, como pretexto para aquellos que lo sigan. La inclusión de un texto en otro, de forma directa o indirecta, es lo que denominamos intertexto y la autora defiende la existencia de dos tipos que rescata de los analistas franceses: el primero es aquel que aparece de forma explícita en otro textos y cuya relación es de intertextualidad manifiesta e interdiscursiva; el segundo es aquel que se construye incluyendo convenciones, ideas, elementos o símbolos de un pretexto en un texto y entre ellos se desarrolla una relación de interdiscursividad. Esta última es la que debe ser intuita y resuelta por el lector y que forma parte del proceso de interpretación. Según la experiencia previa que posea, así será su capacidad de relacionar y hallar estas relaciones, como de integrarlas en el significado global del texto. Si no se produce la intertextualidad, el proceso de comprensión e interpretación quedará incompleto (véase tabla 25):

---

 PROCESO DEL PRETEXTO A LA COMPRENSIÓN
 

---

1. Trasvase de información del pre-texto al texto	2. de Interdiscursividad	3. Descubrimiento del lector	4. Interpretación del texto por el lector	5. Inserción en el significado global del texto por el lector
---	--------------------------------	------------------------------------	---	---

---

Tabla 25. Captación de la interdiscursividad por parte del lector experimentado (Luzón, 1997)

Por tanto, se puede considerar que

la intertextualidad no es algo que dependa exclusivamente del texto o de su autor; también depende, principalmente, de quien observa el texto y descubre en él una red de relaciones que lo hacen posible como materia significativa en una determinada perspectiva: justamente, la perspectiva del observador (Zavala, 1999, p. 27).

Como consecuencia, el desarrollo de un lector competente debe estar necesariamente vinculado a su capacidad para relacionar diferentes lecturas, para interpretar el texto y comprender su mensaje. Desde el inicio de la formación lectora comienza a tejerse el intertexto del lector alrededor del cuento, lectura clásica de la edad infantil y de fácil acceso, gracias a su carácter tradicional y a su transmisión principalmente oral. Forjado a través de la cadena de narraciones, el cuento es un claro exponente de la suma de elementos que se entrelazan y se encuentran en un texto, fruto de los pretextos que lo han precedido: “se convierte en elemento básico para alcanzar el objetivo educativo de potenciar y desarrollar el intertexto lector” (Mendoza, 1997, p. 5).

La relación de intertextualidad se puede dar desde uno o múltiples elementos que conforman las obras (Colomer, Manresa Ramada y Reyes, 2018):

- Los rasgos generales: la idea de qué es una obra y con qué elementos se construye
- La organización del género que se trabaje y de la estructura narrativa que se presente
- Compartir los espacios (*universos*) en los que se ubica la acción
- La aparición de motivos y símbolos recurrentes
- Personajes, elementos y expresiones que recuerden o aparezcan en otras obras

Parte de la misión del lector es realizar las conexiones entre los diferentes textos a los que accede, lo que convierte la lectura en un desafío que aumenta el interés por lo escrito.

### 5.3 Intertexto lector y valor de la interpretación: hacia la consolidación de una nueva práctica en la Didáctica de la literatura

La comunicación social, con la que el ser humano está en continuo contacto y de la que se vale para los intercambios de información, entre otros, no se realiza únicamente desde el código verbal, al que acompañan otros. Los elementos visuales se presentan uno tras otro en el intercambio comunicativo y el individuo debe estar en un continuo proceso de decodificación y de interpretación de su mensaje (Durañona, García Carrero, Hilaire, Salles y Vallini, 2006). Desde este punto de vista, la literatura, por tanto, puede ser entendida como un flujo continuado de intercambio comunicativo entre el autor que crea el mensaje y el lector que lo recibe y se interna en el camino de la interpretación y comprensión de los distintos elementos que conforman la comunicación.

Observado desde el propio álbum ilustrado, el estudio de la interconexión entre texto, imagen y paratexto obliga a la conjunción de elementos por parte del receptor para llegar al mensaje que pretende transmitir el autor. Lo que un lector es capaz de comprender de un texto está directamente relacionado con sus conocimientos previos y las interpretaciones dependen de las contribuciones que desde su experiencia puede hacer al texto (Goodman, 1982). Por tanto, “lectores diferentes entienden un texto de manera diversa – o parcialmente diversa – porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían” (Cassany, 2006, p. 32). Al mismo tiempo, un mismo lector puede obtener diferentes interpretaciones de un texto dependiendo de en qué momento de su vida acceda a él y qué lecturas haya conocido hasta ese momento. Con cada lectura que realiza, el lector va sumando nuevos referentes culturales que amplían su acceso a la comprensión y relaciona los distintos textos a los que ha ido teniendo acceso: los reconoce en otras obras, los conecta con las experiencias lectoras previas e interpreta y accede con mayor profundidad al potencial significativo del texto ante el que se encuentra. Es decir, se amplía lo que Mendoza (2001) denomina intertexto: “cada acto de lectura o recepción activa conocimientos previos y a la vez enriquece la experiencia literario-cultura, es decir activa y amplía el intertexto del lector” (p. 96). El lector está preparado para realizar las conexiones que requiere la comprensión con la activación del intertexto lector del que nacen conexiones *discursivas – textuales* y *receptivas – comprensivas* que lo guían para la construcción del significado y la *comprensión / interpretación* del contenido del mensaje. La relación que se establece entre el autor y el lector lleva a nuevos planteamientos en la didáctica de la literatura que apoyan sus bases en la necesidad de trabajar la competencia literaria desde el interés por la comprensión y el placer de la lectura y que pretende alejarse de los planteamientos historicistas. Las características principales que presentan estas didácticas se resumen en el siguiente cuadro (véase tabla 26):



CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
- Comunicación literaria	Se da entre el emisor y el receptor a través del signo literario
- Recepción literaria	Habilidades lingüísticas, dominio pragmático-comunicativo, conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales, saberes de la experiencia
- Carácter activo y participativo de la lectura	Recreación interpretativa del texto literario
- Desarrollo de las habilidades lectoras	Interconexiones literarias y multidisciplinares
- Competencia literaria e intertexto lector	Recepción literaria personal, comprensión del texto u obra y actualización de los conocimientos
- Actividad lectora	Construcción del significado a partir de previsiones, inferencias, revisión y formulación
- Metacognición de la actividad lectora	Organización de las fases de la lectura (lector): precomprensión, inferencia, explicitación, rectificaciones, comprensión / interpretación
- Valoración global de la obra literaria	Resultado de la lectura y de la comprensión: facetas semióticas, circunstancias culturales y personales (autor / lector) para la escritura y la lectura

Tabla 26. Características de las didácticas de la literatura basadas en la interpretación del texto (Mendoza, 2001)

La aplicación de estas didácticas en los primeros lectores debe estar dirigida y adecuada a la experiencia que estos tengan, siendo conscientes de las limitaciones que pueden presentar en este sentido dada su corta edad y los objetivos posibles de aprendizaje al trabajar con textos cuya intertextualidad sea evidente al niño (Colomer, Manresa Ramada y Reyes, 2018):

- Juego intertextual: gusto por explorar y reconocer. Formación del imaginario colectivo
- Lectura contrastiva de textos: ir más allá de lo evidente
- Ejercitación de la atención y acercamiento a los significados menos literales
- Conocimiento de la organización cultural y sus referentes

Como consecuencia de las didácticas para la interpretación del texto, se observa la necesidad de manejar herramientas que permitan en el aula el ensayo de las estrategias de lectura. Ritchhart, Church y Morrison (2014) plantean la necesidad de motivar al alumnado para despertar su interés, lograr su compromiso con el objeto de estudio y adquirir los mecanismos necesarios para la comprensión. Para lograrlo, proponen el uso de lo que denominan *rutinas de pensamiento* que pretenden hacer a este visible y “lograr el desarrollo de la comprensión en los estudiantes” (p. 85). La comprensión lectora se vincula así, sin lugar a dudas, al aprendizaje significativo.

### 5.3.1 Lectura y aprendizaje significativo

El proceso de aprendizaje del alumno no puede estar aislado de aquellos conocimientos que previamente ha adquirido. Es labor del docente llegar a ellos y conocerlos en profundidad y, en consecuencia, iniciar el desarrollo cognitivo del niño (Ausubel, 1983). La conexión de los conocimientos o ideas previas más destacadas del individuo con aquello que se aprende por primera vez crea nuevas relaciones *no arbitrarias* que se basan en la interacción con conocimientos preexistentes, adquisición de nuevos significados, mejora de la retención de lo aprendido y posterior transferencia en un nuevo proceso de construcción de conocimientos:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsuntor”) pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras (p. 2).

Cuando el alumno construye este tipo de aprendizaje se implica en lo que hace y cuestiona lo que ocurre a su alrededor; mantiene una actitud reflexiva que le lleva a plantearse preguntas del tipo ¿qué quiero aprender?, ¿para qué lo quiero aprender? o ¿cómo lo quiero aprender? (Rodríguez, 2011).

Ausubel (1989) se mueve en los supuestos desde los que afirma que cuando el aprendizaje es significativo resulta opuesto al aprendizaje mecánico y al aprendizaje por recepción: frente al aprendizaje mecánico en el que la información nueva aprendida se almacena sin relación con lo existente previamente, el aprendizaje significativo crea conexiones; frente al aprendizaje por recepción en el que se facilita al niño el producto final y este se convierte en objeto de estudio, el aprendizaje significativo comienza con el proceso de elaboración del producto y culmina con él, lo que lleva al alumno al aprendizaje por descubrimiento. No necesariamente se tiene por qué dar esta oposición excluyente entre los términos: el aprendizaje mecánico y receptivo puede llegar a ser significativo siempre que se dé la construcción de nuevos conocimientos a partir de su relación con los previos (Rodríguez, 2011). Por lo tanto, existen unos requisitos necesarios para que se produzca el aprendizaje significativo (Ausubel, 1989):

- El material de aprendizaje debe ser *potencialmente significativo*: capacidad de ser relacionado por su significado y naturaleza con los conocimientos aprendidos anteriormente

- Adquisición de *significado psicológico*: el nuevo material de estudio se convierte en contenido aprendido
- Disposición del alumno hacia el aprendizaje significativo

El lenguaje es la herramienta fundamental de la que dispone el ser humano para construir significados y, en el ámbito escolar, facilita la comunicación entre alumnos y docentes, funciona como vehículo para compartir conocimientos y su papel es completamente necesario “para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento”. Por estas razones, la lectura comprensiva es el medio para un aprendizaje correcto y exitoso que ayude a “lograr confianza para desarrollar habilidades propias de la era del conocimiento y de la información, garantizando un ciudadano con un alto rendimiento escolar y, por ende, exitoso” (Franco, 2012, p. 178).

Entendida la comprensión lectora como la comprensión o habilidad para entender el lenguaje escrito y la meta última de la lectura, a su vez definida como la capacidad de relacionar las nuevas ideas con las previas, realizar referencias, comparar y plantearse preguntas sobre el texto, Franco (2012) defiende la necesidad de formar a los docentes en el aprendizaje significativo como modelo de trabajo para la mejora de la comprensión lectora. Realiza una experiencia formativa con profesores de primer grado, ya que considera que en los primeros niveles académicos la enseñanza de la lectura se centra en el conocimiento del código lo que provoca en el alumno el rechazo hacia lo escrito y la dificultad en la adquisición del hábito lector. Los propios docentes que participaron en la formación, además de reconocer la necesidad de esta para su práctica educativa, aseguran que se aumenta, por parte del alumno, la “motivación, actitud y afecto hacia la lectura, favoreciendo el goce por la lectura y la posibilidad de recrear la realidad a través de sus diversos significados” (p. 184).

Este aprendizaje que, primero, nace del deseo del individuo por conocer (¿qué está narrando este texto?); segundo, selecciona la información (*de lo que narra, ¿qué me interesa?*); tercero, se organiza a partir de las conexiones con lo que anteriormente aprendido (*intertextualidad*) y, cuarto, predispone los nuevos conocimientos para relacionarlos con los venideros, sigue la misma pauta que las observadas hasta ahora en las estrategias de lectura y, junto a ellas, puede potenciar la elaboración de la comprensión lectora. A continuación, se elabora una tabla que recoge los principios del aprendizaje significativo, las estrategias de lectura y las relaciones observadas entre ellos durante el proceso de lectura (véase tabla 27):

APRENDIZAJE SIGIFICATIVO	ESTRATEGIA DE LECTURA	RELACIÓN CON EL PROCESO DE LECTURA
Motivación del individuo	Deseo de acceder al significado del texto	La lectura debe nacer del deseo del propio lector por conocer
Selección de la información	Estrategia de muestreo	Al enfrentarse al texto y/o ilustración, el lector discrimina la información que considera que puede resultarle útil
Conexión con los conocimientos previos	Estrategia inferencial y de predicción de las relaciones intertextuales	En relación con sus conocimientos previos, el lector completa el texto y se adelanta a la información que se facilita más adelante: se establecen relaciones de intertextualidad
Convierte los nuevos conocimientos en significativos	Estrategia de autocontrol: comprende la información y autoevalúa inferencias y predicciones	El lector llega a interpretar la información lo que le permite evaluar las inferencias y predicciones con las que se adelantó a la lectura del texto

Tabla 27. Relación entre las estrategias de lectura y el aprendizaje significativo

### 5.3.2 Visualización del pensamiento: una oportunidad de evaluación formativa de la comprensión lectora. Rutinas de pensamiento

La visibilización del pensamiento no solo es importante porque indica su nivel de conocimiento, sino porque se accede al proceso por el que se ha llegado hasta ese punto. “Solo cuando comprendemos qué están pensando y sintiendo nuestros estudiantes, podemos utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados con las ideas que están explorando” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p. 67). Para lograr interpretar qué comprenden y cómo lo hacen es necesario provocar la oportunidad de pensar a través del planteamiento de preguntas que generen interés en los alumnos; dedicar tiempo a la escucha de las respuesta de forma que se refleje el interés por conocerlas; documentar las contribuciones que se realizan a través de grabaciones, fotografías, dibujos o escritos que ofrecen “el escenario desde el cual tanto docentes como estudiantes pueden observar el proceso de aprendizaje, tomar nota de las estrategias utilizadas y comentar sobre la comprensión que se está desarrollando” (p. 81).

La visualización del pensamiento es una herramienta eficaz para despertar el interés del alumno en su aventura hacia el conocimiento y ofrece un nuevo camino para la evaluación. Cuando se hace visible el resultado del aprendizaje, aumenta la toma de conciencia sobre el producto del trabajo y se aprecia que de la evaluación nace una nueva oportunidad de aprendizaje.

Morales y Restrepo (2005) consideran imprescindible un cambio en el concepto de evaluación de la comprensión que debe pasar de sancionadora a formativa entendida esta

como “herramienta que potencialice los aprendizajes, fortalezca los conocimientos adquiridos y dé cuenta de las nuevas comprensiones por parte de los estudiantes” (p. 90). Estos autores establecen los principios que deben darse para posibilitar esta manera de evaluar a partir de los objetivos y su descripción (véase tabla 28):

Objetivo	Descripción
	Autoevaluación formativa
	Retroalimentación
Evaluación para el aprendizaje	Estudiantes involucrados en su propio proceso de aprendizaje
	Evaluación como oportunidad de mejora
	Evaluación como fuente de motivación

Tabla 28. Principios para una evaluación formativa, Morales y Restrepo (2005)

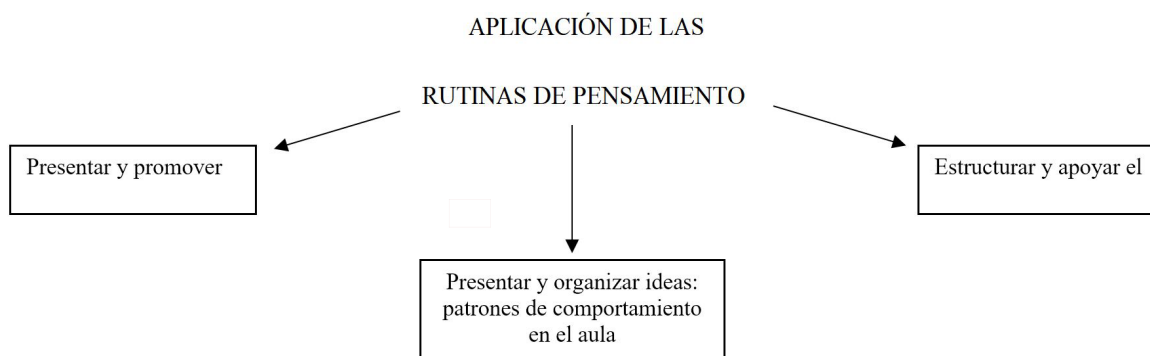
En relación con la lectura y el acceso a la comprensión del texto, los descriptores de la evaluación formativa se definen de la siguiente forma:

- Evaluación como fuente de motivación: el alumno ha podido leer el texto (bien directamente, bien a través de la figura del mediador) y de esa lectura ha resultado algo visible y observable que puede mostrar al profesor y a la clase
- Retroalimentación: el docente guía en todo momento al alumno y le traslada sus impresiones. El alumno puede contar con él durante todo el proceso para resolver sus inseguridades
- Autoevaluación formativa: el alumno toma conciencia de que es su responsabilidad alcanzar la comprensión del texto y se esfuerza primero en dirigir la atención al texto y después en realizar la prueba de evaluación
- Estudiantes involucrados en su propio proceso de aprendizaje y en el proceso de evaluación: ambos momentos se vuelven uno, ya que el alumno no es espectador en ninguno de los casos, sino parte activa de la acción. La lectura del cuento no es simplemente lo que recibe (mediador) o lo que decodifica (lectura propia), es una acción consciente en la que se involucra
- Evaluación como oportunidad de mejora: de la evaluación del docente, autoevaluación y coevaluación nacen nuevos conocimientos que se traducen en distintas interpretaciones del texto que pueden llevarle a diferentes formas de interpretación o incluso a niveles más elevados de comprensión

Se observa que en la evaluación formativa valoran y evalúan el trabajo tanto los docentes, que dan respuesta continua en su papel de facilitadores, como los propios alumnos, quienes analizan sus propios resultados (autoevaluación) y los de los compañeros (coevaluación, posible dado que el resultado del aprendizaje es visible, lo que hace a todos partícipes de la observación). Este tipo de evaluación puede resultar determinante para acceder al nivel de

comprensión que alcancen los alumnos de los distintos niveles académicos, especialmente en aquellos primeros lectores que, a través de palabras claves o dibujos, pueden dejar constancia de las interpretaciones que han realizado de los textos.

Para alcanzar la visibilización del pensamiento en el aula, Ritchhart, Church y Morrison (2014) proponen la sistematización de rutinas de pensamiento, “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85). Su uso puede ir dirigido tanto a captar la atención del alumno para comenzar a trabajar un tema, leer un cuento o realizar una tarea, como a acceder a los conocimientos previos que posea de un tema. Con ellas, se orienta el pensamiento y se estructuran las discusiones y las investigaciones del aula (véase figura 2):



*Fig. 2.* Clasificación de las rutinas de pensamiento según su aplicación en el aula (Ritchhart, Church y Morrison, 2014)

Para despertar el interés por un tema, así como por una lectura, se plantea el uso de la rutina de pensamiento que se denomina Ver-Pensar-Preguntarse (VPP). Esta rutina se basa en la importancia que alcanza la observación detenida, por parte del sujeto, del propio objeto de estudio con el fin de involucrarlo y motivarlo, situándolo en un contexto idóneo para el aprendizaje: “esta rutina está diseñada para aprovechar la observación intencionada y la mirada cuidadosa de los estudiantes como base para el desarrollo de ideas más profundas, interpretaciones fundamentadas, construcciones de teorías basadas en evidencias y una amplia curiosidad” (p. 97). Con esta rutina, el estudiante dedica los primeros momentos de estudio a la observación, interpretación y reflexión de forma que, ante cualquier texto o imagen, va a poner en marcha su capacidad de recuperación de información y va a relacionar lo observado con lo conocido anteriormente: se activa lo que se ha denominado intertexto lector. De la observación y reflexión surgen preguntas que animan al estudiante a avanzar en sus conocimientos para poder darles respuestas.

El desarrollo de esta rutina ante un texto o imagen sigue los pasos de las propias estrategias de lectura: infiere y predice a partir de lo observado, y evalúa si sus deducciones son acertadas

(autocontrol). Antes de comenzar la lectura se le plantea al niño una imagen o texto que se observa detenidamente y de la que se extraen conclusiones a través de la aplicación de la rutina:

- Observar y describir la estructura y disposición del texto
- Obtener una idea global del texto
- Recuperar información que se presenta de forma directa
- Interpretar los elementos que aparecen de forma directa en el texto
- Reflexionar sobre la información obtenida y deducir por qué está presente

Estos cinco pasos son los pilares que sostienen a la competencia lectora entendida como la “capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2000, p. 38) y que adquieren por parte del lector de forma progresiva según se va desarrollando esta dinámica de trabajo (véase tabla 29):

PASOS DE LA RUTINA	ESTRATEGIA DE LECTURA QUE SE PONE EN MARCHA	ELEMENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA PRESENTE
VER	INFERIR	Forma y estructura del texto
		Idea global
PENSAR	PREDECIR	Recuperación información directa
		Interpretación de lo observado
PREGUNTARSE	AUTOCONTROLAR	Deducción y anticipación
		Evaluar las anticipaciones realizadas

*Tabla 29.* Relación de la rutina de pensamiento VPP con las estrategias de lectura para el desarrollo del lector competente

#### 5.4. La figura del mediador como puente de acceso a la comprensión en primeros lectores

La comunicación literaria que se establece entre el autor y el lector infantil necesita de la figura del mediador (Lluch, 2003) como “puente o enlace entre los libros y los primeros lectores, que propicia o facilita el diálogo entre ambos” (Martos y Fernández-Figares, 2013, p. 499), y tiene como lugar común el libro, que “se convierte en un punto de encuentro entre el adulto y el niño” (Patte, 1998, p. 20). La mediación literaria es entendida por Ceballos (2016) como

toma de contacto entre los niños y la literatura. Mediar no es solo estar en medio, sino ejercer de puente para facilitar el acceso a los textos literarios, y guiar a través de esa relación que se desea que alcancen todos los niños (p. 25).

El mediador escolar, en la adquisición del hábito lector y el desarrollo de la comprensión lectora, se convierte en el aula en puente que une la literatura con los potenciales lectores: pone a su alcance los textos, los lee, los explica, enseña a reflexionar sobre su contenido y a relacionar unos con otros; descubre aquello a lo que se puede acceder a través de la literatura, la capacidad de trascender a la realidad y abre la puerta a otros mundos. Debe facilitar ideas para elegir lecturas y realizarlas, ya que los lectores con los que trabaja aún no tienen adquirida la competencia lectora (Cerrillo, 2009).

La literatura debe acercarse a los primeros lectores desde la intención de aprender a valorarla como un elemento que puede proporcionarle entretenimiento, conocimiento de sí mismos y de la realidad; acceso a otros lugares y situaciones que, si no, serán ajenos e inaccesibles: “probablemente, lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura -de acuerdo con el concepto tradicional referido-, sea enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla” (Cerrillo, 2005, p. 87).

Relacionado con la formación del alumno en la apreciación literaria, Colomer, Manresa, Ramada y Reyes (2018) afirman que “la narración o lectura en voz alta es una de las actividades con mayor tradición para la movilización de las obras” (p. 25) y que ha demostrado sobradamente su gran valor en las etapas de educación infantil y primaria por dos motivos fundamentales:

- Multiplicar las posibilidades de los niños de captar palabras y formas lingüísticas alejadas de las formas conversacionales, lo que favorece que se familiaricen con las *reglas del juego literario*
- Posibilitar el acceso de títulos a los que no podrían hacerlo individualmente, a la par que construyen un *imaginario común* y *vivencias compartidas*, *pertenencia social* y referentes para sus conversaciones literarias

Efectivamente, desde el aula y respecto a la lectura, no es la función de crear lectores la que debe ocupar al docente, ya que el lector se forma a lo largo de su vida influido por múltiples factores, muchos de los cuales se escapan del ambiente académico; pero sí es parte de su función “que pueda acceder a experiencias positivas de lectura en el periodo escolar, que le permitan descubrir la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida” (Dueñas, 2013, p. 142). La oportunidad de aproximación a la literatura y del gusto por ella sí puede alimentarse desde



las aulas y quizás, uno de los momentos más adecuados, es cuando el niño comienza sus primeros contactos con el código escrito a través de la literatura dirigida expresamente hacia ellos.

Cruz Calvo (2019) considera que, en mayor o menor medida, y dependiendo del papel que se adopte, “la mediación de los docentes contribuye a la construcción del lector” (p. 17). Clasifica el papel del profesor como mediador en el aula respecto al desarrollo del hábito lector en tres tipos:

- Mediación omnipresente: el docente adquiere un papel protagonista ya que él lleva a cabo el desarrollo de las diferentes estrategias y procesos de lectura
- Mediación presente: el docente está centrado en formar a los alumnos, les proporciona las herramientas para que ellos lleven a cabo las estrategias y procesos de lectura
- Mediación distante: el docente acompaña en la lectura, ofrece información y contextualiza, pero se mantiene al margen del proceso de comprensión

En su estudio, realizado entre alumnos de educación secundaria, afirma que tanto la mediación omnipresente como la presente son por las que mayor aceptación muestran los alumnos ya que consiguen establecer vínculos entre los lectores y el texto, mientras que hacia la mediación distante es a la que mayor rechazo manifiestan, porque no es capaz de ofrecer los referentes necesarios para la comprensión del texto y el deseo de leer. El hecho de entender el hábito lector como consecuencia lógica del proceso de adquisición de la lectura nos lleva por caminos erróneos, más aún si tenemos en cuenta que el desarrollo del aprendizaje del código está, en la mayoría de los casos, organizado por vías metodológicas que dejan en un segundo plano la comprensión y se centran en la decodificación. El niño que aprende a leer sin más finalidad que traducir un código difícilmente de forma espontánea va a pasar a elegir el texto literario como un elemento placentero y de ocio, porque no ha experimentado el gusto de la verdadera lectura, aquella que va acompañada de un mensaje que conmueve al lector y que no le permite permanecer indiferente:

Leer no es fácil, no sólo implica reconocer palabras en un texto, constituye básicamente comprender e interpretar, por lo tanto, esta actividad se presenta como un proceso complejo que requiere de una interacción constante entre el lector, el texto y cuando hablamos de lectores inexpertos, del mediador adulto. Estamos convencidos de que es necesario que el adulto que acompañe el proceso de lectura literaria se transforme en un auténtico mediador entre las obras literarias y sus destinatarios, que pueda apoyar el diálogo que se sostiene entre el texto, el autor, el mensaje y el lector. (Puerta, 2018, p. 214).

La lectura de un texto supone la interpretación fónica de lo que está escrito, dándole la entonación adecuada, las pausas y el ritmo necesario a su lectura, y esta es una actividad que cada lector competente realiza al acercarse al texto y que le ayuda a la comprensión de lo escrito. No obstante, requiere de práctica y aprendizaje. El *mediador fónico* “es el intermediario entre el texto y el lector, y constituye el elemento metodológico esencial en la adquisición de la competencia lectora. Sin leedor no hay lector competente” (Cantero, 2002, p. 113). La lectura interpretada realizada en voz alta por el adulto, en la que con su voz transmite las intenciones comunicativas de la lectura, sirve de modelo a los lectores potenciales, que van a aprender a dar ritmo, tono y expresión al texto literario y a adquirir su propio *mediador fónico*. Uno de los principales problemas que impiden la comprensión lectora es el tratamiento únicamente visual del texto, sin entender que a la lectura hay que darle voz, convertirla en un elemento sonoro: “por más que identifiquemos cada palabra (cuyo significado conocemos) o comprendamos alguna frase suelta, es necesario oír el texto para comprenderlo en su conjunto” (p. 115). El papel del mediador debe ser entendido como canal conductor entre los lectores inexpertos, la obra literaria y el mensaje que esta transmite, de forma que su intervención no suponga un condicionante en el pensamiento del niño. El adulto debe desempeñar su papel sobre cuatro ideas principales (Cerrillo, 2007): en primer lugar, tiene que hacer llegar a los lectores las obras literarias como un objeto atractivo en sí mismo, que no necesita para acercarse a ella otra finalidad distinta que no sea disfrutar con la lectura; en segundo lugar, debe aceptar cada una de las interpretaciones personales que realicen los receptores sobre lo leído, y sobre qué sentido adquiere la lectura desde su experiencia; en tercer lugar, no puede olvidar, cuando realice la selección de las lecturas, el valor formativo que subyace en ellas y ser consecuente con lo que se lleve al aula; en cuarto lugar, enfocar la lectura como significativa y, a partir de ella y del diálogo que se crea entre los receptores para el intercambio de interpretaciones, construir aprendizajes.

Sin embargo, nada de lo dicho anteriormente es posible si el proceso de lectura es desposeído del componente emocional necesario para la transmisión de la educación literaria. Las metodologías imperantes en el estudio de la literatura y en la motivación lectora hunden sus raíces en fundamentos formales y dejan en un segundo plano el factor emocional de la lectura, conclusiones que plantea Sanjuán (2011) tras investigar las prácticas de educación literaria más actuales. Se debe desechar esta idea y volver al texto desde los primeros contactos con la lectura y la literatura: la educación literaria debe iniciarse en el momento en que el niño muestra inquietud por aprender a leer y comprender por sí mismo lo que está escrito.

En un estudio de casos, Munita (2014, p. 518) acuña el término *ecosistema mediador*, que se caracteriza por “las interrelaciones entre un conjunto de personas (organismos) y la institución escolar (ambiente) en relación a la lectura” y “el *flujo de energías* que se movilizan en ese particular sistema pedagógico en relación a su práctica”. Aparta la idea

del mediador como agente individual y lo implica en un entorno que favorece su labor, la escuela, que ofrece un lugar central y propio a la adquisición de la competencia lectora y el desarrollo del gusto por la lectura.

### **5.5 Lectura compartida: explicación del término y práctica en el aula**

El trabajo de la lectura, su adquisición y perfeccionamiento hasta alcanzar una práctica fluida para la comprensión se plantea como uno de los grandes desempeños didácticos para aula. Por ello han sido propuestas diferentes formas de acercamiento y desarrollo en este contexto. Entre ellas se encuentra la de la lectura compartida de la que Ruano et al. (2011, p. 129) afirman que “permite aprender a comprender leyendo con otros que garantizan con su apoyo un éxito que raramente se produciría sin él”. Es decir, el proceso de lectura realizada con los demás miembros del aula puede aportar una respuesta inmediata a las dudas e inseguridades que surjan de la interpretación del texto. El profesor adquiere el papel de ayudante, facilitando el logro del estudiante (Bustos et al., 2017) y sus intervenciones dependen del nivel lector de estos. Las ayudas que puede dar son un “conjunto de sugerencias, propuestas, indicaciones, reflexiones que el profesor puede plantear y/o suscitar durante la lectura y que pueden dirigir la mente del alumno hacia unos aspectos y no otros” (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999, p. 73), que constituyen, junto a la interpretación del texto y la figura del lector, los elementos principales que se integran para alcanzar la comprensión. Con la práctica, el alumno profundiza en las estrategias de lectura, su dominio crece y las intervenciones del profesor se van reduciendo para dejar paso a las aportaciones que este realiza.

Por tanto, la lectura compartida permite un desarrollo progresivo y continuado en el trabajo de la comprensión lectora, en el que el intercambio de interpretaciones que se produce tras la lectura en voz alta del docente y silenciosa de los alumnos lleva a descubrir una “comunidad de significados” compartidos que enriquecen y forman a los individuos que participan de ella. De esta forma, el enriquecimiento a partir de esta lectura se enfoca principalmente en tres grandes niveles (Morais, 1998), como son el cognitivo, el lingüístico y el afectivo: la lectura compartida facilita el acceso al conocimiento, la interpretación y la organización de nuevas informaciones y áreas de interés; amplía el vocabulario y mejora el dominio de las estructuras gramaticales debido a los intercambios lingüísticos que se producen en las lecturas dialogadas así como potencia la cercanía emocional y afectiva, creándose momentos de intimidad y complicidad entre el adulto que lee y el niño que recibe la lectura (Santana, Alemán, López, 2017).

Diferentes estudios respaldan la importancia de la lectura compartida en la que el papel del adulto como mediador potencia las capacidades del niño para desarrollar el

vocabulario (Aram y Besser, 2009): la lectura realizada de padres a hijos se relaciona directamente con el desarrollo del lenguaje, la alfabetización y la adquisición de lectura (Bus, IJzendoorn, Pellegrini, 1995) e “irá creando también un hábito, es decir, la repetición de unas condiciones particulares de tiempo y de espacio; una atmósfera de introspección y de intimidad que, en lo sucesivo, asociará con la lectura y que quizás se le vuelva una costumbre indispensable para toda la vida” (Reyes, 1999, p. 56). Durante la lectura se desarrolla una conversación entre el adulto y el niño que aumenta la atención de ambos hacia el lenguaje y provoca dos tipos de interacciones: el habla inmediata y el habla no inmediata, también llamada habla extratextual (Goikoetxea y Martínez, 2015). El habla inmediata es entendida como aquella que ocurre cuando el adulto le dirige al niño preguntas sobre el momento de lectura, interrogándole sobre un elemento, acción o personaje que aparece bien en el libro, bien en la ilustración. El habla no inmediata o extratextual es aquella que se basa en inferencias o predicciones que se relaciona con las experiencias previas del niño, que se aleja de lo concreto y ayuda a forjar el lenguaje figurado y a trabajar la abstracción.

Sin embargo, y a pesar de las evidencias aportadas, en la investigación realizada por Sanjuán (2011), en la que parte de la hipótesis de que las actuales prácticas en aula para el desarrollo de la didáctica de la literatura se están centrado en los aspectos cognitivos, culturales e históricos y apartando el componente emocional, se concluye que las prácticas y metodologías que se están llevando a cabo en las aulas mantienen un enfoque en exceso formal, que anula los elementos emocionales que habían vinculado al lector con el texto en sus primeros contactos con lo escrito. Afirma que

los objetivos o finalidades asignados al aprendizaje literario han perdido de vista, en gran medida, unos fines educativos de carácter general, dirigidos al desarrollo integral de los individuos.

Y continúa explicando qué papel deben adoptar los profesores o mediadores literarios:

La convicción de los profesores acerca del papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y los jóvenes –que conllevaría la construcción de su identidad individual y cultural, el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, el refuerzo de la creatividad y desarrollo del pensamiento crítico, su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia–, debería orientar el establecimiento de unas nuevas bases en las que asentar un enfoque de la enseñanza de la literatura que no se limite a la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter «técnico», sino que recupere la dimensión humanizadora que le corresponde (p. 97).

La lectura compartida se considera una de las prácticas que, desarrollada en el aula, puede ayudar a recuperar el carácter genuino de la didáctica de la literatura. Estudios como el de Bustos, Montenegro, Tapia & Calfual (2017), cuyos objetivos son confirmar el valor de la lectura compartida, identificar la estructura de las lecturas para la construcción de significado y clasificar el tipo de mediaciones que realiza el profesor según presenten una función regulatoria, de elaboración o de retroalimentación, apoyan la necesidad de una didáctica de la literatura que nazca del texto y de su comprensión, y que mantenga el vínculo emocional entre el lector y el texto. Gutiérrez Fresneda (2017), tras realizar con cuatrocientos dos alumnos de diferentes centros el estudio del resultado de la combinación de prácticas de lectura compartida con el trabajo de las habilidades de conocimiento fonológico y el ensayo de la velocidad de denominación, concluye que este programa de intervención favorece el proceso decodificador y aumenta la capacidad comprensiva en los primeros niveles de escolarización.

La lectura compartida incita al diálogo sobre lo leído: comentar el contenido del texto, de las ilustraciones, las emociones que despierta llegar en los diferentes lectores y a la interpretación de lo ocurrido permite al lector situarse en distintos niveles de comprensión y acceder a aquellos que habían quedado al margen durante el proceso individual de la lectura. Se construye una nueva lectura que completa a la individual y la enriquece: “Leer literatura en la escuela desde esta perspectiva, representa un proceso cooperativo en cuanto a la construcción de significado. No es una lectura única (la monocordia del sentido) que se impone, sino que se valida la lectura del grupo compuesta cooperativamente” (Rodríguez, 2017, p. 152). Chambers (2007) señala que uno de los requisitos fundamentales para la lectura en voz alta en el aula es que el texto se termine en una única sesión, lo que permite que se analice en el diálogo que nace entre los alumnos y el profesor de la totalidad de la lectura y se comenten todos los aspectos que han despertado inquietudes e incluso dificultades para la comprensión. Recomienda no seleccionar lecturas cuyo desarrollo narrativo sea excesivamente largo porque se olvidan los detalles y se diluye la atención. Añade que la lectura en voz alta iguala los tiempos lectores de todos los alumnos y esto permite la participación de todos ellos en igualdad de condiciones. Por supuesto, señala que este modelo de lectura no debe sustituir al individual, ni viceversa, ya que entre ambos cubren diferentes campos necesarios para la adquisición y afianzamiento de la comprensión y del gusto por lo escrito. La atención a las distintas voces que se alzan en diálogo es paralela a la escucha de las voces, también distintas, que nacen de una lectura: “la escucha presupone un diálogo que impide que las voces estén solas” (Bajour, 2008, p. 5).

## **5.6 Cómo llevar la lectura compartida al aula. Métodos instruccionales: aprendizaje cooperativo como herramienta para desarrollar y evaluar la comprensión lectora en el aula**

### *5.6.1 Metodología instruccional para el desarrollo de la comprensión lectora*

Estudios como los de Aragón y Caicedo (2009), publicados para analizar la enseñanza de estrategias metacognitivas dirigidas a la mejora de la comprensión lectora, realizan un recorrido por diferentes programas de intervención que “han privilegiado la enseñanza de estrategias metacognitivas, con el fin de que los estudiantes mejoren sus desempeños en comprensión lectora” (p.129). Para esta revisión, diferencian entre los programas de intervención publicados, que definen como aquellos que presentan qué se debe enseñar para el desarrollo correcto de la comprensión lectora, y los métodos instruccionales, aquellos que abordan cómo enseñarlo. Estos últimos consisten en “ceder de manera gradual al estudiante la supervisión, el control y la evaluación del proceso y distanciar de ellas progresivamente al profesor, para así formar un lector intencional y autónomo” (p. 11). Toman como referencia la clasificación que realizó Mateos (2001) de los métodos instruccionales en cuatro grupos, según la transmisión gradual del control del aprendizaje: instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual o independiente.

Kligner, Vaughn, Hughes y Leftwich (2004) realizan una comparación entre los resultados de lectura de alumnos que han trabajado con estrategias cooperativas frente a los que no lo hicieron. Los resultados obtenidos favorecieron a los estudiantes que habían trabajado las estrategias cooperativas: “Students in the CSR condition showed significantly greater gains than control students on the Gates-MacGinitie, a standardized, distal measure of reading comprehension (as consistent with previous research)” (p. 299).

### *5.6.2 Aprendizaje cooperativo: definición, características y modelos*

El aprendizaje cooperativo (AC) tiene una larga trayectoria en la educación apoyado en los trabajos pedagógicos y dinámicas de grupo de J. Dewey y K. Lewin y, aunque se data su origen a principios del S.XIX (Lobato Fraile, 1997), es a partir de la aplicación que realizan en los años setenta los hermanos David W. Johnson y Roger T. Johnson cuando se inicia su mayor difusión.

La base del AC es el logro de metas comunes. En el aula se concreta en “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su

propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Johnson Holubec, 1999, 5). Se diferencia así del aprendizaje competitivo (el alumno debe vencer a los demás), y del aprendizaje individual (el alumno solo se interesa por alcanzar su objetivo y es ajeno a los logros del resto del grupo), y presenta frente a ellos los siguientes beneficios consecuencia de sus acciones (véase tabla 30):

ACCIONES QUE ACOMPAÑAN AL AC	BENEFICIOS QUE APORTAN LAS ACCIONES DEL AC
Aumento del esfuerzo para lograr el desempeño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendimiento más elevado</li> <li>- Aumento de la productividad</li> <li>- Retención a largo plazo</li> <li>- Nivel superior de razonamiento</li> <li>- Desarrollo del pensamiento crítico</li> </ul>
Mejora de las relaciones entre los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento del espíritu de equipo</li> <li>- Relaciones solidarias</li> <li>- Compromiso</li> <li>- Respaldo social y escolar</li> <li>- Diversidad y cohesión</li> </ul>
Mejora de la salud mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste psicológico</li> <li>- Fortalecimiento del yo</li> <li>- Sentido de identidad</li> <li>- Resolución de conflictos</li> </ul>

Tabla 30. Resumen de los beneficios del trabajo cooperativo en el aula (Johnson y Johnson y Holubec, 1994)

Para que sea posible el desarrollo del AC se exige el cumplimiento de cinco condiciones básicas (Velázquez, Fraile y López, 2014):

- Interdependencia positiva de metas entre los miembros del grupo: el objetivo solo se verá cumplido cuando todos los miembros del grupo lo alcancen
- Interacción promotora cara a cara: cada uno de los miembros del grupo debe facilitar el éxito del resto. Lo ayudan, lo apoyan y animan en el proceso de aprendizaje
- Responsabilidad individual: todos los miembros del grupo participan en la consecución del objetivo, sin adoptar una actitud pasiva. Cada uno es consciente que no solo depende del trabajo del otro, sino también del propio
- Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo: se trabajan habilidades comunicativas, de interacción y resolución de conflictos
- Procesamiento grupal: el grupo reflexiona sobre cómo desarrolla su trabajo, que acciones son válidas y fructíferas y cuáles hay que abandonar

El uso del AC en el aula puede realizarse a partir de tres modelos distintos de organización, que se denominan aprendizaje cooperativo formal, aprendizaje cooperativo informal y grupos cooperativos de base (Johnson, Jonhson y Holubec, 1999). En el desarrollo del AC formal los estudiantes trabajan en grupos estructurados, cuyos componentes tiene asignados roles de trabajo y su fin es lograr alcanzar entre los miembros un objetivo común, en un periodo de tiempo que puede variar desde el que ocupa una sesión de clase, o parte de ella, a semanas de trabajo. La concreción del AC formal en el aula se lleva a cabo aplicando las estrategias que Kagan (2003) desarrolló a partir de la experimentación con niños a los que fue enfrentando a diversas situaciones y estudiando ante cuáles de ellas su actitud se tornaba más cooperativa y ante cuáles más competitiva: “el desarrollo de las estructuras tiene sus raíces en el situacionismo, un potente enfoque de la psicología social” (p.3). En sus estudios defiende que cuando, sin pautas dadas, se enfrenta el grupo de alumnos a discusiones sobre un tema, frecuentemente las diferentes interacciones quedan dominadas por uno o dos del grupo. Sin embargo, el pautar las intervenciones asegura la participación de todos los miembros. Las diferentes pautas que crea para enfrentar a los alumnos ante distintas problemáticas reciben el nombre de *estructuras*, armazón sobre el que descansan las interacciones y la cooperación del grupo para alcanzar un mismo fin.

En cambio, el AC informal parte de agrupaciones realizadas para dar respuesta a una situación específica planteada en el aula, por ejemplo, durante la explicación del profesor, y “ayuda a los docentes a asegurarse de que los alumnos realicen la labor intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar los materiales nuevos en estructuras conceptuales ya existentes” (Kagan, 2003, p. 7) y es especialmente válido para ayudar al alumnado a dirigir la atención y mantenerla sobre el tema que se trata en el aula. Por último, los grupos cooperativos base se crean con la finalidad de que el alumno tenga una red de apoyo formada por compañeros que lo acompañan y lo animan en su desarrollo académico y personal. Se deben reunir periódicamente y mantener una relación continua y fluida. No son grupos temporales; se recomienda que se mantenga durante todo el curso o incluso durante toda la etapa educativa.

Tanto el AC formal como el informal pueden ser apoyos fundamentales para el proceso de comprensión en el aula, así como para medir el propio nivel de interpretación del alumno. En el AC, estrategias como el folio giratorio (Kagan, 2003) permiten, en este caso a través de las impresiones que el grupo deposita en el papel, conocer qué elementos de la historia han considerado más destacados, qué hechos de la narración consideran relevantes o qué percepción han obtenido de los personajes y el contexto en qué se sitúan. Incluso si algún miembro del grupo no ha logrado alcanzar la interpretación del texto en su totalidad, el trabajo que va realizando con el grupo lo dirige hacia la reflexión sobre lo leído y le permite abrir nuevos horizontes de entendimiento.



Asimismo, la aplicación de AC informal durante la lectura en voz alta en clase con preguntas que rompan el ritmo por unos minutos consigue que el alumno centre su atención en un aspecto de la historia que se considera relevante, que se adelante al final de la historia a partir de las inferencias que el propio texto / imagen ha estimulado y que realice predicciones que alimenten el deseo de continuar leyendo. Los estudiantes mejoran su capacidad de comprensión del texto y el reconocimiento de la idea principal a través de la instrucción directa en las estrategias de lectura trabajando con técnicas cooperativas. Stevens, Slavin y Farnish (1991) lo organizan en cuatro fases de los ciclos de instrucción:

- Instrucción dirigida por el maestro (*Teacher-directed instruction*): el profesor instruye a los alumnos sobre las nuevas técnicas que van a utilizar y con la intención con la que se ponen en marcha
- Práctica en equipo (*Team practice*): los estudiantes trabajan en grupos formados por cuatro o cinco miembros, de características heterogéneas, que debaten y reflexionan hasta llegar a una propuesta entre todos. Debe darse tanto la autoevaluación como la coevaluación
- Evaluación individual (*Individual assessments*): los estudiantes son individualmente evaluados considerando su aprendizaje de las habilidades y el trabajo realizado
- Reconocimiento del equipo (*Team recognition*): los equipos que hayan logrado alcanzar los objetivos deben recibir el reconocimiento del grupo

En estos ciclos, cada uno de los miembros del grupo contribuye con su trabajo a la mejora del resto de los compañeros y a la de sí mismo, de forma que entre todos luchan por alcanzar el objetivo de comprensión.

### 5.6.3 Experiencias de lectura cooperativa en las aulas

El AC es una herramienta que se puede utilizar para el apoyo, desarrollo y control de la comprensión, así como un instrumento para despertar y animar a los alumnos en el desempeño de su hábito lector. Las experiencias con metodología de lectura cooperativa en el aula se vienen aplicando en las aulas de diferentes niveles. Los profesores de educación infantil y primer ciclo de educación primaria Agustí, Ballart y García (2014) explican cómo en las aulas de su centro, en los niveles referidos, utilizan la lectura compartida y el trabajo de las estrategias como técnica para la enseñanza y el aprendizaje de lectores iniciales con el fin de llegar a convertir a sus alumnos en lectores autónomos. El maestro “es el modelo en el uso de estrategias que utilizan los buenos lectores y las buenas lectoras” (p. 40): al tiempo que lee en voz alta, explica cómo va utilizando las estrategias para comprender el texto. Parte de las virtudes fundamentales de este tipo de estrategias metodológicas defienden que el niño experimenta la sensación de ser lector desde un principio porque,

independientemente de su capacidad de decodificación, accede a lo escrito. Los autores afirman que para que la experiencia sea exitosa deben cumplirse una serie de requisitos:

- Ambiente del aula: todos deben sentir que forman parte y que son competentes en lo que se va a trabajar
- Selección de textos: cortos, del interés de los niños, accesibles pero con términos que presenten cierto grado de dificultad para poner en marcha las estrategias de comprensión, con estructuras rítmicas y repetitivas. Deben ser identificados por títulos y autores
- Formato de los textos: tipografía clara, ilustraciones que acompañen y ayuden en el proceso de comprensión
- Cumplimiento de la secuencia de trabajo de lectura compartida, que se resume en el siguiente cuadro (véase tabla 31):

SECUENCIA DE TRABAJO	ACCIONES QUE SE DESARROLLAN
Vínculo o conexión	Presentación del texto
	Predisposición emocional
	Marcar el propósito de lectura
	Toma de conciencia de lo que se va a leer
	Activación de los conocimientos previos (Indicios)
	Exploración visual
Modelaje	Predicciones
	Lectura expresiva del maestro y explicitación de las estrategias
Relecturas	Prácticas interactivas
	Relecturas guiadas
	Relecturas independientes
Hablar del texto	Inferencias y conexiones (durante y después de la lectura)

Tabla 31. Secuencia de lectura compartida para lectores iniciales en las aulas de educación infantil y primaria

Se observa que esta práctica de la que nace “una mirada diferente sobre el papel del alumno y el rol del maestro en este proceso” (p. 42), y que se desarrolla en las aulas para la adquisición de la lectura, empareja el aprendizaje de la decodificación con el de la comprensión, dando incluso prioridad a la segunda y a través de ella despertando el interés del niño por el texto escrito.

Estudios como los de Rinaudo y Vélez del Olmo (1996) ponen de manifiesto los beneficios de esta metodología: llevan a cabo una experiencia de trabajo cooperativo con cien alumnos universitarios de tres carreras diferentes para la mejora de la comprensión lectora. Para desarrollarla, a los integrantes de los distintos grupos se les asignan los roles de

coordinador y secretario, que van rotando entre los cuatro miembros. El esquema de trabajo que establecen es el siguiente:

1. Lectura e interpretación del material bibliográfico indicado
2. Realización de actividades que exigen variadas estrategias y que se acompañan con guías de aprendizaje
3. Análisis y control del proceso de trabajo llevado a cabo por el propio grupo y que se basa en el intercambio de los roles grupales

El proceso de trabajo y los productos finales obtenidos por los grupos de trabajo son puestos en común y discutidos en las clases. Tras el análisis de resultados, los autores señalan que se observa mejoría en las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos que participan en el proyecto, así como un ligero descenso en el abandono de los estudios. Otros estudios que relacionan la lectura con el desarrollo del pensamiento crítico se apoyan en grupos de trabajo cooperativo para alcanzarlo. Oliveras y Sanmartí (2009) realizan la experiencia con estudiantes de 14 y 15 años en la asignatura de Química: en grupos cooperativos les hacen leer artículos científicos sobre temas sociales relevantes relacionados con la asignatura con la intención de que “comparen las distintas representaciones y las regulen” y de que profundicen en “el rol científico y el rol comunicador” (p. 236). Parten de la consideración de que “el aprendizaje cooperativo y la discusión en grupo fomentan el aumento de habilidades de orden superior, como criticar, analizar y juzgar, y mejora las estrategias de razonamiento” (p. 235). En el análisis de los resultados obtenidos, los autores destacan cómo este estilo de aprendizaje ayuda a la implicación de todos los tipos de alumnos, que cuestionan las consideraciones no solo de los autores de los artículos, sino también del resto de los compañeros, realizando reflexiones e interrelacionando lecturas e ideas. Se valora especialmente que el trabajo de los alumnos finalice con una producción propia, para ayudar a sintetizar los conocimientos adquiridos, y la exposición al resto de la clase, que acompaña favorece la autoevaluación y coevaluación del trabajo realizado.

En el marco de las investigaciones sobre lecturas llevadas del grupo LIEC (Llenguatge i ensenyament de les ciències) de la Universitat Autònoma de Barcelona, Márquez y Prat (2005) realizan el análisis de situaciones de lectura en las clases de ciencias y recogen las estrategias utilizadas para promover una lectura significativa de los artículos científicos y entrevistas periodísticas. En la organización de las estrategias parten de la formación de grupos cooperativos de cuatro miembros en los que cada uno realiza una lectura individual, pero encargándose de distintas partes del proceso lector como pueden ser “buscar la idea principal, preguntas que plantea el texto, respuestas que propone y consideraciones que van más allá del texto, por ejemplo, proponer cómo podría continuar” (p. 437). Finalmente, el

grupo expone su trabajo al resto de los compañeros, lo que promueve la regulación entre los propios alumnos.

Espejel y Góngora (2017) publican una experiencia de resultados satisfactorios en la que, para promover la conducta prosocial de un grupo de alumnos de cuarto de educación primaria que presenta actitudes agresivas, toman como herramientas el cuento y el juego cooperativo. Defienden que las actividades cooperativas funcionan como espacio de socialización para los niños, de comprensión de sí mismos, del entorno en el que se desarrollan y del lugar que ocupan en él: “Un juego cooperativo es un juego en el cual dos o más jugadores no compiten, sino que se esfuerzan por conseguir el mismo objetivo y por lo tanto ganan o pierden en conjunto” (p. 145). A esto le suman la acción de la lectura llevada a cabo por un adulto mediador en la que una acertada selección del cuento es fundamental para crear un correcto contexto *cognitivo-afectivo* para el niño. En sus conclusiones muestran evidentes mejoras en el grupo de experimentación frente al grupo de control, con lo que ponen en valor la capacidad del juego cooperativo y del cuento para promover la lectura comprensiva y el pensamiento crítico en relación a conductas ya aprendidas.

Otra experiencia llevada a estudio y que se basa en el principio básico de la cooperación es la tutoría entre iguales que

se fundamenta en la creación de parejas de personas que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor (enseñante) y/o tutorado (aprendiz), que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción regulado por el docente (Duran y Vidal, 2004, p. 156).

El estudio *Llegim en Parella* (Leemos en Pareja) desarrollado por el equipo GRAI (Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales) de la Universitat Autònoma de Barcelona considera la asociación de alumnos por parejas con actitudes heterogéneas frente a la lectura sumado al objetivo que ambos individuos comparten, alcanzar la comprensión lectora, fundamentales para el éxito de su estudio y la constatación de sus hipótesis:

Formular preguntas adecuadas, construir respuestas conjuntamente y participar en prácticas de lectura compartida en voz alta son los tres focos que consideramos esenciales para afirmar que la tutoría entre iguales y la comprensión lectora constituyen un tándem eficaz para el desarrollo de la competencia lectora (Flores y Duran, 2014, p. 350).

Los autores realizan una experiencia en la que se establece una relación de tutoría entre los miembros de la pareja (577 alumnos que oscilan entre los 8 y los 12 años), que puede ser recíproca o fija según si se alternen los roles o permanezcan fijos, y en la que se realiza primero una actividad motivacional antes de la lectura, seguida de dos lecturas del texto,

la primera conjunta y la segunda a través del método Pouse, Prompt and Praise (Wheldall, Merrett y Colmar, 1987), seguida de actividades relacionadas con lo leído y que se clasifican en bloques según la estrategia lectora que desarrollen. En los resultados obtenidos en este estudio, tras analizar los datos recogidos en el pretest y el postest, se observa una evidente mejora en todos los alumnos participantes independientemente del rol que hayan desarrollado (tutor o tutorando) en la pareja y del tipo de tutoría realizada (fija o recíproca).

Una experiencia similar es la llevada a cabo con alumnos de primero y tercero de primaria a los que se une en parejas para que trabajen de forma cooperativa la comprensión lectora (Ballester y Miravet, 2015). Este estudio demuestra considerables mejoras en la comprensión lectora de los alumnos que son tutorados y de las habilidades sociales de los tutores y tutorados. Para su realización, se formó a los maestros participantes que fueron quienes, por su conocimiento de los alumnos, formaron las parejas atendiendo a dos principios fundamentales: el nivel de competencia lectora y la compatibilidad de caracteres. Se realizan sesiones de formación de los alumnos para explicarles la metodología y las dinámicas que se llevan a cabo. El alumno tutor debe seguir la técnica de corrección de errores PPP (Pausa, Pista y Ponderación) (Whendall, Merrett y Colmar, 1990).

La suma del aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales con el fin de la mejora en comprensión lectora hace exitosa la lectura compartida que logra alcanzar su objetivo. Es especialmente significativa la opinión de los propios profesores que participan en experiencias similares, quienes desde la observación y el conocimiento de sus alumnos valoran

el aprendizaje cooperativo, en este caso la tutoría entre iguales, como una estrategia útil e innovadora para alcanzar una comprensión lectora profunda, para atender la diversidad del aula –utilizando en positivo las diferencias de conocimiento que tienen los alumnos- y en especial a los alumnos que poseen dificultades de aprendizaje, y destacando el valor de la cooperación, como una competencia valiosa y necesaria para convivir en sociedad” (Valdebenito y Duran, 2013, p. 170).

En ámbitos de estudio de una segunda lengua cada vez es más frecuente la adopción de metodologías cooperativas para la adquisición de la lectura. Cole (2003) crea el Método QAR (Question, Asking, Reading) que se desarrolla a partir de grupos de lectura para alcanzar la lectura intrapersonal. En su implementación se seleccionan los textos, se reparten los roles entre los miembros del grupo, se establece un tema de debate y se exige la presencia de un guía o mediador. Relacionado con estos métodos se desarrollan las lecturas dialógicas que en España se llevan a cabo cada vez más a través de parejas lectoras (Piquer, 2016): uno de los miembros presenta un nivel de competencia lectora mayor al otro. El profesor / mediador lanza preguntas relacionadas con la lectura que promuevan el diálogo y la

discusión entre ambos. Posteriormente, el mediador lee el texto sirviendo de modelo de dicción. Los componentes de los grupos leen en voz alta imitando el modelo del mediador que, al finalizar, realiza las puntualizaciones necesarias. Finalmente, cada miembro vuelve a realizar la lectura en voz alta para mostrar el nivel de interiorización de lo aprendido. Este tipo de modelo metodológico aprovecha propiedades de la lectura cooperativa para la mejora de la comprensión y de la adquisición de la lectura.

Boardman et al. (2016) afirman que la lectura colaborativa en las aulas en las que están presentes estudiantes con dificultades en el aprendizaje ayuda a mejorar considerablemente el nivel de comprensión de estos. Realizan un estudio que experimentan con la asignación de sesenta maestros de primaria, de los cursos quinto y sexto, quienes en sus grupos van a enseñar a sus alumnos estrategias de lectura colaborativas (CSR: *Collaborative Strategic Reading*). Los resultados demuestran que los estudiantes con dificultades que trabajaron la lectura a través de las estrategias colaborativas, aproximadamente 2 veces por semana durante un período de 14 semanas, obtuvieron mejoras significativamente mayores en comprensión lectora que el grupo control, en el que se mantuvieron las metodologías más tradicionales.

## CUARTA PARTE: INVESTIGACIÓN

### 6. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

#### 6.1. Líneas, objetivos y preguntas de investigación

##### 6.1.1 Líneas de la investigación

La investigación que se presenta se inscribe en el ámbito filológico y en el de la Didáctica de la lengua y la literatura. No obstante, no los trata de forma aislada, sino que pretende hacer ver la necesidad de conjugar ambas disciplinas para lograr objetivos que le son comunes, y hacerlo a partir de procesos que beneficien y enriquezcan a las dos. Desde la perspectiva filológica, se centra en el fenómeno literario que representa el cuento en formato de álbum ilustrado, que se define, investiga y analiza a partir de textos seleccionados y se justifica su pertinencia como elemento clave en la iniciación literaria, el hábito lector y la formación inicial del intertexto lector. Desde la perspectiva de la Didáctica de la lengua y la literatura, dirige sus esfuerzos en el concepto de comprensión lectora y en desentrañar los diferentes agentes que intervienen en ella. Asimismo, estudia su presencia en el currículo de educación primaria, cómo se recoge y es trabajada. De forma más concreta, las líneas de investigación pueden definirse de la siguiente manera:

- Comprensión lectora y desarrollo de las estrategias de lectura: definición y presencia en el currículo; metodologías y técnicas de trabajo en el aula; el papel del docente como mediador entre el texto y el alumno que aún no ha adquirido el código
- Metodología para el trabajo de la comprensión y la formación lectora: diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula y de técnicas de acercamiento del fenómeno literario a los niños puestas al servicio de los docentes encargados de formar a futuros lectores autónomos

- Introducción al fenómeno literario y adquisición del hábito lector a través del trabajo con el cuento en formato de álbum ilustrado y la formación del intertexto lector

Estas líneas de investigación se han desarrollado tanto en el marco teórico como durante las diferentes fases de la intervención, que son llevadas a cabo con alumnos de primer curso de educación primaria en busca de una mejora en la adquisición de las estrategias de lectura, fundamentada en el gusto por lo literario y trabajada a partir de un repertorio de textos.

### *6.1.2 Preguntas de la investigación*

Esta investigación, como se ha expuesto con anterioridad, se desarrolla en tres líneas principales de actuación (el desarrollo de la comprensión lectora, las estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión en el aula y la adquisición del hábito lector y el gusto por lo escrito). Todas ellas se relacionan entre sí y tratan de dar respuesta a la principal pregunta de investigación que motiva este trabajo:

¿Es posible mejorar significativamente el nivel de comprensión lectora de los alumnos de primer curso de educación primaria a partir del desarrollo de las estrategias de lectura con una propuesta metodológica que se apoye en obras de la literatura infantil, que despierte el interés por la lectura, ponga los cimientos del hábito lector y responda a los requisitos curriculares y de organización de aula?

Todos los elementos presentes en la pregunta de investigación se consideran fundamentales para llevar a cabo la investigación, y dan lugar a otras preguntas que guían la planificación del trabajo:

- ¿Ayudará la creación de una propuesta metodológica para que el profesorado cuente con herramientas reales que llevar al aula y que le permita mejorar los bajos índices de rendimiento en las pruebas que miden la comprensión lectora?
- ¿La presencia de obras de calidad de la Literatura infantil actual en las aulas captará la atención del niño y su interés por la lectura, al mostrarse como algo atractivo y accesible?
- ¿Mejorará la capacidad de reconocer e interpretar los elementos literarios del álbum en el alumno al encontrarse en cada sesión ante producciones literarias que presentan una cuidadosa combinación texto-ilustración como vehículo del discurso?



### 6.1.3 Objetivos de la investigación

Tras revisar la situación general en la que se encuentra el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de cuarto curso de educación primaria en España (PIRLS, 2016), se torna necesario realizar investigaciones que ayuden a superar la situación no deseable que se presenta en ellos: de los 33 países evaluados en 2016, España se encuentra entre los diez con menor nivel. Estas investigaciones deben aportar evidencias de procedimientos de intervención que mejoren los niveles detectados y facilitar al docente estrategias para trabajar con los alumnos la comprensión desde que realizan un primer acercamiento al texto escrito. En el marco legislativo de educación primaria, la lectura autónoma entendida como decodificación del texto es objetivo a finales del primer curso, y la comprensión lectora debe desarrollarse durante toda esta etapa, lo que causa extrañeza al ver los resultados que los alumnos obtienen tres cursos después de haber superado el objetivo de lectura. Esto lleva a plantearse la necesidad de crear procesos estructurados que permitan al alumno, desde un primer contacto con el texto, la práctica, sistematización y adquisición de las estrategias que le van a acompañar durante toda su vida como lector y cuyo dominio facilitará su acceso a la comprensión e interpretación. Por todo esto, la presente investigación se propone los siguientes objetivos:

1. Diseñar un método de trabajo en el aula válido para que, a través de su experimentación, se demuestre que ayuda a mejorar y aumentar el nivel de adquisición de las estrategias de lectura, el hábito lector y la creación del propio intertexto en primeros lectores o lectores no autónomos de primer curso de educación primaria
  - 1.1. Determinar cómo el trabajo para la adquisición de las estrategias de lectura ayuda al desarrollo del gusto por esta, del hábito lector y del interés por el hecho literario a partir del trabajo con textos de este ámbito, previamente sometidos a criterios de selección que procuren obras de valor literario
2. Crear un material didáctico para las aulas de educación primaria que presente un sistema de trabajo probado y efectivo que, a la par, sea aplicable en la realidad educativa actual y en sus aulas, de manera que atienda a objetivos curriculares del Área de Lengua castellana y su Literatura referentes a la lectura y la literatura sin suponer una actividad extracurricular
3. Crear los instrumentos necesarios para medir el nivel de comprensión de los individuos anterior y posterior a la intervención, tanto del grupo de trabajo como del grupo control, lo que permite obtener, por una parte, un punto de referencia para la planificación de las sesiones y, por otro, la comparativa y análisis que mida la posible evolución

4. Describir y analizar pormenorizadamente el proceso de implementación del método de trabajo en el aula e identificar cómo se desarrollan las estrategias de lectura cuando se aplica. Esto requiere la planificación exhaustiva de cada sesión y la transcripción y análisis de cada una de las intervenciones de los sujetos de estudio
5. Mostrar a los docentes de educación primaria un modelo probado de mediación entre el texto literario y el niño en el que el mediador se presente como agente conductor de la reflexión en torno a las emociones que la narración despierta, como guía en la enseñanza del recorrido por el texto y como puerta de acceso del niño a la lectura en general y a la literatura en particular
6. Comprobar que el cuento en formato de álbum ilustrado es un elemento que ayuda al niño en su proceso de decodificación y se convierte en instrumento introductorio en la literatura, así como herramienta para el ensayo y desarrollo de la comprensión e interpretación del texto y de la formación del intertexto lector
7. Analizar los elementos narrativos de los álbumes ilustrados seleccionados para el desarrollo de las sesiones de trabajo de la propuesta metodológica y ponerlos al servicio de futuros profesores que quieran experimentar esta metodología en las aulas

## 6.2 Marco metodológico

### 6.2.1 Fundamentación teórica

Tras exponer y delimitar las líneas y los objetivos que enmarcan el desarrollo de este trabajo, para llevarlo a cabo se opta por el método mixto de investigación, que en el presente caso contempla el paradigma cuantitativo para el análisis de resultados del pretest y el postest, así como el paradigma cualitativo para la descripción del proceso de implementación, basado en la investigación-acción. La selección de este método se debe, por una parte, a la necesidad de medir y fijar el punto de partida para organizar el trabajo de las sesiones y conocer la evolución tras ella que presentan los alumnos en el desempeño de los procesos de lectura (método cuantitativo) y, por otra, en el análisis de las intervenciones que se producen durante la puesta en marcha de la propuesta metodológica (método cualitativo).

El *método mixto* de investigación se da en el caso en que “los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra” (Pereira, 2011, p. 19) frente a lo que se conoce como *modelos mixtos*, en los que se combinan indistintamente en las etapas sin que exista una clara diferenciación.

En la presente investigación, la utilización del método cuantitativo se ciñe únicamente al diseño y análisis del pretest antes de comenzar las sesiones de trabajo en el aula, y el postest tras finalizar las sesiones de trabajo en el aula. El pretest se utiliza como herramienta de diagnóstico para conocer el nivel de comprensión del alumnado a partir de unos parámetros y obtener referencias reales para planificar la primera sesión; con el postest se mide la evolución tras las sesiones que los alumnos han tenido en los parámetros anteriores. El análisis se realiza desde la observación y descripción de los datos.

Desde un enfoque cualitativo se lleva a cabo un proceso basado en la organización, observación, análisis y descripción en profundidad de los datos obtenidos a través de las sesiones de trabajo (intervenciones orales de los alumnos que son grabadas, productos resultantes del desarrollo de estructuras cooperativas y entrevista semiestructurada a la tutora del curso). Este enfoque es el que predomina en la investigación, y la lleva a un *estatus dominante concurrente*, ya que la metodología escogida y el diseño creado giran en torno a los objetivos y al propósito del investigador: cada etapa se corresponde con un enfoque, lo que conduce a una organización secuencial en la que cada una fortalece a la que le sucede (Pereira, 2011).

El enfoque cualitativo se concreta con la puesta en marcha de una investigación-acción, metodología de trabajo que consiste en aplicar los pasos de análisis, recopilación de la información, formulación de los conceptos de estudio, planificación de la intervención, ejecución y evaluación (Lewin, 1946). Para poner en práctica la investigación acción, este autor señala cinco fases generales de carácter cíclico:

1. Localización y definición de un problema durante la práctica
2. Planteamiento de las estrategias de trabajo para abordar ese problema
3. Planificación para implementar las estrategias
4. Evaluación de las estrategias
5. Análisis y conclusiones de los resultados obtenidos

Aunque el origen de este método de trabajo está vinculado al estudio del ámbito de las ciencias sociales, concretamente a la acción social, hoy día se extiende y adapta a diferentes disciplinas, entre ellas a la educación. En este campo, la investigación-acción es un modo de entender la enseñanza y el papel del docente, cuya práctica se convierte en una continua observación y detección de necesidades, organización y planificación de la intervención en el aula, desarrollo de esta y recogida de resultados mediante la evaluación:

lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas” (Bauselas, 2004, p. 1).

Fundamental para el desarrollo posterior de investigaciones basadas en la acción desde el aula es la visión del Stenhouse (1985) quien afirma que la enseñanza mejora si mejora el desarrollo profesional del profesor y considera clave el diseño del currículo basado en la práctica docente: la investigación se centra en la preocupación por mejorar esta práctica y la acción se dirige a potenciar y aumentar el rendimiento del alumno. Propone investigaciones que diseñen el currículo y que no se orienten hacia la consecución de los objetivos curriculares ya establecidos. En este sentido, el foco del aprendizaje debe ponerse en los procesos que desarrollan el potencial del educando y no directamente sobre los resultados obtenidos: la propia práctica docente conduce a la definición de los elementos que deben aparecer y definir el currículo. El camino de la comprensión es más importante que los propios resultados de interpretación y es el que tiene la clave del aprendizaje:

La consideración del aprendizaje como proceso dirigido hacia la consecución de algún estado final fijado de antemano supone la deformación de su valor educativo, porque no es su eficacia instrumental para producir resultados cognitivos, definidos con independencia del proceso, lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso (Elliot, 1990, p.8).

La idea de que en los centros educativos la investigación-acción se centra en las dificultades que los profesores pueden encontrar en el desarrollo diario de su docencia la desarrolló Elliot (1990), quien estableció las características fundamentales para la implementación de esta metodología de investigación en las escuelas y que sirven de guía para seguir las fases de su aplicación (véase tabla. 30):

Fases de la investigación-acción en la escuela
1. Análisis de la situación real que el profesor experimenta en el aula conforme a lo que muestran los alumnos. La investigación-acción cobra sentido como respuesta a una situación real de aula
2. Comprensión, por parte del investigador, de la situación observada en el aula por el profesor o por agentes externos
3. Posicionamiento en un plano teórico hasta que comprende el problema práctico en su totalidad
4. Realización de una narración de los hechos observados y de su contexto con un lenguaje que se aleja de formalismos y se acerca a la realidad de estudio.
5. Interpretación de la situación o problemática objeto de estudio desde la perspectiva del profesor y/o los alumnos, agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje. La entrevista como instrumento para recopilar datos es esencial para captar esta información
6. Uso del mismo lenguaje para narrar la investigación-acción que se haya utilizado por parte de los participantes (profesor y/o alumnos) con el fin de ceñirse fielmente a la información
7. Existencia de diálogo abierto, continuo y sin limitaciones entre los participantes y el investigador en ambas direcciones, y presencia de estos en los informes de investigación
8. Acceso completo a los datos del investigador y a los conocimientos de los participantes por ambas partes. Esta situación hace fundamental la existencia de unos principios éticos acordados (toma y uso de datos, así como comunicación de resultados)

*Tabla. 30.* Resumen de las fases de la investigación-acción en la escuela propuestas por Elliot (1990)

Aunque los procesos de investigación–acción en las aulas deban ser llevados a cabo por los profesores en función de las necesidades o dificultades que se generen en el proceso de enseñanza aprendizaje, no cualquier estructura que persiga este fin se puede considerar válida. Para que este método de investigación sea significativo y sus resultados relevantes, debe tenerse en cuenta la *jerarquía de educacionistas* (Elliot, 1990) que tiene que participar en el proceso de investigación en el que se encuentran interconectados y cuyo trabajo individual es necesario para el desarrollo del resto de los integrantes:

- Investigadores universitarios de la educación: crean los principios teóricos a partir de la investigación
- Planificadores curriculares: plantean las técnicas para llevar los principios al aula
- Profesores: aplican las técnicas a sus clases

Como consecuencia, la meta de la investigación–acción responde a

la acción comprometida: la praxis. La práctica no debe ser entendida como una mera conducta, sino como una acción estratégica realizada comprometidamente en respuesta a un contexto presente, inmediato y problémico. Los problemas prácticos, en definitiva, son problemas acerca de qué hacer y su solución sólo se encuentra haciendo algo (Borroto y Aneiros, 2002, p. 3).

Latorre (2003) señala que “en cuanto al profesorado, la finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad en la educación” (p. 21). La propia enseñanza se convierte en una actividad investigadora e insiste en los cuatro pasos claves que debe tener el proceso investigador en el aula -*planificación, acción, observación y reflexión*-base para mostrar cómo se han obtenido los datos y cómo se han examinado con el fin de desarrollar una reflexión crítica y necesaria que conduzca a resultados válidos y aplicables. Por tanto, las estrategias de actuación en la investigación deben ser diseñadas de una manera clara, precisa y ajustada al método, ya que la falta de estos factores lleva a la lectura imprecisa de datos e interpretaciones (Pérez Serrano, 1994); su desarrollo es una espiral que se repite a partir de los datos obtenidos al finalizar cada ciclo de investigación (véase fig 2).

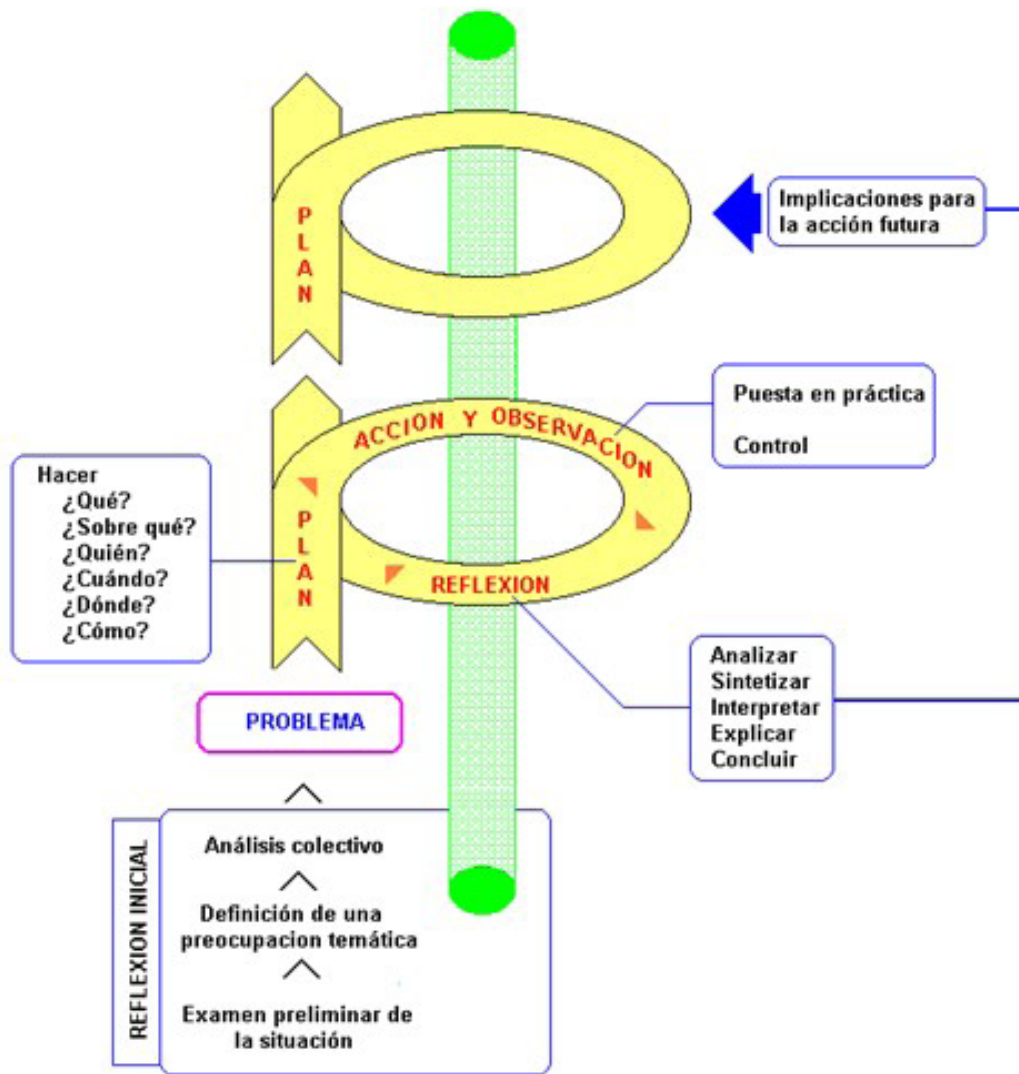


Fig. 3. Fases de la investigación-acción (Borroto y Aneiros, 2002)

### 6.2.2 Planificación, acción, observación y reflexión de las sesiones de trabajo

La presente investigación se ha basado en los principios fundamentales establecidos para un correcto y riguroso desarrollo de la investigación-acción con la intención de formular y establecer reflexiones y conclusiones precisas.

## I. REFLEXIÓN INICIAL

La organización de la reflexión inicial de la investigación-acción se estructura en los siguientes puntos (véase figura 4):



Fig. 4. Estructura de la reflexión inicial en el proceso de la investigación-acción

En primer lugar, la investigación comienza con un **examen preliminar** de la situación para conocer con precisión los siguientes datos:

- Cómo aborda la comprensión lectora y el hábito lector el currículo actual de educación primaria y qué lugar ocupa en la formación competencial de los alumnos españoles
- Relación del desarrollo de la comprensión lectora con la adquisición del hábito lector

En segundo lugar, se define la **preocupación temática**:

- Acceso al nivel de comprensión lectora de los alumnos españoles en educación primaria a partir de los resultados obtenidos por el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS): se observan las cifras que manifiestan los bajos resultados respecto al resto de alumnos de los países participantes.

En tercer lugar, se realiza un **análisis colectivo** de la situación que da lugar a la enunciación del problema:

- Entre los alumnos españoles de cuarto curso de educación primaria se observa un bajo nivel de comprensión lectora. Sin embargo, en el currículo se hace especial hincapié en la importancia del trabajo de esta; además, el contacto académico de los alumnos con la lectura comienza en la etapa infantil y se convierte en objetivo su adquisición durante el primer ciclo de educación primaria. Esta situación lleva a pensar que la metodología que se está poniendo en práctica en las aulas, aunque sí ofrezca resultados en la decodificación y escritura, no está dando los frutos esperados en cuanto a la comprensión.

## II. PLANIFICACIÓN

La organización de la planificación de la investigación-acción se estructura en los siguientes puntos (véase figura 5):



Fig. 5. Estructura de la reflexión inicial en el proceso de la investigación-acción

Se planifica el diseño e implementación de una propuesta metodológica que ayude al maestro en el trabajo de la comprensión lectora y en la mejora de los resultados obtenidos, asociada a la adquisición del gusto por la lectura, el interés por lo escrito y la formación del



hábito lector en alumnos del primer ciclo de educación primaria, y que toma el cuento en formato de álbum ilustrado como herramienta central de las sesiones.

El estudio comienza con un pretest realizado al grupo de control y al grupo experimental y finaliza con un postest a los mismos grupos. Estos cuestionarios ayudan a conocer el punto de partida en cuanto al nivel de comprensión lectora de los alumnos con los que se va a trabajar, fundamental para la planificación de las sesiones, y los resultados recogidos en el postest tras las intervenciones. No obstante, no conforman el instrumento definitivo de evaluación y análisis, ya que la investigación va a considerar en profundidad los avances que se den en el desarrollo de las sesiones a partir de las distintas intervenciones y productos de trabajo obtenidos.

El diseño de los cuestionarios (pretest y postest) está ajustado en cuanto al texto de lectura, metodología en su aplicación y enunciación de las preguntas a los alumnos de primer curso; evalúan los procesos cognitivos presentes en las pruebas PISA de comprensión lectora. Ambas pruebas (pretest y postest) son validadas por el juicio de un grupo de expertos que Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, p. 28) definen como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”. Para la selección de los expertos se opta por cuatro profesores del Grado de Educación Primaria que investigan y ejercen la docencia en el ámbito de la didáctica y que cumplen los criterios enunciados por estos mismos autores que, a su vez, los toman de Skjong y Wentworht (2000):

- Presentan experiencia en la toma de decisiones a partir de evidencias por su presencia en investigaciones, publicaciones y recorrido profesional en las aulas
- Tienen reputación en su comunidad de trabajo por el desarrollo de su labor y los años de experiencia en su ámbito
- Se encuentran disponibles y motivados para participar en el trabajo que se les propone
- Son imparciales y poseen cualidades para adaptarse a las diferentes situaciones de investigación

Los expertos trabajan en la evaluación de forma individual y la plantilla que utilizan para valorar cada una de las preguntas que aparecen en el pretest y postest se recupera de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) asimilando los parámetros que los autores establecen para la validación. Estos evalúan las preguntas por su suficiencia, claridad, coherencia y relevancia y aportan los ítems que determinan esta clasificación, que se ilustra en la siguiente tabla: (véase tabla. 31):

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA  Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión 2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no miden la dimensión total 3. Se deben incrementar algunos ítems para poder valorar la dimensión correctamente 4. Los ítems son suficientes
CLARIDAD  El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no es claro 2. El ítem requiere bastantes modificaciones en el uso de las palabras o en la ordenación de las mismas 3. Se requiere alguna modificación muy específica de algunos términos del ítem 4. El ítem es claro, tiene sintaxis y semántica adecuada
COHERENCIA  El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión 2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión 3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión 4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que mide
RELEVANCIA	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión 2. El ítem tiene alguna relevancia, pero puede estar incluido en otro 3. El ítem es relevante, pero menos que otros 4. El ítem es completamente relevante para medir la dimensión

Tabla. 31. Indicadores para la medición de ítems en el proceso de juicio de expertos, (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 35)

Una vez realizada esta evaluación, se comparan los datos recuperados, se reformulan los ítems que lo necesiten a partir de las valoraciones y se pide una nueva revisión. El resultado se considera óptimo cuando los expertos coinciden en valorar cada ítem con un *alto nivel* (4) en su evaluación.

El diseño del pretest y del postest se realiza a partir de un texto narrativo que sigue los criterios de selección de álbumes ilustrados que se establecen para toda la investigación y que se proyecta y lee en clase por parte del mediador. Posteriormente, se somete a cada uno

de los componentes del grupo al cuestionario de manera individual. El investigador, en su papel de mediador lector, lee a cada alumno las preguntas y las opciones de respuestas, entre las que el alumno debe escoger una. Durante toda la evaluación, los alumnos tienen delante el cuadernillo del cuestionario.

Cada pregunta de evaluación se formula sobre los siguientes parámetros (véase tabla 32):

PARÁMETRO QUE MIDE	TIPO DE PARÁMETRO
TIPO DE TEXTO	Narrativo
PROCESO COGNITIVO	Localizar y obtener información
	Integrar e interpretar
	Reflexionar y valorar
	Comprensión Oral
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas del texto
	Es capaz de interpretar la información del texto
	Es capaz de interpretar la información del texto y de la ilustración
	Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto
	Es capaz de interpretar la información del texto. Identifica resúmenes de un texto
DIFICULTAD ESTIMADA	Alta
	Media
	Baja
RESPUESTA	Cerrada
	Semiconstruida
	Construida
	Abierta

Tabla. 32. Parámetros para la elaboración de las preguntas del pretest y postest de la investigación

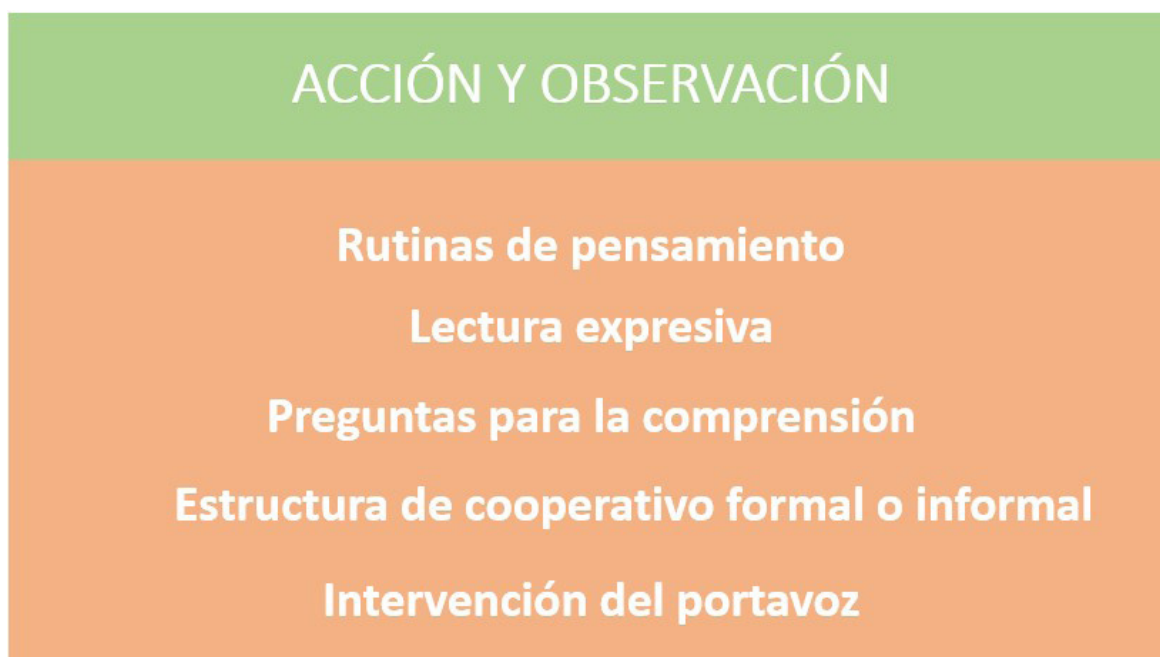
El trabajo en el aula se organiza en torno a siete sesiones, de las que seis parten de la lectura y análisis de un álbum ilustrado y la séptima sirve para reforzar y comprobar el desarrollo intertextual alcanzado por los niños al llevar a la práctica la propuesta metodológica planteada. La organización de las sesiones de trabajo presenta el siguiente esquema:

- Concreción del objetivo de las sesiones
- Análisis pormenorizado y selección del álbum ilustrado con el que se trabajan las estrategias de lectura en cada sesión
- Desarrollo y justificación de los criterios para la formación de los grupos de trabajo dentro del aula

- Estructuración de las sesiones según se basen en trabajo cooperativo formal o informal
- Localización de la práctica de las funciones ejecutivas durante las sesiones

### III. ACCIÓN Y OBSERVACIÓN

La organización de los procesos de acción y observación de la investigación-acción se estructuran en los siguientes puntos (véase figura 6):



*Fig. 6.* Estructura de la acción y observación en el proceso de la investigación-acción

El control de las sesiones se realiza a través de la grabación completa y de los productos de aprendizaje. La práctica comienza con una rutina de pensamiento, continúa con la proyección en el aula y lectura expresiva del álbum ilustrado por la figura del mediador, formulación de preguntas a los alumnos para la comprensión e interpretación del cuento, realización de una estructura de cooperativo y, para finalizar, intervención del portavoz del grupo explicando el acuerdo tomado o el producto elaborado y exponiéndolo en la clase. Las rutinas de pensamiento “son actividades sencillas, estructuradas y breves que permiten a los estudiantes ejercitar sus capacidades cognitivas, diferenciar los procesos mentales desarrollados y verbalizar su pensamiento por medio de un uso adecuado de un lenguaje preciso de pensamiento” (Grez Cook, 2018, p. 83). Entre ellas se selecciona la denominada

por Ritchart, Church, y Morrison (2014) *Veo-Pienso-Me pregunto* ya que tiene como objetivo que los alumnos realicen observaciones y reflexiones meditadas.

Posteriormente, se procede a la lectura y proyección del cuento en formato de álbum ilustrado, para continuar con la formulación de las preguntas de comprensión, planificadas a partir del análisis previo del álbum ilustrado; se observan las asociaciones y reflexiones que el niño debe alcanzar para lograr una correcta comprensión e interpretación del texto. El mediador conjuga las preguntas planificadas con aquellas que surgen como consecuencia de las intervenciones de los lectores.

Las estrategias de cooperativo formal se seleccionan en función de los objetivos marcados para las sesiones con la finalidad de reforzar su consecución y aportar datos que permitan conocer el nivel de comprensión alcanzado y las interpretaciones realizadas por los alumnos de cada una de las lecturas. Se opta por el aprendizaje cooperativo porque la evaluación pasa a formar parte del propio proceso de comprensión, ya que la interdependencia positiva posibilita el intercambio de pensamientos e interpretaciones y proporciona la posibilidad de autoevaluar y coevaluar los procesos. En las sesiones en las que se introduce el cooperativo informal, en el que los alumnos trabajan juntos para lograr objetivos puntuales (Johnson, Johnson y Smith, 1998), se hace con el fin de desarrollar la estrategia lectora de la predicción: se adelanta a la lectura un elemento del cuento, se formula una pregunta que deben resolver rápidamente en grupos temporales y se continúa. El autocontrol llega según avanza la narración.

La sesión que cierra todo el proceso, previa a la realización del postest, tiene como propósito poner en relación las lecturas realizadas y comprobar el desarrollo intertextual que ha logrado el alumno. Para que esto sea así, se organiza la sesión *Descubrimos cómo somos a través de los cuentos*, en la que los alumnos, en asamblea y organizando las imágenes en tres grandes murales, pasan por tres fases:

- Asociar la ilustración principal sobre la que se realizó la rutina de pensamiento y las imágenes de los personajes principales (protagonista y ayudante) con el título del cuento
- Relacionar cada uno de los personajes protagonistas con una serie de características señaladas, lo que permite conseguir que, finalmente, el lector haga coincidir cada una con diferentes personajes y establezca conexiones entre ellos
- Vincular a cada uno de los personajes ayudantes con una serie de características señaladas, lo que permite conseguir que, finalmente, el lector haga coincidir cada una con diferentes ayudantes y establezca relaciones entre ellos

Los vínculos construidos tienen la intención de superar el ámbito de los personajes y establecerse entre las propias historias para pasar a la experiencia vital de los alumnos, lo que conduce a la construcción de un aprendizaje significativo que trasciende a las aulas.

#### IV. REFLEXIÓN FINAL

La reflexión tras finalizar cada una de las sesiones de trabajo en el aula durante la investigación-acción presenta el siguiente esquema (véase figura 7):



*Fig. 7.* Organización de la reflexión que se realiza tras finalizar cada sesión en el aula durante la investigación-acción

Tras finalizar cada sesión, se procede al análisis de los datos obtenidos a partir de la transcripción de las sesiones y de los productos resultantes de las estructuras cooperativas correspondientes en el orden que se indica a continuación:

- Transcripción de las intervenciones de los alumnos en la rutina de pensamiento: se organiza por preguntas que realiza el mediador, estrategias de lectura que se trabajan, respuestas obtenidas de los niños
- Transcripción de las intervenciones de los alumnos en respuesta a las preguntas de comprensión formuladas por el mediador y organizadas por puntos de interés de la narración

- Análisis de los elementos de comprensión presentes en cada producto de aprendizaje obtenido del trabajo cooperativo y de la intervención del portavoz

Del análisis de cada sesión, en el que se observa el nivel de comprensión que alcanzan los niños a partir de las interpretaciones realizadas, nacen las implicaciones que condicionan la planificación y acción de la siguiente.

Para analizar los resultados obtenidos durante la sesión de intertextualidad se observa la capacidad del alumno de relacionar los distintos personajes de los cuentos trabajados, tanto protagonistas como ayudantes, con características que están presentes en las distintas historias y que se repiten: se analiza el intertexto que los niños han construido a partir de la lectura de los álbumes ilustrados seleccionados y la relación con su experiencia.

### 6.3. Entrevista semiestructurada a la tutora del grupo experimental

Durante el proceso de intervención de la presente investigación, la tutora del grupo con el que se ha puesto en práctica la propuesta metodológica ha permanecido en el aula como observadora tanto del método como de la respuesta y evolución de los alumnos. Su valoración sobre los avances logrados por el grupo se considera especialmente necesaria ya que ella tiene la oportunidad de observar a los sujetos en las sesiones semanales y en otros momentos del aula. Además, se quiere conocer si le ha supuesto una aportación a nivel profesional el conocimiento y puesta en marcha de esta experiencia metodológica.

Finalizado el proceso de intervención en el aula (pretest, sesiones de trabajo, postest) se procede a realizar una entrevista semiestructurada a la tutora del grupo experimental. La entrevista es una técnica de recogida de datos propia del paradigma cualitativo y que se define como “la conversación mantenida entre investigador / investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas” (Munárriz, 1991, p. 24) y que tiene como objetivo conocer “las diversas interrelaciones del acontecimiento, el relato y los sentimientos” del entrevistado con el objeto de estudio (Fernández Carballo, 2001 ,p. 15).

La entrevista que se realiza a la tutora va dirigida a conocer su percepción, como docente, del proceso experimentado y de los resultados obtenidos, razón que condiciona la opción de diseñarla como semiestructurada por presentar un perfil flexible en el que se parte de preguntas planeadas que pueden ir ajustándose a las necesidades del entrevistado o de la investigación para “motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Varela-Ruiz,

2013, p. 163). En esta misma publicación, los autores enumeran los beneficios que presentan las entrevistas semiestructuradas en el proceso de recogida de datos para la investigación por su amplio espectro de aplicación, por no verse limitada por razones espacio-temporales, permitir conducir la conversación hacia el objeto de estudio y posibilitar el acceso a informaciones que, de otra forma, permanecen ajenas al entrevistador (véase tabla 33):

VENTAJAS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
AMPLIO ESPECTRO DE APLICACIÓN (RECOGIDA DE HECHOS NO OBSERVABLES)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significados</li> <li>• Puntos de vista</li> <li>• Opiniones</li> <li>• Insinuaciones</li> <li>• Valoraciones</li> <li>• Emociones</li> </ul>
SIN LÍMITES ESPACIO-TEMPORALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar sobre... hechos pasados hechos futuribles</li> </ul>
CENTRA EL TEMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar las preguntas sobre el objeto de interés</li> </ul>
CONOCIMIENTO DE INFORMACIONES AJENAS AL ENTREVISTADOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiniones del entrevistado</li> <li>• Opiniones de otros conocidas por el entrevistado</li> </ul>

Tabla. 33. Ventajas del uso de la entrevista semiestructurada para la recogida de datos en la investigación cualitativa (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013)

En la entrevista semiestructurada el propio investigador forma parte del proceso y sus cualidades deben estar bien definidas. López Estrada y Deslauriers (2011) hacen referencia al *saber hacer* y *saber ser* del entrevistador y Fernández Carballo (2011) lo resume al considerar que como mínimo debe presentar las siguientes cualidades:

- Identificación con su trabajo: debe creer e identificarse plenamente con su trabajo para generar confianza y contagiar entusiasmo a la persona a la que entrevista. Debe transmitir ánimo e interés
- Honestidad: la persona entrevistada debe conocer en todo momento que ella es una persona de máximo interés en la investigación y que sus respuestas y comentarios se van a valorar altamente: debe conocer los objetivos que se persiguen con la entrevista
- Confianza: el entrevistador debe mostrar confianza en el entrevistado, lo que hace que este pueda asimilar la actitud de forma que sus respuestas serán más profundas y reflexivas al encontrarse más relajado
- Trato cálido, apacible y comprensivo hacia la persona que se entrevista, que le haga sentirse “de igual a igual”



- Curiosidad como elemento intrínseco al investigador, pero sin llegar a provocar en el entrevistado una sensación de intromisión: encaminar las preguntas a conocer opiniones, percepciones y emociones del entrevistado, referentes al objeto de estudio

Para organizar la estrategia metodológica de la entrevista semiestructurada, López Estrada y Deslauriers (2011) afirman que debe incluir “la guía de entrevista, la selección de informantes (entrevistados), las características del sitio, el proceso de verificación de la información, el sistema de codificación utilizado y las limitaciones de la investigación” p. 7). En la entrevista realizada en la presente investigación estos puntos se completan de la siguiente forma:

- La guía de la entrevista se divide en cuatro fases que siguen el modelo de Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) y que consisten en la *fase preparación* (reunión de información, planificación de la entrevista y preparación de la cita); *fase apertura* (motivo de la entrevista, confidencialidad, duración, propósitos y condiciones); *fase desarrollo* (intercambio de información e identificación de los puntos de acuerdo) y *fase cierre* (explicitar las conclusiones y síntesis)
- Selección de informantes: la figura del informante recae sobre la tutora del grupo que ha estado presente como observadora en todas las sesiones de trabajo llevadas a cabo en el aula y de la que se pretende conocer sus impresiones sobre las reacciones de los alumnos durante el trabajo en el aula, la posible aplicación de las nuevas estrategias adquiridas fuera de las sesiones de intervención y su evolución en los temas de interés de la investigación
- Las características del sitio: la entrevista se desarrolla en la misma aula en el que se ha llevado a cabo la experiencia, que es el aula habitual de trabajo de la entrevistada y que favorece el clima de confianza y cordialidad necesario, al tiempo que contextualiza la conversación. Se hace en un momento que no hay docencia, por la tarde, lo que ayuda a que no haya interrupciones ni otro tipo de interferencias
- Verificación de la información a través de la pertinencia de los sujetos entrevistados: no ha sido una dificultad en este trabajo ya que la entrevista se realiza a la tutora que ha observado cada una de las sesiones
- Codificación de la información en centros de interés: la grabación de la entrevista ha permitido el análisis pormenorizado de las intervenciones del sujeto entrevistado y su clasificación temática

- Limitaciones de la entrevista: existencia de un único sujeto entrevistado, ya que al ser una experiencia ajustada completamente a la situación real de aula no se ha querido hacer modificaciones en cuanto a rutinas y horarios de los alumnos. La experiencia se ha llevado a cabo en las dos primeras horas del horario escolar del jueves, correspondiente a clase de Lengua española, lo que supone que en el aula solo se encuentre presente la tutora. Por lo tanto, es el único sujeto susceptible de ser entrevistado

Finalmente, la recogida de la información se ha realizado con una grabadora y con un bloc de notas: la primera graba la entrevista completa y el segundo sirve para recoger la información pragmática que no se expresa oralmente por la profesora. Mientras que autores como López Estrada y Deslauriers (2011) se muestran contrarios al uso de grabadora en la entrevista porque consideran que puede provocar distanciamiento o desconfianza en el entrevistado, otros como Munarriz (1992) aconsejan su uso, junto al bloc de notas, siempre que esté autorizada la grabación por el entrevistado. En la presente investigación se ha considerado que no interfiere en la confianza generada para la entrevista por ser una herramienta que ha estado presente en todas las sesiones y con que la entrevistada ya se siente familiarizada.

#### 6.4 Criterios para la selección de los cuentos que se trabajan en las sesiones

La selección de los cuentos que se trabajan en las seis sesiones de intervención y en las dos de evaluación se ha realizado a partir de los siguientes criterios:

- *Presentación en formato de álbum ilustrado*

El formato del álbum ilustrado del que se ha partido para la selección de cuentos que se trabaja en las sesiones se basa en que la carga significativa del cuento se reparte, al menos, en un 50 por ciento entre ilustración y texto: “Palabra e imagen se entrecruzan, pues, en una cuidada simbiosis que permite a ambos lenguajes un papel protagonista, llegando incluso a *prestarse* determinados recursos” (Ruiz, 2010, p. 185). La metodología que propone y desarrolla esta tesis doctoral surge del trabajo de las estrategias de lectura para el desarrollo de comprensión lectora en niños que aún no han adquirido completamente el código escrito, algunos ni de forma parcial, y esto se consigue a partir de la observación de imágenes por parte de los primeros lectores, la escucha de los textos y la reflexión sobre sus contenidos. Por esta razón, la selección de este tipo de libros se considera fundamental para el desarrollo del trabajo que se ha realizado, ya que contienen una alta carga significativa y diferentes funciones que acompañan a la comprensión (Ruiz y Hoster, 2013):

1. Función cognitiva (*funzioni cognitive*): estimula su curiosidad y necesidad de información
2. Función afectiva (*funzioni affective*): aporta soluciones a conflictos, ayuda a reconocer las emociones y a conectar con el mundo interior
3. Función instrumental (*funzioni strumentali*): puede ser un instrumento de aprendizaje así como una actividad ideal para ocupar el tiempo libre
4. Función socializadora (*funzioni socializzanti*): permite obtener información que facilita al lector su integración en su comunidad, asimilando y modificando comportamientos
5. Función creativa (*funzioni creatività*): ofrece la oportunidad al niño de relajarse e imaginar con el fin de ampliar su capacidad imaginativa y crear conexiones entre diferentes lecturas, experiencias e ideas

- *Textos que cumplan los principios de legibilidad establecidos*

Todos los cuentos cumplen los principios de legibilidad que se presentan a continuación, basados en el material propuesto por Hoster (2003) y que nace de las diversas investigaciones llevadas a cabo por la autora, en especial del estudio de los criterios de selección de obras para sus fondos aplicados por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y en la monografía *Siete llaves para valorar historias infantiles* (Colomer, 2002):

- Tipografía adecuada: el tipo de letra debe ser adecuado a la edad de los lectores potenciales y al tipo de texto al que acompaña
- Coherencia entre los códigos: el significado final del texto debe estar construido a partir de los códigos que se encuentran en el álbum (ilustración y texto). Si se producen incongruencias entre ellos, y los mensajes que envían son contradictorios, la comprensión se vuelve compleja en exceso y el lector puede abandonar
- Ambos códigos deben repartirse la carga significativa: se utilizan textos ricos en contenidos e ilustraciones atractivas que evitan la redundancia
- Riqueza en el lenguaje: los álbumes seleccionados presentan numerosos recursos expresivos que permiten la evocación del lector a través de la escucha y la observación, y las continuas inferencias y predicciones a través de las imágenes y los textos

- Correcta estructura narrativa: el inicio de cada uno de los cuentos se plantea para atrapar al lector y crear en él expectativas; el desarrollo de las historias con las que se trabaja responde a las expectativas creadas con tramas que resultan interesantes al tipo de lector y que tratan temas que consideran cercanos, con los que se identifican; los finales de las historias son cerrados, verosímiles y no caen en la contradicción ni en la precipitación, satisfaciendo así las aspiraciones de los niños
- Ambientación adecuada de la historia: las ilustraciones y los textos elegidos transportan a los lectores a los lugares donde se desarrollan las distintas acciones y, a través de las percepciones que les genera, evocan emociones que son capaces de trasladar a su experiencia personal
- *Editoriales de amplia presencia en el mercado español*

A continuación, se presentan los títulos de los libros asociados a las editoriales responsables de su publicación, todas ellas con una amplia y reconocida presencia en el ámbito de la literatura infantil y juvenil (véase tabla 34):

Editorial Kalandraka	<i>El zapatero y los duendes</i>
	<i>Pequeño conejo blanco</i>
Editorial Kókinos	<i>El regalo perfecto</i>
	<i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i>
	<i>Pomelo crece</i>
Editorial Juventud	<i>Por cuatro esquinitas de nada</i>

*Tabla 34:* Relación de las editoriales con los álbumes ilustrados seleccionados para las sesiones de trabajo en el aula

- *Textos accesibles por su actualidad: presencia en bibliotecas públicas y en planes lectores*  
Las tres editoriales tienen una fuerte presencia en el mercado español, y es posible acceder a sus títulos a través de cualquier biblioteca de literatura infantil y en planes lectores de diversos centros.
- *Edades de los alumnos*

Los alumnos con los que se trabaja cursan primero de educación primaria, con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Los cuentos seleccionados están indicados para estas edades por los temas y conflictos que tratan, los personajes que los protagonizan, así como por su extensión.

- *Temas que traten la educación en valores*

La Literatura infantil, tanto actual como folclórica, colabora en la formación personal y en la creación de conciencia social de los niños a través de los distintos temas que subyacen a sus historias, lo que supone “un beneficio para la salud mental y emocional de los niños” (Hoster y Ruiz, 2013). Además, los temas tratados deben despertar la curiosidad del niño y el deseo de continuar con la lectura. Por todo ello, se han seleccionado textos cuyos temas son su interés y que van dirigidos a completar su formación en valores (Hoster, 2007). Estos temas guardan entre sí relaciones que permiten el desarrollo de la intertextualidad en los lectores, y que se pone de manifiesto en la última sesión de trabajo (sesión 8), en la que realizan un mapa de conexiones entre las diferentes tramas en las que aparecen como constantes la figura del ayudante y del personaje que necesita ayuda (protagonista). Estas conexiones quedan recogidas en la siguiente tabla que recoge los valores fundamentales que aparecen en el tema, el protagonista y el ayudante de cada cuento (véase tabla 35):

CUENTO	TEMAS	SOBRE LOS PROTAGONISTAS	SOBRE LOS AYUDANTES
Chivos chivones	Trabajo en equipo, tenacidad, persistencia	Tres chivos (mediano-pequeño-grande): quieren cruzar un puente donde hay un ogro	Su propio ingenio
Orejas de mariposa	Aceptación de sí mismo	Mara, una niña con grandes orejas, de la que se burlan sus compañeros	Madre: ofrece a la protagonista las claves que le permiten superar las críticas y aceptarse a sí misma
El zapatero y los duendes	Constancia, bondad, generosidad, agradecimiento, alegría en momentos difíciles, esperanza	Un zapatero pobre que vive con su mujer y no tiene medios para hacer zapatos y poder sobrevivir	Duendes: gracias a su constancia y generosidad los duendes acuden al auxilio del zapatero y le dan la oportunidad de volver a empezar
El regalo perfecto	La importancia del amor frente a lo material	Oso de peluche: está tan pendiente de su aspecto físico que no valora el amor de su dueña	Niña: le descubre al oso qué es el amor, algo mucho más valioso que el aspecto físico
¿Qué hace un cocodrilo por la noche?	Significado de la amistad: aceptación del otro y de uno mismo	Coco, el cocodrilo: limitado por su timidez, que le impide acceder a nuevas experiencias	Paula: le enseña que puede seguir disfrutando de su soledad, sin renunciar a sus gustos y características propias
Por cuatro esquinitas de nada	Aceptación, autoestima, trabajo en equipo	Cuadrado es diferente a los demás y esto no le permite llegar a los mismos sitios que sus amigos, porque una puerta circular le bloquea el paso	Los circulitos, en equipo, logran encontrar una solución y cambiar la puerta. Cuadrado no tiene que renunciar a sí mismo

Pomelo crece	Miedo a crecer, miedo a los cambios, miedo a no entender lo que ocurre alrededor	A Pomelo los cambios en su cuerpo y en sus gustos le hacen sentir miedo e incertidumbre	Su experiencia le enseña que crecer es una aventura
Pequeño conejo blanco	Superación de temores, auxilio al que lo necesita, respeto a los que tienen miedo, inteligencia frente a fuerza física. Estados de ánimo	El pequeño conejo blanco se encuentra con que una cabra que le supera físicamente se ha metido en su casa y no le deja entrar	La hormiga rabiga le demuestra que con astucia se pueden superar las situaciones más complejas

*Tabla 35.* Resumen de los valores fundamentales que se reflejan en cada uno de los cuentos trabajados organizados según el tema, el protagonista y el ayudante

## **7. SESIÓN DE EVALUACIÓN INICIAL: PRETEST**

### 7.1 Procesos cognitivos, estándares de aprendizaje, estrategias de lectura y preguntas

La sesión de evaluación inicial se realiza en el aula habitual de trabajo de los alumnos y coincide con la franja horaria en la que se van a desarrollar todas las sesiones de intervención. La tutora del grupo está presente y su papel es el de observadora.

La presente investigación se centra, como ya se ha explicado de manera pormenorizada en epígrafes anteriores, en comprobar la validez de una propuesta de trabajo en el aula que ayude al desarrollo de las estrategias de lectura a alumnos de primero de educación primaria, al tiempo que propicie el acercamiento de los niños al fenómeno literario y la adquisición del hábito lector. La propuesta de trabajo que se experimenta está organizada, desde un punto de vista metodológico, como una investigación-acción, lo que hace necesario conocer el nivel de comprensión lectora previo de los sujetos con los que se va a trabajar.

Para conocer cuál es el nivel desde el que se parte se somete a los alumnos del grupo experimental y del grupo control a un pretest que valora el nivel de comprensión inicial y cuyos resultados establecen el punto de partida para el diseño y organización de la primera sesión de trabajo:

- Resultados obtenidos según los procesos cognitivos del grupo experimental
- Resultados obtenidos según los procesos cognitivos del grupo de control

La sesión de evaluación inicial se estructura en dos partes:

- Proyección del cuento y lectura en voz alta por parte de la mediadora apoyada en las ilustraciones (figura que durante toda la investigación asume la investigadora)
- Evaluación individual a partir del test validado por juicio de expertos: la investigadora entrevista a cada uno de los niños a los que les lee las preguntas en voz alta y le da a elegir entre las respuestas que se proponen con el fin de igualar las posibilidades de acceso a la pregunta entre los que leen ya de forma autónoma y los que no lo hacen. Los niños tienen delante el test y pueden releerlo las veces que lo necesiten.

El cuestionario está formado por siete preguntas que evalúan tres procesos cognitivos, que son medidos a su vez por tres estándares de aprendizaje: observan la capacidad que tiene cada alumno de aplicar las estrategias de lectura necesarias para la comprensión. Según aumenta la dificultad del proceso cognitivo para aplicar la estrategia de lectura, el número de preguntas disminuye, tal y como se organizan las pruebas de comprensión de PISA (MERC, Preguntas liberadas de PISA como recursos didácticos de Comprensión Lectora, en <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/preguntas-liberadas-pisa-piaac/preguntas-pisa-comprension-lectora>) (véase tabla 37):

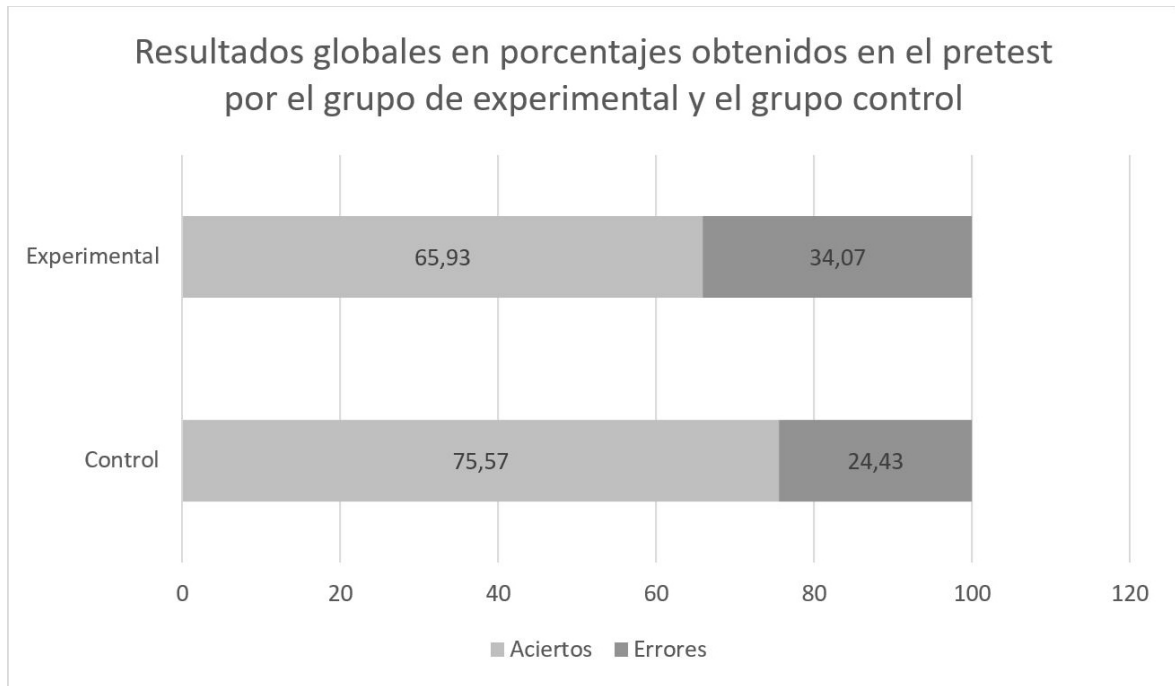
PROCESO COGNITIVO	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA DE LECTURA	CÓDIGO PREGUNTA PRETEST
Localizar y obtener información	Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas del texto	Identifica y describe	1CE01
			1CE04
			1CE06
			1CE07
Integrar e interpretar	Es capaz de interpretar la información del texto y / o la ilustración	Identifica e infiere	1CE02
			1CE03
Reflexionar y valorar	Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto	Identifica, infiere y justifica	1CE05

*Tabla. 37.* Relación entre los procesos cognitivos, estándares de aprendizaje, estrategias de lectura y preguntas del pretest

## 7.2 Resultados obtenidos en la evaluación inicial: pretest

A continuación, se recogen los resultados obtenidos en el pretest realizado al grupo experimental y al grupo control. En la primera gráfica se recogen los porcentajes de los resultados globales del test en cuanto a aciertos y errores de los grupos (véase gráfica 1):



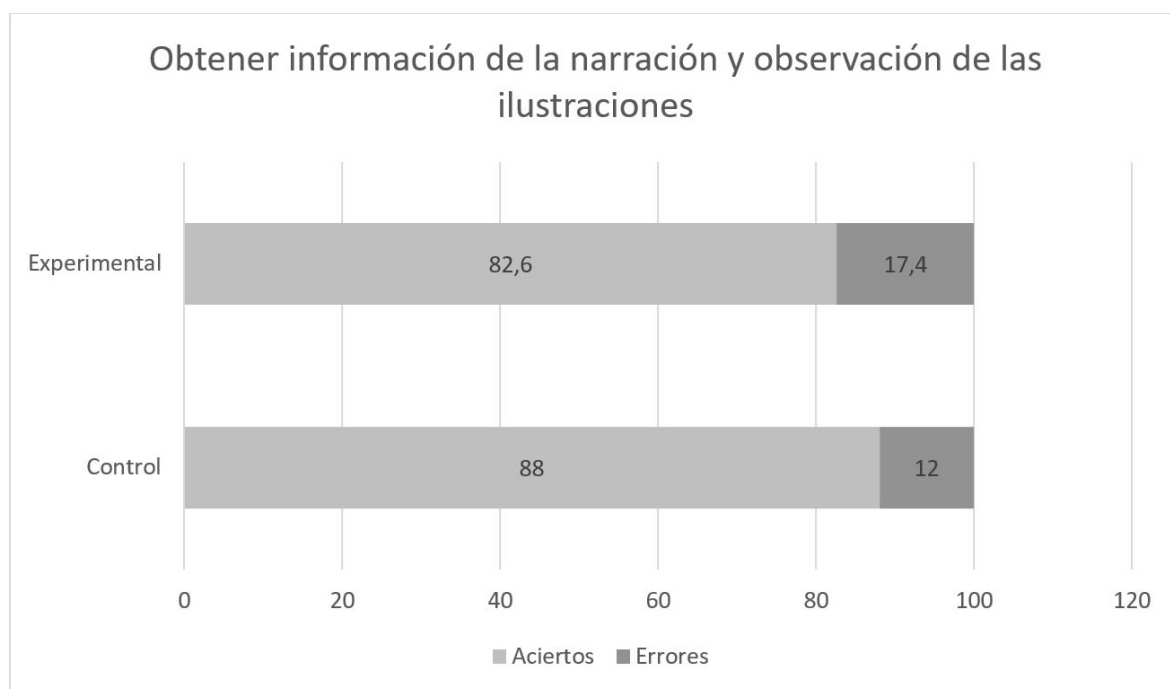


*Gráfica 1. Resultados globales en porcentajes obtenidos en el pretest*

Los resultados evidencian que el grupo de control se sitúa un 9,64% por encima del grupo experimental en cuanto a la cantidad de preguntas acertadas, por lo que a partir de la intervención que se realice se debe aspirar, al menos, a situar al grupo experimental al mismo nivel que el grupo control, dado que están formados por alumnos del mismo curso (primero de primaria) y del mismo centro escolar, con un mismo programa de trabajo.

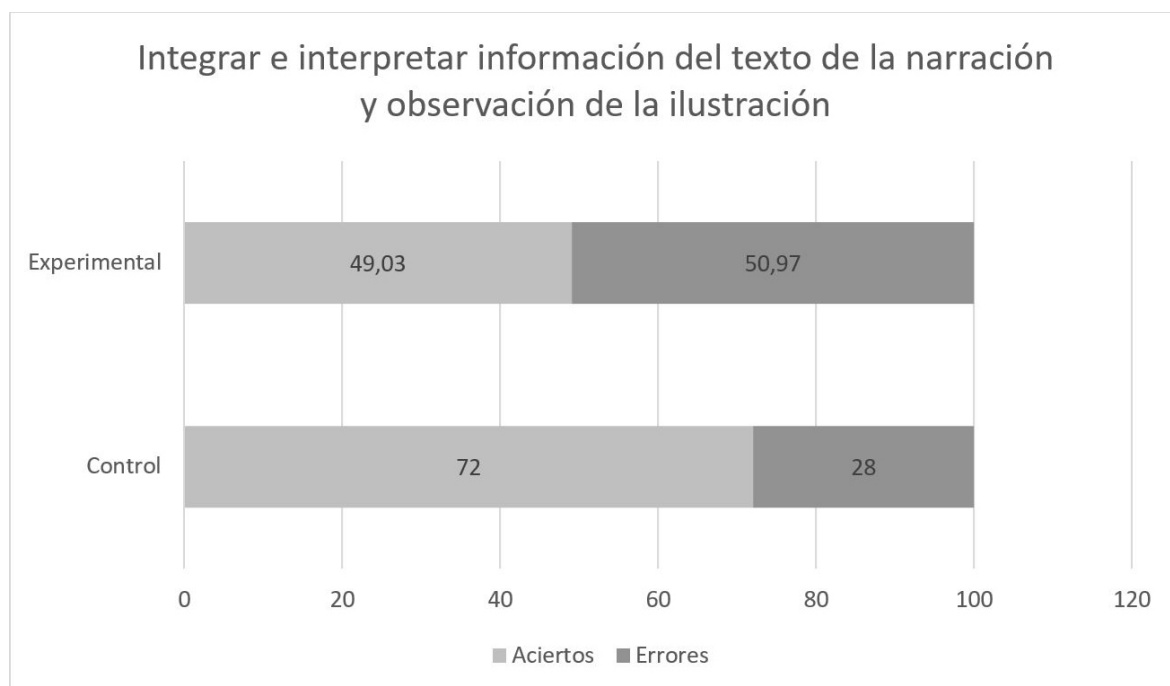
El desglose de resultados obtenidos por procesos cognitivos evaluados y el porcentaje de aciertos y errores por grupo se muestra a continuación:

- En el proceso cognitivo que valora la capacidad del alumno de localizar y obtener información del texto y de la ilustración, el grupo control presenta un 5,4% más de preguntas acertadas que el grupo experimental (véase gráfica 2)



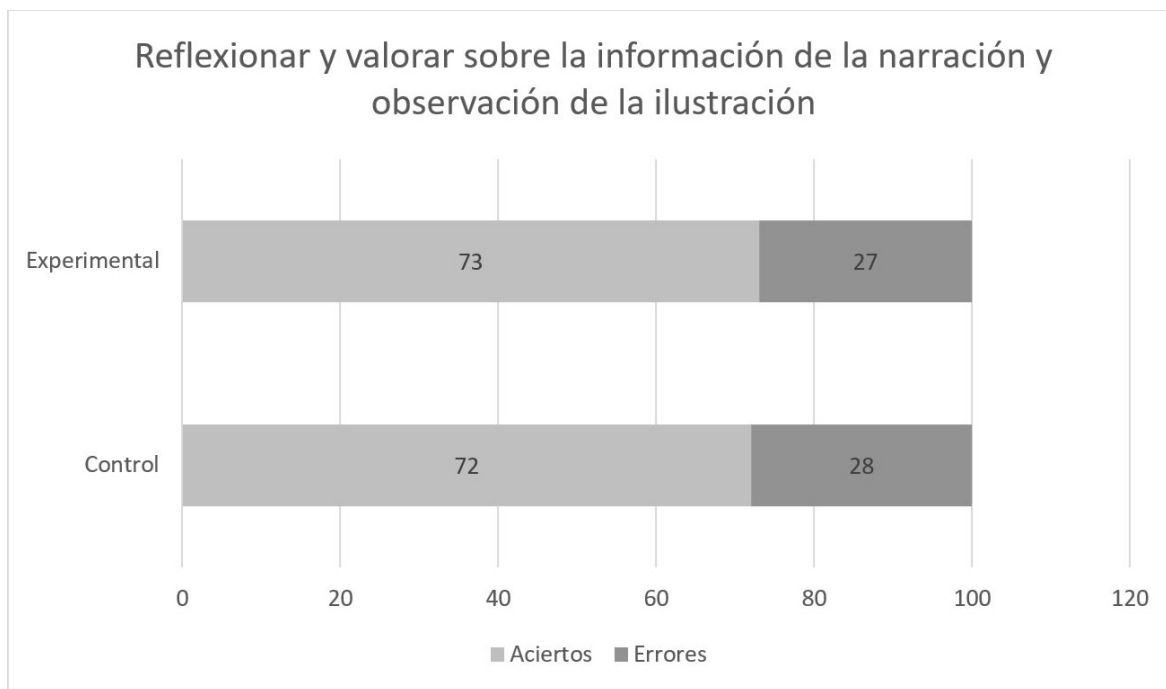
*Gráfica 2.* Resultados en localizar y obtener información de la narración y observación de la ilustración (pretest)

- En el proceso cognitivo que valora la capacidad del alumno para integrar e interpretar información del texto y la ilustración, el grupo control presenta 22,97% más de respuestas correctas que el grupo experimental (véase gráfica 3)



*Gráfico 3.* Resultados en integrar e interpretar información de la narración y observación de la ilustración (pretest)

- En el proceso cognitivo que mide la capacidad del alumno para reflexionar y valorar a partir de la información obtenida en el texto, ambos grupos presentan resultados muy similares, con una diferencia de 1,07% más de aciertos en el grupo experimental que en el grupo control: los alumnos relacionan conocimientos previos con la información nueva del texto al mismo nivel (véase gráfica 4)



Gráfica 4. Resultados en reflexionar y valorar sobre la información de la narración y observación de la ilustración (pretest)

## 8. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA EN EL AULA

### 8.1 Organización y estructura de las sesiones de trabajo en el aula

#### ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LAS SESIONES

8.1.1 Objetivos de las sesiones
8.1.2 Formación de grupos
8.1.3 Trabajo previo a las sesiones de intervención en el aula
8.1.4 Estructura de las sesiones de trabajo en el aula según su tipología
TIPOLOGÍA DE SESIÓN I
Sesiones en las que aparece el aprendizaje cooperativo formal
TIPOLOGÍA DE SESIÓN II
Sesiones en las que aparece el aprendizaje cooperativo informal
8.1.5 Desarrollo de las funciones ejecutivas en las sesiones de trabajo

#### 8.1.1 *Objetivos de las sesiones*

Cada sesión de trabajo con los alumnos plantea los siguientes objetivos generales, que se trabajan progresivamente:

- Captar la atención del niño y predisponerlo para recibir la lectura
- Activar las estrategias de lectura a través de las rutinas de pensamiento
- Acompañar al niño en el proceso de comprensión e interpretación
- Incitar a reflexionar sobre lo leído
- Trasladar lo leído a su propia experiencia

#### 8.1.2 *Formación de grupos*

La metodología que se pone en marcha requiere la organización del alumnado en grupos de trabajo. Los grupos, que se mantienen sin cambios a lo largo de las sesiones, son seis: dos formados por cinco alumnos y cuatro formados por cuatro alumnos cada uno. Estos grupos mantienen la misma disposición habitual del curso y en la que continúan para trabajar las distintas estructuras de cooperativo cuando el aprendizaje es formal (sesiones 1, 2, 5, 6 y

7). En cambio, cuando el aprendizaje se basa en cooperativo informal (sesiones 3, 4 y 6) los grupos que se organizan, con carácter temporal, son distintos a los habituales y los alumnos se agrupan a partir de las indicaciones dadas por el profesor o mediador.

### *8.1.3 Trabajo previo a las sesiones de intervención en el aula*

Previo al trabajo del aula, el mediador realiza la selección del álbum ilustrado a partir de los criterios antes señalados. Posteriormente, realiza el análisis pormenorizado del texto y la ilustración, donde reconoce los elementos fundamentales del cuento en los que se detendrá durante la lectura en voz alta para aclarar conceptos y recibir las interpretaciones que hagan los niños.

Tras el análisis del álbum, el mediador plantea las preguntas de comprensión y revisión del texto dirigidas a los niños, quienes las contestan tras haber leído y comentado el texto con él. Por último, selecciona qué aprendizaje cooperativo va a aplicar para poder trabajar la comprensión del texto en grupo en las sesiones de trabajo.

Estas sesiones, que son recogidas en grabaciones de audio con el fin de analizarlas, tienen una duración aproximada de 1 hora y 15 minutos: la oscilación temporal se debe a las variaciones del tiempo de lectura del cuento, al tipo de aprendizaje cooperativo formal o informal que se ponga en marcha y a la cantidad de intervenciones que realicen los alumnos. Las sesiones en las que se trabaja aprendizaje cooperativo formal se desarrollan con una misma estructura, que varía en aquellas en la que el aprendizaje cooperativo es informal.

### *8.1.4 Estructura de las sesiones de trabajo en el aula según su tipología*

#### **TIPOLOGÍA DE SESIÓN I**

##### **Sesiones en las se ponen en marcha estrategias propias del aprendizaje cooperativo formal**

Los elementos comunes que se encuentran en las sesiones en las que aparece el aprendizaje cooperativo formal se dan en el siguiente orden:

- Desarrollo de la **rutina de pensamiento** Ver-Pensar-Preguntarse (*See- Think-Wonder*) (Ritchhart, Church y Morrison, 2014): la primera toma de contacto que mantiene el niño con el cuento es a partir de la proyección en la pantalla de una imagen significativa del álbum ilustrado, visible para toda la clase. A partir de la observación de la imagen, se

pone en marcha la rutina en la que el niño, en primer lugar, identifica los elementos que aparecen en la ilustración y los describe; en segundo lugar, identifica e infiere sobre lo proyectado; y, en tercer lugar, identifica, infiere y justifica lo que observa. En este proceso los niños son guiados por el mediador con preguntas del tipo: ¿Qué veis en la ilustración?, ¿qué creéis que es lo que aparece? y ¿por qué aparece esa imagen/ personaje/ objeto? Cada niño podrá intervenir por turnos y expresar lo que observe o le sugiera la imagen. En estos casos, el mediador debe estar atento a que todos los que lo deseen puedan intervenir, así como de animar a aquellos a los que les cueste más participar, para darles la oportunidad de hacerlo.

Dependiendo de la lectura seleccionada, o de la complejidad de las imágenes, la rutina se puede realizar con una o con más de una ilustración. También se debe tener en cuenta que, según avanzan las sesiones, los alumnos muestran mayor destreza en el desarrollo de la rutina y en la interpretación de las imágenes: esto facilita que con una única rutina al comienzo de la sesión los alumnos comiencen el proceso de comprensión sin necesidad de repetirla con otras ilustraciones, que posteriormente se analizan durante la lectura.

Por otra parte, se mantiene siempre el mismo tipo de rutina de pensamiento ya que la repetición del mismo esquema ayuda a que el niño adquiera mayor destreza en su ejecución.

- **Lectura expresiva por parte del mediador:** finalizada la rutina de pensamiento, el mediador procede a la lectura expresiva del álbum ilustrado. La lectura del álbum ilustrado no se realiza de forma lineal: el mediador se detiene en aquellas imágenes o aquel texto donde el mensaje sea más significativo y la interpretación ofrezca las claves de la comprensión. En estas lecturas, se observa que en ocasiones se vuelve a atrás, bien porque el niño cae en la cuenta de alguna información que previamente pasó por alto y que descubre a partir de lo que observa ahora, bien porque el propio mediador es el que se traslada para relacionar la idea que en ese momento se debate con lo leído anteriormente. Por tanto, las distintas lecturas expresivas, aunque realizadas por el adulto, van acompañadas de inferencias y justificaciones de los niños
- **Preguntas para la comprensión e interpretación:** el mediador propone preguntas al grupo clase sobre el cuento que se ha leído y los alumnos responden según lo que recuerden de la lectura y lo que hayan interpretado. Las preguntas y las propias respuestas obligan en ocasiones a revisar el texto y la ilustración, que se releen y reactivan así los procesos de comprensión e interpretación (estrategias de lectura) que ya se ensayan desde la propia rutina de pensamiento: inferencia, predicción y autocontrol

- **Estrategia de aprendizaje cooperativo** (Kagan, 2003) para la elaboración de un producto final con la finalidad de ayudar a los sujetos de la investigación a organizar las ideas, evaluar la consecución del objetivo planteado y llevar a la concreción lo que han interpretado de la lectura. En las sesiones uno y seis la estrategia que se trabaja es el *folio giratorio*; en la sesión número dos, la *plantilla rota*; en la sesión cuatro, *la mesa redonda*

Una vez finalizada la tarea planteada, se selecciona un portavoz del grupo que explica a la clase el resultado del trabajo realizado por el grupo. Los portavoces de los grupos rotan en cada sesión, lo que les da la oportunidad a todos los alumnos de cumplir este rol

- **Explicación del portavoz** del producto obtenido a través del trabajo cooperativo

## TIPOLOGÍA DE SESIÓN II

### Sesiones en las que aparece el aprendizaje cooperativo informal

Las sesiones que se organizan a partir del aprendizaje cooperativo informal (sesiones 1, 3 y 4) presentan la siguiente estructura:

- **Sesión tres**
  - **Rutina de pensamiento**
  - **Organización en grupos de cooperativo informal:** se permite a los alumnos reunirse por grupos de afinidad, pero a partir de unos requisitos marcados cuyo propósito es que los grupos mantengan la heterogeneidad. Se rompe la organización habitual de la clase en cuanto al número de alumnos por grupo, su disposición en ellos y el espacio que ocupan (se reparten por el suelo de la clase). Esto les produce extrañamiento, pone a los sujetos en alerta y dirigen la atención hacia la actividad
  - **Formulación de una pregunta:** se realiza una pregunta al grupo relacionada con la ilustración sobre la que se ha hecho la rutina para que lleguen a un acuerdo tras debatir la respuesta. La formulación de la pregunta debe considerar la necesidad de interpretación y anticipación a la lectura por parte de los alumnos. De esta forma, se pone en marcha la estrategia de predicción a partir de la imagen analizada
  - **Elaboración de la respuesta por parte del grupo:** debaten entre ellos en busca de una respuesta común

- **El portavoz expone la respuesta:** una vez que el grupo ha llegado a un acuerdo con respecto a la pregunta que se le formula, el alumno que ha asumido el rol de portavoz expone la respuesta del grupo
  
- **Sesión cuatro:**
  - **Lectura expresiva del cuento:** el álbum se proyecta en la pantalla y comienza la lectura de la mediadora del cuento sobre el que se realizó la rutina y se formuló la pregunta de cooperativo informal. Se pone en marcha la estrategia de predicción
  
  - **Preguntas de revisión del cuento:** se realizan preguntas de revisión y comprensión del cuento a la asamblea guiadas por la mediadora con el fin, por una parte, de comprobar qué nivel de comprensión del texto se ha alcanzado por parte de los niños y, por otra, de acompañarlos en la interpretación de la historia, la lectura de imágenes y trasladar la experiencia de los personajes del cuento a su propia realidad
  
- **Sesión cinco:**
  - **Enunciación del título y recogida de impresiones:** se les anuncia el título del cuento a los niños y se les pregunta a qué se puede referir y de qué piensan que tratará la historia
  
  - **Proyección de la portada y rutina de pensamiento:** se mantiene la misma dinámica que en resto de las sesiones
  
  - **Lectura expresiva del cuento y análisis de las ilustraciones:** la mediadora realiza la lectura expresiva del álbum, proyectado en la pantalla, deteniéndose en las diferentes ilustraciones y las analiza con los niños y los guía en la interpretación y comprensión a través de preguntas que contestan mientras se avanza en el cuento
  
  - **Organización de grupos de cooperativo informal:** enunciación de requisitos y organización de los alumnos
  
  - **Formulación de la pregunta:** reflexión sobre uno mismo en relación con el tema del álbum ilustrado que se ha trabajado. Se traslada lo leído a la experiencia personal
  
  - **Elaboración de la respuesta por parte del grupo:** la fórmula de trabajo se mantiene respecto a la sesión tres, en la que se ha trabajado en grupos de cooperativo informal distribuidos aleatoriamente por el aula



- **El portavoz expone la respuesta acordada por el grupo**
- Por último, y sin que estuviese planificada previamente, por petición de los niños que participan en la sesión, se pone en marcha la estructura de trabajo cooperativo formal **folio giratorio**. Para realizarla, se forman de nuevo los grupos de trabajo de cooperativo formal

### 8.1.5 Desarrollo de las funciones ejecutivas en las sesiones de trabajo

En el siguiente cuadro, a partir de las funciones ejecutivas propuestas por Marina y Pellicer (2015), se relacionan los indicadores de logros trabajados en la sesiones con las dinámicas con los que se alcanzan (véase tabla 38):

Desarrollo de las funciones ejecutivas en las sesiones de trabajo	
FUNCIONES EJECUTIVAS E INDICADORES DE LOGRO EN LAS SESIONES	DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA POR LA QUE SE ALCANZA EL LOGRO
<p>Función ejecutiva de la activación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra iniciativa de forma autónoma</li> <li>2. No actúa por simple obediencia</li> <li>3. Identifica un estado de calma frente a otros</li> <li>4. Mantiene un estado de alerta adecuado y responde con rapidez</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) A partir de la segunda sesión (tras la experiencia de la primera), el niño prepara el aula para la actividad sin necesidad de indicaciones, dirige la postura hacia el proyector y levanta la mano para intervenir en el momento que se proyecta la imagen o texto</li> <li>2) El niño no espera la indicación del adulto para adoptar una actitud de trabajo, desea comenzar : se alegra cuando entra la mediadora en el aula y disfruta con la sesión de trabajo</li> <li>3) Se genera un clima de calma en el aula: las intervenciones se realizan por turnos y se escucha a los compañeros</li> <li>4) A través de las rutinas de pensamiento el niño se predispone para escuchar, reflexionar y participar de la actividad que va a comenzar. Cuando comienza la sesión sus respuestas son rápidas y no requieren que la mediadora las solicite</li> </ol>

---

<p>Función ejecutiva de la atención:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Focaliza la atención de forma voluntaria en un ámbito determinado</li> <li>2. Discrimina la información no relevante</li> <li>3. Mantiene las metas un tiempo prolongado</li> <li>4. Evita las distracciones</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Dirige la atención de forma voluntaria hacia la actividad que se va a desarrollar: tiene curiosidad por conocer la narración</li> <li>2) Durante la rutina, el niño selecciona y discrimina los elementos sobre los que centra su atención por considerarlos más relevantes que otros que también aparecen: objetos, colores, palabras o personajes que describe y sobre los que infiere y predice</li> <li>3) Las respuestas a las preguntas para la comprensión del álbum necesitan ser reflexionadas al estar implícitas, por lo que no siempre son inmediatas. Durante este tiempo de reflexión, los niños continúan expectantes para conocer la respuesta</li> <li>4) En el desarrollo de las estructuras de trabajo cooperativo, el niño se centra en el trabajo que realiza su grupo, del que es copartícipe, y se inhibe de las distracciones que pueden surgir de otros grupos hasta que termina su cometido</li> </ol>
--	--

---

<p>Función ejecutiva de la motivación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra deseos de hacer las cosas</li> <li>2. Disfruta durante la preparación y el desempeño de la actividad</li> <li>3. Aprecia el reconocimiento social por los otros de lo que hace</li> <li>4. Desea mejorar el desempeño y superarse</li> <li>5. Valora la meta como posible y alcanzable</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Cada sesión es un momento de alegría para el niño que espera deseoso la narración del cuento, así como las distintas dinámicas que la acompañan</li> <li>2) La atención se dirige de forma voluntaria hacia la actividad: el niño busca información en el álbum ilustrado para contestar a las preguntas y retos que se le proponen y disfruta haciéndolo. Esto se consigue con la elección adecuada del álbum ilustrado, que se ajusta al gusto del niño, a sus expectativas, a su edad y a sus preferencias temáticas</li> <li>3) Sabe que su trabajo es importante porque de él depende el éxito del grupo, que se celebra tras la intervención de cada portavoz</li> <li>4) En cada sesión se observa que aumenta el interés por predecir, inferir y autoevaluar lo enunciado en la rutina que, posteriormente, se reconoce en el cuento</li> <li>5) Su recompensa es la lectura y comprensión del cuento, que ocurre tras la ilustración que han descrito, y saben que ese momento llega tras el trabajo previo realizado</li> </ol>
--	---

---

---

<p>Función ejecutiva de la gestión de las emociones:</p>	<p>1) Reconoce en las expresiones de los personajes del cuento qué emociones pueden sentir</p>
<p>1. Identifica los signos corporales asociados a cada emoción</p>	<p>2) Se sitúa en las circunstancias del personaje, las traslada a la experiencia personal y explica cómo se ha sentido en cada una de ellas</p>
<p>2. Identifica las respuestas emocionales propias</p>	<p>3) El niño recrea, a través de movimientos y expresiones, las emociones del personaje y las propias</p>
<p>3. Expresa los sentimientos expresados a través del lenguaje verbal y no verbal</p>	<p>4) Busca y expresa la causa del estado emocional de los personajes</p>
<p>4. Establece relaciones entre las emociones y lo que las provocan</p>	<p>5) Ante una misma situación, verbaliza diferentes actuaciones</p>
<p>5. Plantea diferentes reacciones observadas y deducidas ante las emociones</p>	<p>6) Reflexiona y explica cómo superar situaciones de tristeza, miedo, incertidumbre o desconcierto</p>
<p>6. Impide que los sentimientos perturbadores le bloqueen</p>	<p>7) Identifica y justifica los estados de ánimo de los diferentes personajes</p>
<p>7. Reconoce y comprende las emociones de otro</p>	<p>8) Empatiza con las emociones y estados de ánimo de los personajes, así como de las experiencias que narran los compañeros. Buscan experiencias similares y explican cómo se han sentido y reaccionado en estos casos</p>
<p>8. Interactúa correctamente ante los sentimientos de los demás</p>	

---

<p>Función ejecutiva del control de la impulsividad:</p>	<p>1) Aprende a esperar la llegada de la lectura del cuento y, con posterioridad, selecciona las respuestas que considera más correctas a las preguntas de comprensión</p>
<p>1. Refrena la respuesta natural predominante</p>	<p>2) Ante posibles reacciones de los personajes que se le presentan, medita cuál es la más adecuada y autoevalúa su intervención durante la lectura del cuento</p>
<p>2. Busca alternativas aceptables y las evalúa</p>	<p>3) Aprende y hace suyo un patrón de respuestas que mantiene durante las sesiones, tanto en su disposición, como en su comportamiento y estructura de las intervenciones</p>
<p>3. Genera un patrón de respuestas adecuadas y lo convierte en hábito</p>	

---

<p>Función ejecutiva de elección de metas:</p>	<p>1) Conoce y comprende cuál es el producto final que debe realizar su grupo antes de comenzar la estructura de cooperativo: puzzle, dibujo, formulación de una respuesta o solucionar un conflicto</p>
<p>1. Visualiza los objetivos</p>	<p>2) Asume los pasos que debe seguir para lograr el objetivo</p>
<p>2. Distingue los aspectos implicados en una acción</p>	<p>3) Realiza propuestas para abordar el objetivo y selecciona una de ellas</p>
<p>3. Anticipa obstáculos, necesidades o consecuencias</p>	<p>4) A partir de las diferentes exposiciones de los portavoces, evalúa su trabajo: qué es correcto y qué se puede mejorar</p>
<p>4. Evalúa los resultados intermedios</p>	<p>5) Si la estrategia decidida no es la correcta, cambia a otra para conseguir alcanzar el objetivo que se le plantea</p>
<p>5. Reformula objetivos a partir de logros graduales</p>	

---

---

<p>Función ejecutiva de inicio y organización de la acción:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprende adecuadamente la acción</li> <li>2. Tiene una meta clara</li> <li>3. Conoce los pasos a seguir para abordar la acción</li> <li>4. Inicia la actividad de forma rápida</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conoce el objetivo de cada una de las actividades que se desarrollan</li> <li>2) El objetivo de las sesiones es alcanzable, le resulta interesante y es conocido por el niño: conocer qué ocurre en el cuento, lograr realizar la estructura de cooperativo planteada o responder a las preguntas de comprensión para saber qué les ocurre a los personajes</li> <li>3) La estructura de trabajo se repite en las sesiones: el niño la conoce, se familiariza y gana seguridad en sus acciones</li> <li>4) Comienza la actividad sin demorarse y se desenvuelve con agilidad en el trabajo que realiza por la seguridad adquirida al conocer la estructura de la sesión</li> </ol>
<hr/>	
<p>Función ejecutiva del mantenimiento de la acción:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Infiere los objetivos con claridad</li> <li>2. Toma decisiones eficaces</li> <li>3. Persiste en la ejecución de la actividad</li> <li>4. Modifica los patrones de actuación cuando es necesario</li> <li>5. Completa la tarea satisfactoriamente</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Deduce qué tema se plantea en el álbum antes de finalizar la lectura: saca conclusiones a través de las interpretaciones</li> <li>2) En la sesión en la que se le plantea un problema al que buscar solución, su reacción es rápida y realista</li> <li>3) No abandona la actividad planteada en ninguna de las sesiones ni pierde el tiempo. Termina las actividades que se inician</li> <li>4) Reconoce actuaciones en los cuentos que no son adecuadas, corrige a los personajes y los traslada a la experiencia personal para mejorar reacciones o actuaciones anteriores</li> <li>5) Finaliza todas las tareas que se plantean y no abandona</li> </ol>
<hr/>	
<p>Función ejecutiva de la flexibilidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establece conexiones con conocimientos previos</li> <li>2. Genera posibilidades diferentes</li> <li>3. Anticipa consecuencias positivas y negativas de cada acción</li> <li>4. Rectifica sin obsesionarse con la primera decisión</li> <li>5. Realiza una continua autoevaluación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Continuamente, el niño traslada lo que se lee a experiencias previas que verbaliza; desarrolla un aprendizaje significativo</li> <li>2) Ante una misma situación, propone diferentes opciones</li> <li>3) Analiza las diferentes opciones y prevé qué consecuencias trae cada elección</li> <li>4) Cuando otro grupo o compañero realiza una propuesta mejor que la propia, la asume y rectifica</li> <li>5) A través de la lectura del cuento, desarrolla la estrategia de autocontrol: el niño autoevalúa las inferencias y predicciones realizadas durante la rutina inicial</li> </ol>

---

---

<p>Función ejecutiva de la memoria</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capta información</li> <li>2. Sintetiza lo relevante y lo discrimina del resto</li> <li>3. Relaciona la nueva información obtenida con conocimientos previos</li> <li>4. Aplica la información retenida a nuevas situaciones</li> <li>5. Categoriza la información</li> <li>6. Incrementa voluntariamente la comprensión</li> <li>7. Mecniza las respuestas a aprendizajes adquiridos</li> <li>8. Relaciona los nuevos conocimientos a reacciones emocionales</li> <li>9. Es consciente de lo que ha aprendido</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El niño asume información durante la lectura y análisis de los álbumes</li> <li>2) En la realización del folio giratorio, el niño dibuja lo que considera más significativo de la historia, y desecha lo que no lo es</li> <li>3) Durante las preguntas de reflexión, el niño utiliza los conocimientos y experiencias previas para contestar correctamente, incluso traslada sus experiencias para justificar a los personajes y empatizar con ellos</li> <li>4) Utiliza lo aprendido para resolver situaciones. Al producirse la comprensión del álbum ilustrado, reflexionar sobre su contenido y aplicarlo su experiencia, se produce la memorización significativa de las ideas expuestas y de los contenidos trabajados, de forma que los datos son interiorizados de forma permanente, lo que permite su posterior aplicación</li> <li>5) En la sesión de intertextualidad, diferencia y clasifica el papel de cada uno de los personajes de los distintos cuentos</li> <li>6) Según avanzan las sesiones de trabajo, el ejercicio de comprensión del niño aumenta: busca los elementos clave que le van a proporcionar la comprensión del cuento a través de las ilustraciones y de la narración de la historia. Su esfuerzo por interpretar la lectura es mayor porque conoce cómo puede hacerlo</li> <li>7) Aprende la dinámica de trabajo y la interioriza, lo que le permite dirigir la atención a lo nuevo</li> <li>8) Analiza reacciones y estados emocionales de los personajes de los álbumes que traslada a la experiencia personal y los relaciona con situaciones vividas en distintos ámbitos: académico, familiar, etc.</li> </ol>
--	---

---

---

<p>Función ejecutiva de la metacognición:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conciencia de lo que saben y cómo lo han aprendido</li> <li>2. Conocimiento del propio proceso de aprendizaje</li> <li>3. Selección de las estrategias</li> <li>4. Modificación y flexibilidad durante el proceso de trabajo</li> <li>5. Anticipación a nuevos aprendizajes</li> <li>6. Evaluación de los resultados</li> <li>7. Planificación de futuros aprendizajes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sesión de intertextualidad: se recuerdan las distintas historias y los temas tratados en cada una de ellas y se rememoran hechos concretos de la narración, que a su vez se relacionan con el momento en que el texto o la imagen revelan la información. Así, relaciona la información obtenida con el mecanismo de adquisición</li> <li>2) El niño deduce que la observación, el análisis y la reflexión le conducen a la comprensión de la narración</li> <li>3) Se organiza para el desarrollo del trabajo en equipo o para la formación de grupos de cooperativo informal a partir de unas indicaciones dadas: es capaz de optar por una estrategia para la consecución de un objetivo marcado</li> <li>4) Ante el error, rectifica y asume otra forma de trabajo o la respuesta correcta para seguir avanzando</li> <li>5) Pone en marcha la estrategia de lectura de la predicción en las rutinas de pensamiento</li> <li>6) Tanto sobre las predicciones que realiza en las rutinas como sobre los trabajos en grupo, realiza la autoevaluación de sus propuestas</li> <li>7) Adquiere la capacidad de aplicar las estrategias de lectura para alcanzar una óptima comprensión lectora</li> </ol>
---	---

---

*Tabla 38.* Relación de los indicadores de logro de las funciones ejecutivas (Marina y Pellicer, 2015) con su presencia en las sesiones de trabajo

El desarrollo de las funciones ejecutivas impulsa la transformación de las operaciones mentales básicas (Marina, 2014) y como consecuencia de la experiencia metodológica que se ha implementado, se observan variaciones en algunas actividades mentales de los niños tras finalizar y analizar las sesiones:

- Transformación de la atención involuntaria en atención voluntaria: el trabajo con la rutina durante las sesiones logra que el niño observe las imágenes y el texto de forma consciente. Sobre el álbum ilustrado pone en marcha las estrategias de inferencia, predicción y autocontrol de forma intencionada
- La memoria de reconocimiento pasa a ser memoria de evocación: la lectura y análisis de emociones le lleva a revivir situaciones anteriores y a conectarlas con la historia actual. Esto ayuda, por una parte, a formar las conexiones de la propia intertextualidad y, por otra, a asumir las enseñanzas del cuento al crearse un paralelismo con experiencias reales. Esta acción se refuerza con las actividades que se realizan posteriores a la lectura, tanto con las preguntas de comprensión del álbum, que comienzan por

recuperar información explícita, que rápidamente pasan al contenido implícito, por ejemplo, con las actividades de aprendizaje cooperativo

- Aparece la búsqueda dirigida, dejando a un lado la percepción involuntaria: el efecto de las imágenes y las evocaciones del texto son buscadas por el lector de forma consciente
- Se pasa del movimiento automático al movimiento entrenado (Marina, 2014). Las sesiones mantienen de forma intencionada la misma estructura durante el desarrollo de cada una de ellas, con la finalidad de entrenar a los niños en las técnicas. En la primera sesión, los niños titubean en las respuestas ofrecidas en la rutina: no saben enfrentarse a la proyección de las imágenes y no entienden qué deben hacer; a partir de la segunda sesión, son ellos los que directamente levantan la mano para intervenir cuando aparece la proyección en la pantalla
- La lectura y análisis del cuento provoca en el niño la aparición de emociones. A través de las sesiones de trabajo se pasa de emociones espontáneas a emociones dirigidas a metas: se pretende que sepan manejar esas emociones para conseguir la interpretación más certera del cuento
- El aprendizaje se transforma en voluntario, deja de ser dirigido, en el momento en que son los niños los que toman el control de la actividad: según avanzan las sesiones se observa que marcan el ritmo de análisis de los cuentos; se adelantan al mediador llamando la atención sobre elementos que observan o situaciones que consideran extraordinarias y diferentes; aportan sus opiniones sobre cómo se sienten los personajes y narran experiencias propias que, de alguna forma, guardan relación con lo que han interpretado del cuento

## 8.2 Primera sesión de trabajo: *El zapatero y los duendes*

### 8.2.1 Análisis previo del álbum ilustrado

#### - Elementos materiales

El álbum ilustrado *El zapatero y los duendes* (Mejuto y Manero, 2004) se presenta en formato apaisado, a doble página, lo que permite al lector obtener una imagen panorámica de lo que ocurre en cada momento en el que se desarrolla la historia. Los autores logran que las imágenes narren los detalles de la acción, bien ocurra fuera o dentro del taller del zapatero.

Desde la cubierta comienza la posibilidad de realizar una lectura inferida que permite la anticipación a los hechos que posteriormente ocurren en su interior: los protagonistas, la casa, el cartel que cuelgan, el título y la chimenea funcionando. Además, la imagen panorámica de la propia cubierta permite una visión de dónde se sitúa la casa-taller, en el pueblo o ciudad en el que ocurre la acción.

Las guardas delanteras y traseras muestran el fondo de cuadros, estructura que se repite en algunas de las ilustraciones del cuento, y que evoca los retales que el zapatero utiliza para crear los zapatos. Son elementos inferenciales que adelantan información del relato.

#### - Elementos tipográficos

Resulta significativo el uso de diferente tipografía a lo largo del libro. Destaca en la cubierta y la portada que el primer segmento del título, *EL ZAPATERO*, se escribe con mayúsculas de palo seco, caracterizadas por su trazo recto y firme; en cambio, en el segundo segmento, *los duendes*, se utiliza un tipo de letra que parece escrita a mano alzada y que combina las mayúsculas y las minúsculas, como un texto menos convencional. Puede tratarse de una pista para ayudar al lector más adelante a identificar la voz de los duendes.

La observación de los tipos de letras puede adelantar rasgos de las personalidades de los protagonistas con los que se relaciona: el zapatero, recto y trabajador, frente a los duendes, juguetones y creativos. Esta propuesta sobre el significado del uso de la tipografía específica del título se confirma cuando, en el interior del álbum, se observa que los textos de las dos canciones que entonan los duendes presentan el mismo tipo de letra que previamente se les adjudica.

Cuando la acción se sitúa en el exterior de la casa la letra aparece en negro, para que se resalte la claridad que hay fuera del taller. En cambio, cuando la acción transcurre en el interior del taller, las letras son blancas, lo que contrasta con la poca luz que hay en la ilustración: un taller oscuro en un sótano frío en el que tan solo tienen una vela para iluminarse. En ambos casos, cuando el texto da voz a un personaje, aumenta un punto el tamaño de la letra.

#### - *Consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico*

Los colores con los que se ilustran las imágenes son fríos, y van acompañados de diferentes texturas cuando se trata de la ropa de los personajes. La ropa del zapatero se observa áspera y deshilachada por las mangas; la de su mujer, hecha con retales de diferentes



tipos y desgastada del uso. Contrastan ambas indumentarias con los brillantes tejidos que viste la señora empingorotada y el recio paño del abrigo del caballero.

El pelo y barba de los distintos personajes está representado a partir de diferentes hilos de lana; más cuidado y brillante, con hilo de seda, por ejemplo, en la señora y los duendes, y más estropeado y opaco en los personajes del zapatero y su mujer. Este uso de la lana por parte de la ilustradora enlaza con la labor de tejer que la mujer del zapatero realiza cada noche cuando acompaña a su marido mientras que él realiza sus labores, y ella teje la bufanda con la que se abriga: hace que su presencia tranquilizadora se extienda por todo el relato.

El interior de la casa-taller se representa desde dos puntos de vista. Desde el exterior, caso en el que la ilustración se divide por niveles, y a su vez en cuadros, lo que aporta una idea de la estrechez en la que viven y trabajan, y que desciende siempre hacia el sótano en la que se sitúa la vivienda. Desde el interior, la habitación que aparece representada es en la que trabajan y descansan, con muy poca luz, solo la de la vela, y siempre los mismos elementos: la escalera, el sillón rojo, la mesa y silla de trabajo, una estufa, la pequeña cama que comparten con un orinal debajo, un pequeño baúl y la ventana. Es una vivienda austera y muy humilde.

La única representación del interior de la tienda aparece al final de la historia, cuando venden felizmente sus zapatos. Y es el momento en el que se produce el cambio en la iluminación de la imagen: entra luz clara a la tienda, las telas de las ropas del zapatero y su mujer han mejorado su apariencia, y desaparece la sensación claustrofóbica de estar encerrados en un lugar pequeño y oscuro.

#### - *Consideraciones sobre los elementos narrativos*

La trama nace de la situación complicada que viven un zapatero y su mujer, a los que apenas queda tela para hacer zapatos que vender y así poder mantenerse.

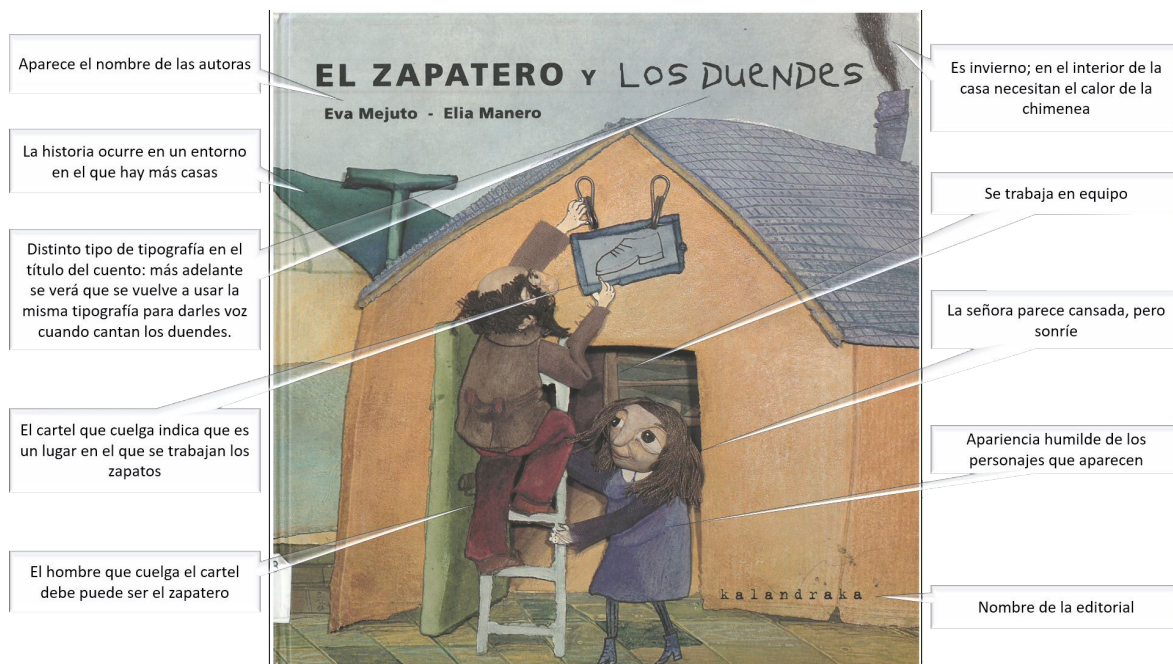
Personajes que aparecen en la historia:

- El zapatero y su mujer: representan el espíritu de trabajado, la perseverancia, el apoyo mutuo, el amor y la generosidad
- Los duendes: ayudantes, seres fantásticos que aparecen para cambiar el destino de los protagonistas como premio por no rendirse, seguir su proyecto y actuar de buena fe

- La señora empingorotada y el caballero: saben reconocer un trabajo bien hecho y no dudan en pagar un justo precio por él

La caracterización de los personajes acompaña al papel que representan, por sus ropas, sus expresiones y gestos. Por ejemplo, observamos la cercanía física entre el zapatero y su mujer, continuamente unidos; las figuras de los duendes que no terminan de desvelar sus rostros y su aspecto, lo que mantiene el misterio de estos seres maravillosos; y, por último, las figuras estilizadas de los dos compradores de los pares de zapatos y lo delicado de sus rasgos.

La focalización de la narración se realiza desde una perspectiva externa y con voz externa, en tercera persona, desde la que el narrador relata en tercera persona y se sitúa como testigo de lo ocurrido, aunque conoce todo lo que hacen los personajes principales. De esta forma, se logra la distancia necesaria para que los lectores a los que va dirigida la obra sean conscientes de la situación de los personajes, pero eviten la angustia que les puede provocar su realidad. A continuación, se presenta cada una de las páginas del álbum y se realiza un estudio de los principales elementos narrativos para su lectura y análisis con los niños.



Aparece el nombre de las autoras

La historia ocurre en un entorno en el que hay más casas

Distinto tipo de tipografía en el título del cuento: más adelante se verá que se vuelve a usar la misma tipografía para darles voz cuando cantan los duendes.

El cartel que cuelga indica que es un lugar en el que se trabajan los zapatos

El hombre que cuelga el cartel debe puede ser el zapatero

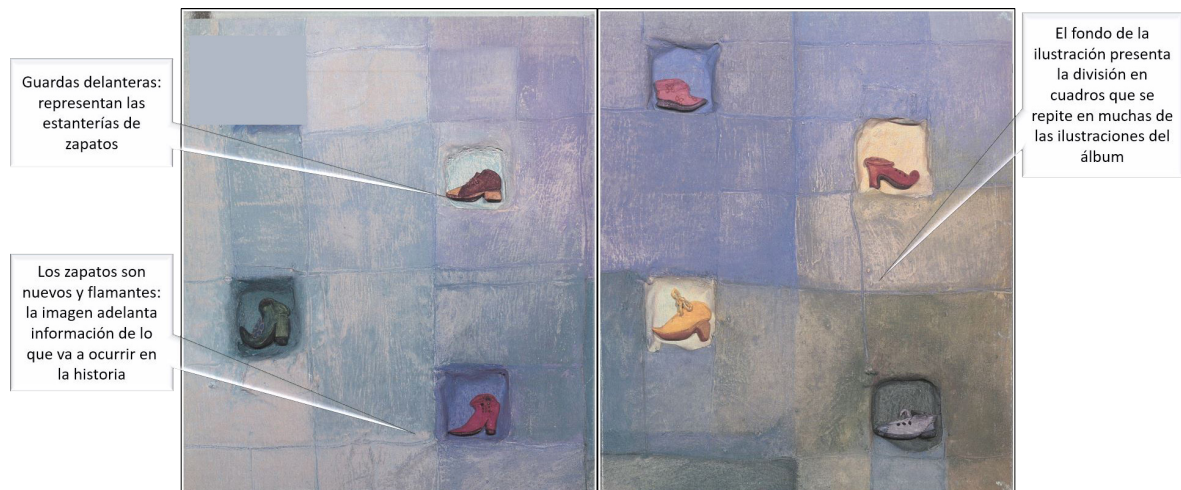
Es invierno; en el interior de la casa necesitan el calor de la chimenea

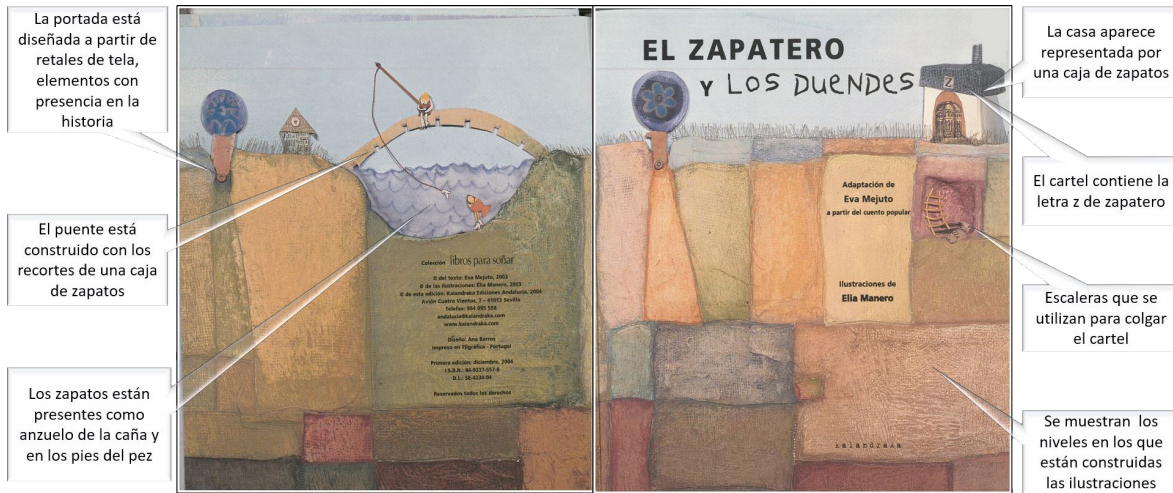
Se trabaja en equipo

La señora parece cansada, pero sonríe

Apariencia humilde de los personajes que aparecen

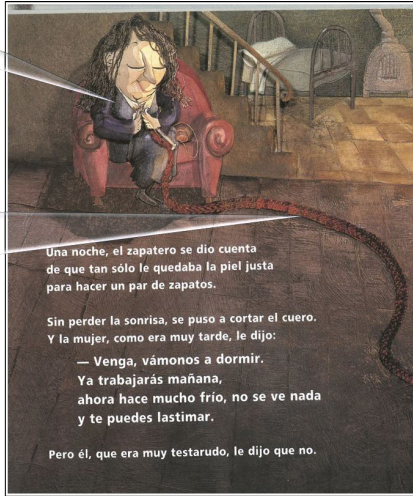
Nombre de la editorial





A pesar del frío, de la escasa luz y del trabajo, la mujer sonríe

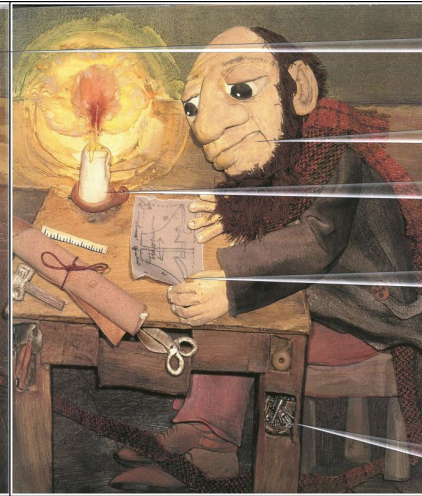
La mujer del zapatero teje la bufanda que él lleva puesta mientras trabaja: cuida de que no pase frío y lo acompaña en la dureza de su trabajo



Una noche, el zapatero se dio cuenta de que tan sólo le quedaba la piel justa para hacer un par de zapatos.

Sin perder la sonrisa, se puso a cortar el cuero. Y la mujer, como era muy tarde, le dijo:  
— Venga, vámonos a dormir. Ya trabajarás mañana, ahora hace mucho frío, no se ve nada y te puedes lastimar.

Pero él, que era muy testarudo, le dijo que no.



La estufa apagada, a pesar del frío

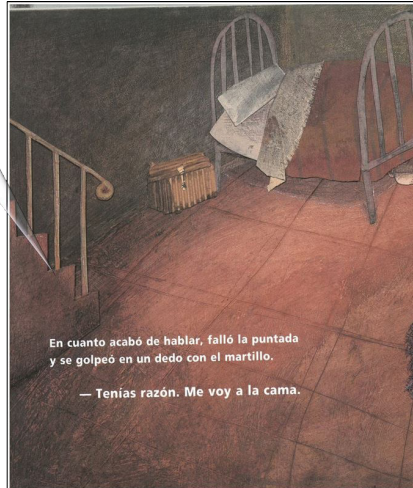
Expresión de preocupación del zapatero

Estancia alumbrada por una sola vela

Instrucciones para fabricar zapatos de mujer

Herramientas de trabajo

Las escaleras vuelven a aparecer: sitúan la vivienda en el húmedo y oscuro sótano.



En cuanto acabó de hablar, falló la puntada y se golpeó en un dedo con el martillo.

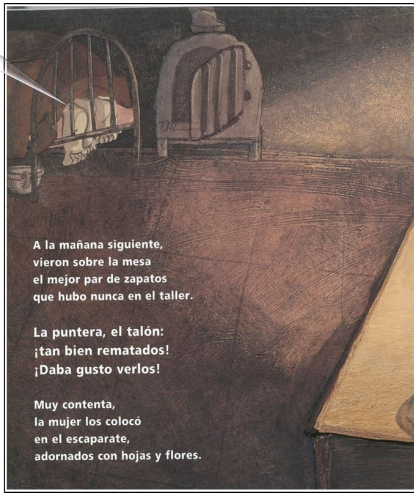
— Tenías razón. Me voy a la cama.



Estado de ánimo reflejado en la expresión de sus caras

Las manos unidas: Se mantienen juntos, se acompañan y se apoyan ante cualquier adversidad

La cama es pequeña,  
se les salen los pies



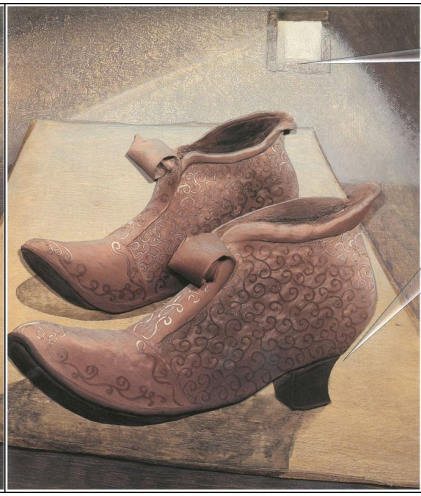
A la mañana siguiente,  
vieron sobre la mesa  
el mejor par de zapatos  
que hubo nunca en el taller.

La puntera, el talón:  
¡tan bien rematados!  
¡Daba gusto verlos!

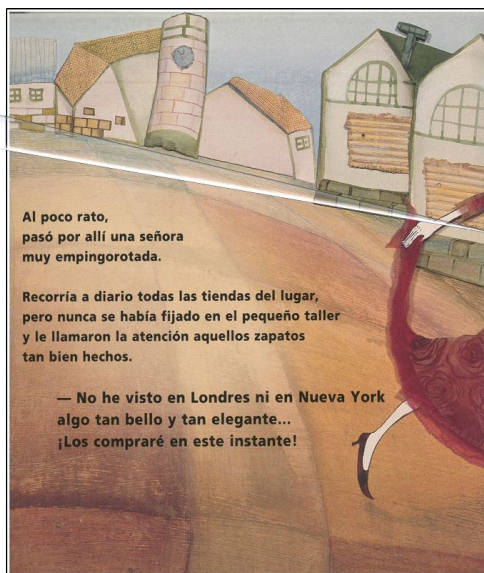
Muy contenta,  
la mujer los colocó  
en el escaparate,  
adornados con hojas y flores.

Ha amanecido y la  
luz entra por la  
ventana

Diferencias de lo  
que aparece en la  
mesa en  
comparación con lo  
que dejaron la  
noche anterior



Comparación entre  
las ropas y el  
aspecto de la señora  
con el que tienen el  
zapatero y su mujer



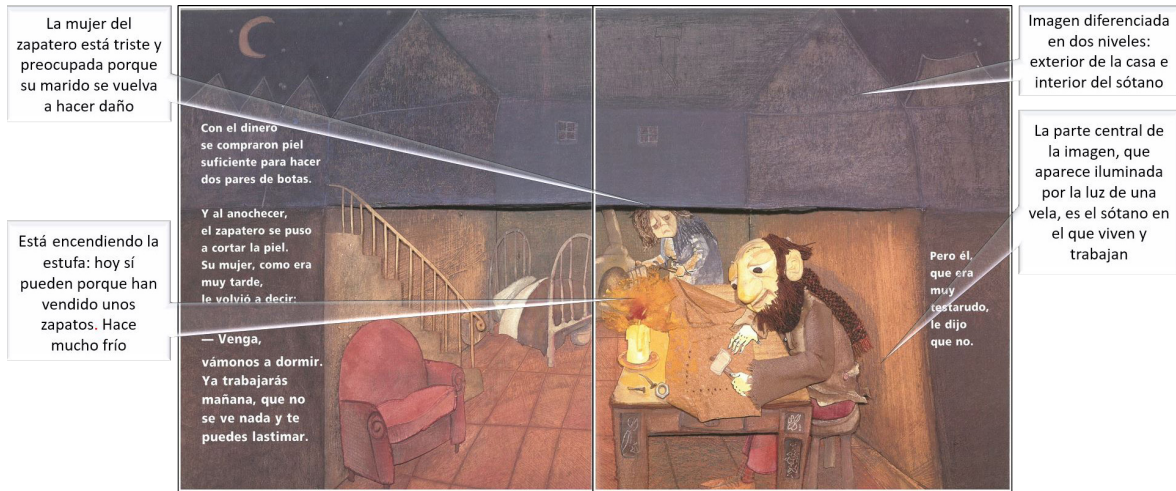
Al poco rato,  
pasó por allí una señora  
muy empingorotada.

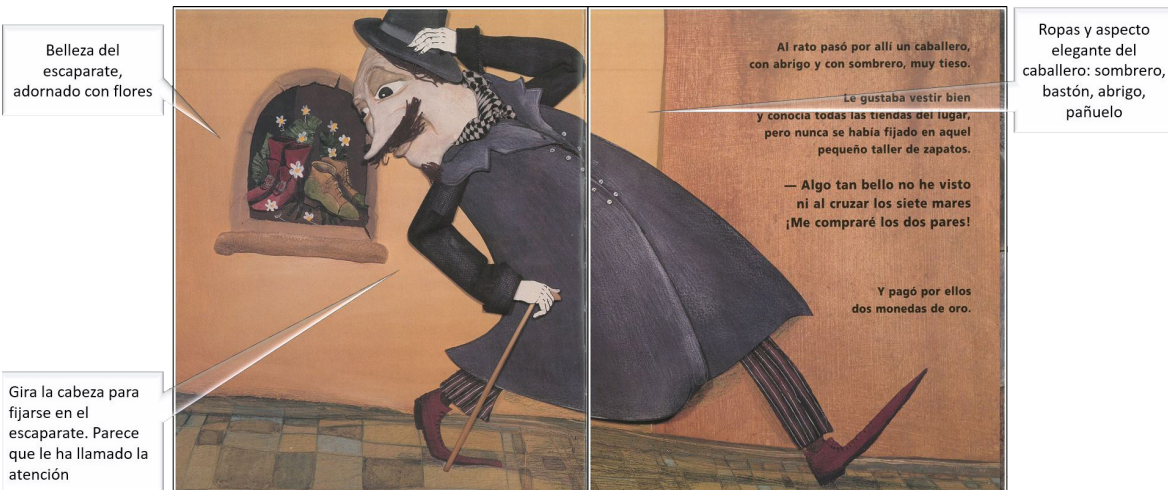
Recorría a diario todas las tiendas del lugar,  
pero nunca se había fijado en el pequeño taller  
y le llamaron la atención aquellos zapatos  
tan bien hechos.

— No he visto en Londres ni en Nueva York  
algo tan bello y tan elegante...  
¡Los compraré en este instante!



Y a cambio les dio  
a los zapateros  
una moneda de oro.









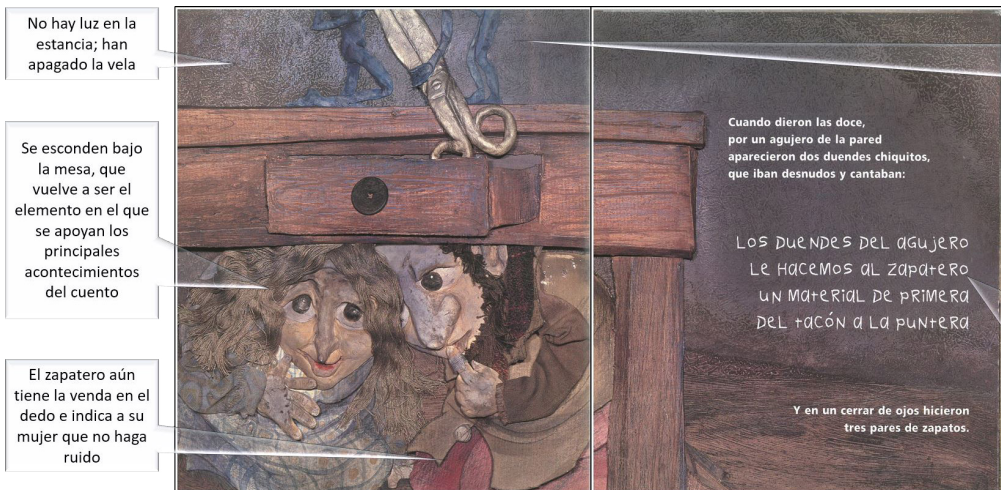
Con el dinero recibido,  
el zapatero pudo comprar  
piel para tres pares de zapatos.

Y al anochecer,  
cuando cortaba el cuero,  
la mujer le dijo:

— ¡Deja, deja...!  
Será mejor que nos escondamos  
para descubrir quien trae  
los zapatos y las botas.

Y así lo hicieron.

La mujer le habla en susurros para que no los oigan y mira de reojo hacia la ventana por donde sospecha que entran



No hay luz en la estancia; han apagado la vela

Se esconden bajo la mesa, que vuelve a ser el elemento en el que se apoyan los principales acontecimientos del cuento

El zapatero aún tiene la venda en el dedo e indica a su mujer que no haga ruido

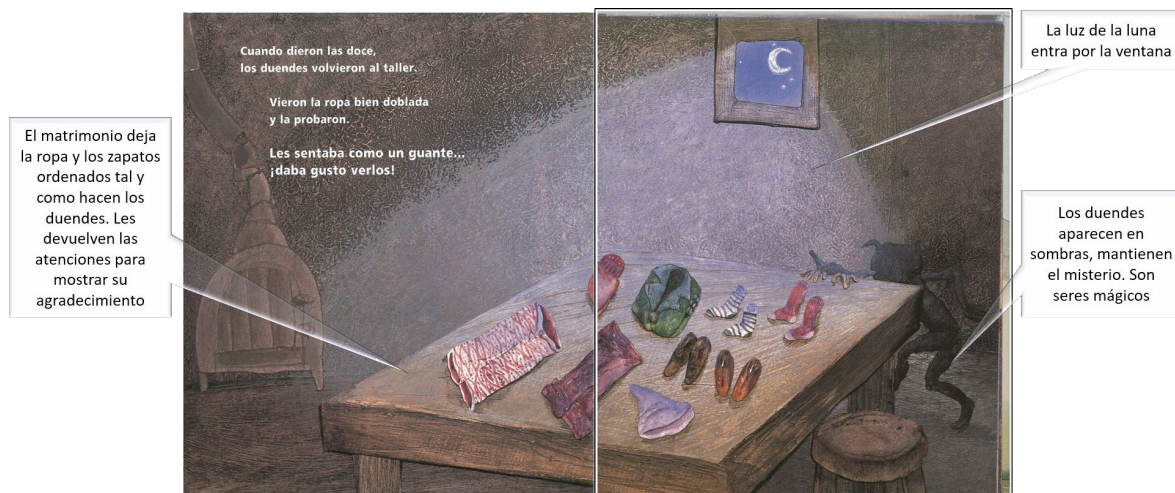
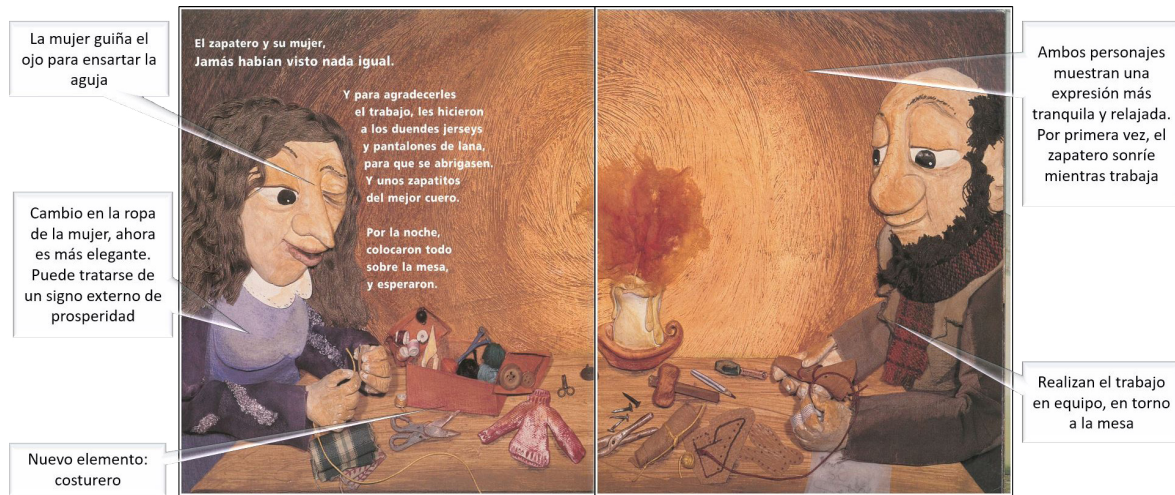
Cuando dieron las doce,  
por un agujero de la pared  
aparecieron dos duendes chiquitos,  
que iban desnudos y cantaban:

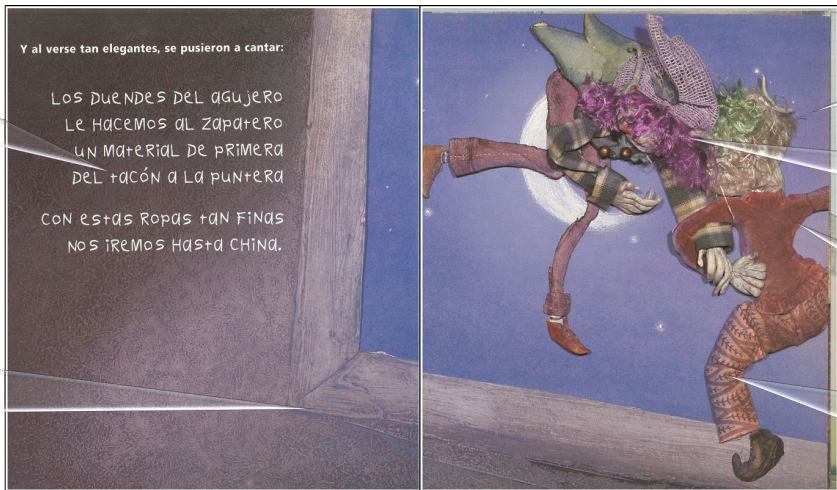
LOS DUENDES DEL AGUJERO  
LE HACEMOS AL ZAPATERO  
UN MATERIAL DE PRIMERA  
DEL TACÓN A LA PUNTERA

Y en un cerrar de ojos hicieron  
tres pares de zapatos.

Por primera vez, se ve a los duendes y se confirma su existencia

Cambio en la tipografía. Se trata de un recurso plástico para distinguir entre la voz del narrador y la de los duendes al cantar





Y al verse tan elegantes, se pusieron a cantar:

LOS DUENDES DEL AGUJERO  
LE HACEMOS AL ZAPATERO  
UN MATERIAL DE PRIMERA  
DEL TACÓN A LA PUNTERA  
CON ESTAS ROPAS TAN FINAS  
NOS IREMOS HASTA CHINA.

Cambio en la tipografía para transcribir la canción que cantan los duendes

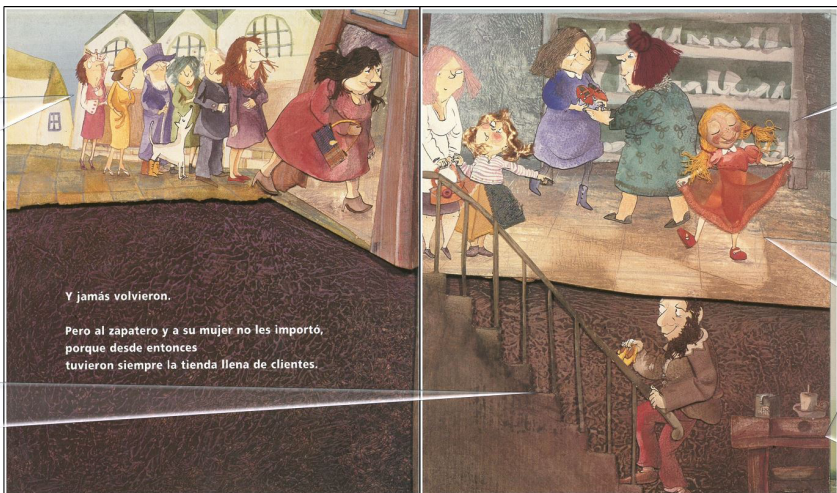
Por primera vez, se presenta la salida de los duendes de la casa. Definitivamente, han terminado su trabajo

La figura de los duendes sale de las sombras

El pelo es de lana: vínculo con el resto de personajes de la historia

Llevan puesta la ropa que les han regalado

Los rostros siguen ocultos, se mantiene el misterio de su identidad



Y jamás volvieron.  
Pero al zapatero y a su mujer no les importó, porque desde entonces tuvieron siempre la tienda llena de clientes.

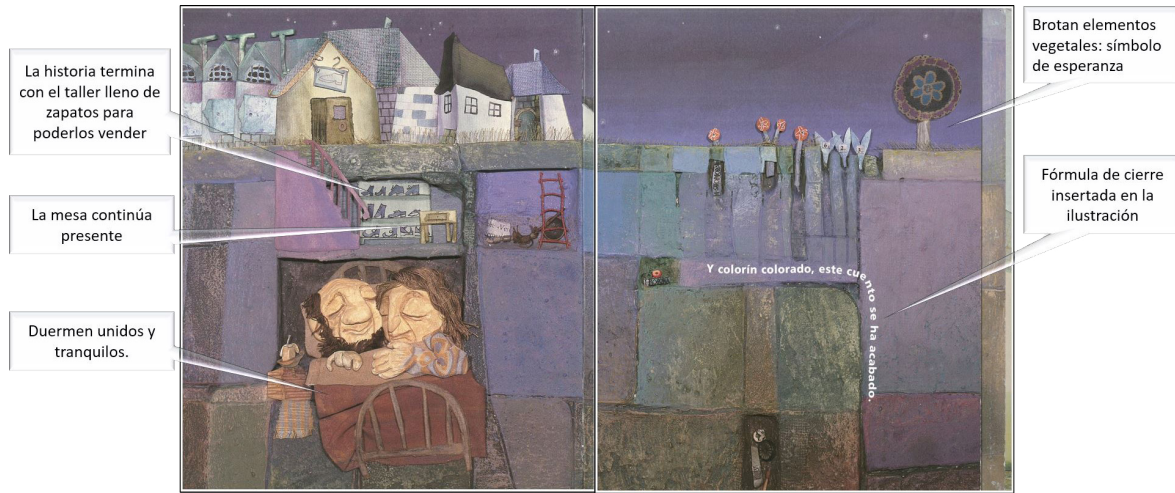
Contraste de la calle llena de clientes, frente a las primeras ilustraciones, en las que estaba vacía

Las escaleras muestran por primera vez a dónde llevan. Los protagonistas han podido subir un piso y mejorar su situación

Primera ilustración en la que aparece la tienda

La imagen ya no es oscura y triste: la alegría reflejada en la expresión del zapatero y su mujer. También los clientes se muestran contentos

La mesa está de nuevo presente: sigue siendo el elemento de apoyo, pero ahora están los elementos del desayuno. Por primera vez, hay presencia de una actividad que no es trabajar



### 8.2.2 Desarrollo de la sesión

La primera sesión de trabajo se realiza a partir del cuento *El zapatero y los duendes*, (Mejuto y Manero, 2004) publicada por KalandraKa Ediciones Andalucía. La fecha de realización es el 25 de enero de 2017.

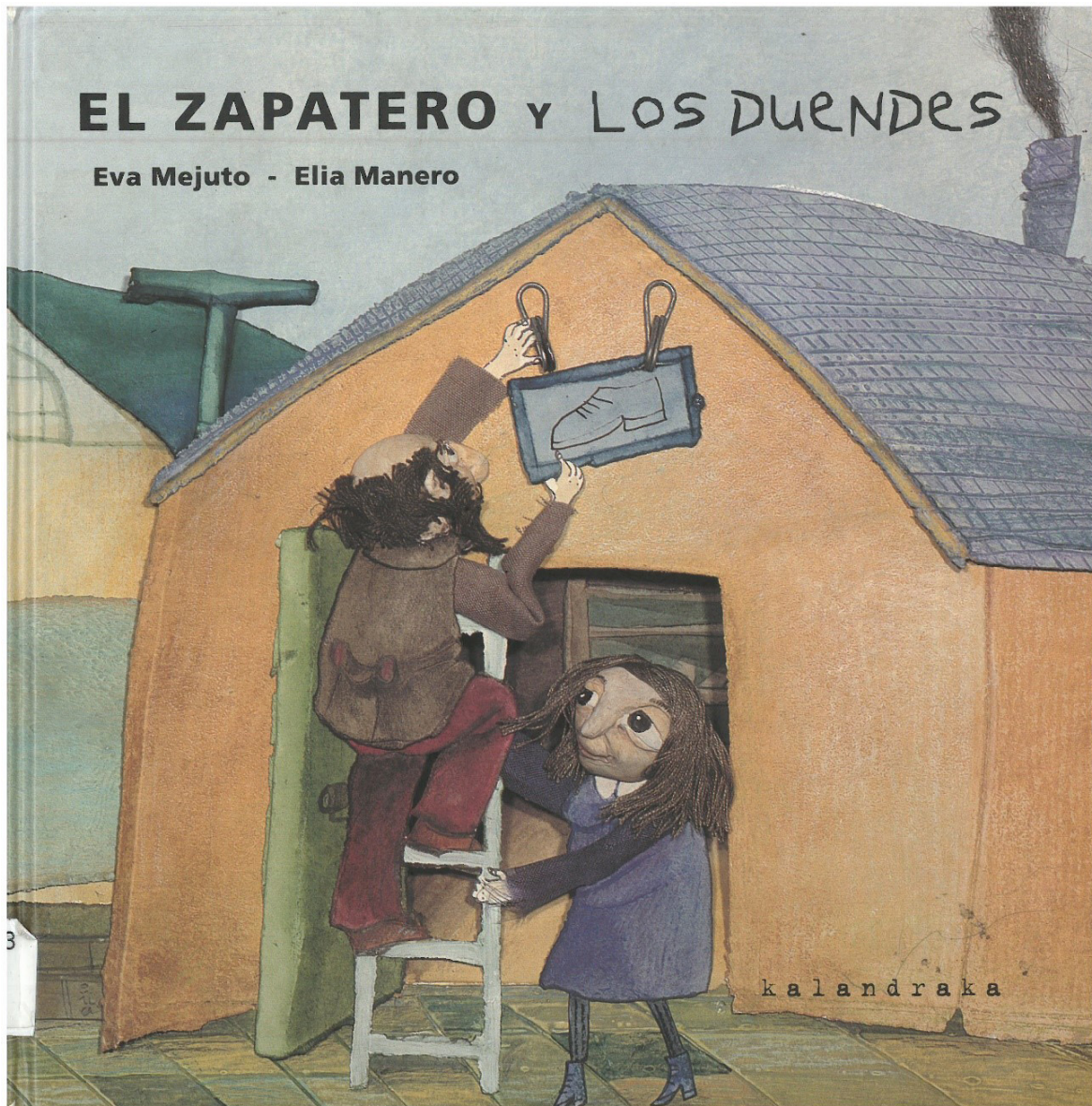
<b>Primera sesión: <i>El zapatero y los duendes</i></b>	
25/ 01/ 2017	Mejuto, E., y Manero, E. (2004). <i>El zapatero y los duendes</i> . Sevilla: KalandraKa Ediciones Andalucía
<b>PARTE 1. Rutina de pensamiento</b>	
- Ilustración 1	
- Ilustración 2	
- Ilustración 3	
<b>PARTE 2. Lectura expresiva del cuento realizada por la mediadora</b>	
<b>PARTE 3. Preguntas para la comprensión e interpretación del cuento</b>	
<b>PARTE 4. Folio giratorio</b>	
<b>PARTE 5. Intervención del portavoz en nombre del grupo y análisis del dibujo</b>	
- Grupo Nº 1: portavoz, dibujo y análisis	
- Grupo Nº 2: portavoz, dibujo y análisis	
- Grupo Nº 3: portavoz, dibujo y análisis	
- Grupo Nº 4: portavoz, dibujo y análisis	
- Grupo Nº 5: portavoz, dibujo y análisis	
- Grupo Nº 6: portavoz, dibujo y análisis	
<b>PARTE 5. Reflexión sobre los dibujos realizados</b>	

## PARTE 1. RUTINA DE PENSAMIENTO

En esta sesión, se presentan a los alumnos cuatro ilustraciones en el orden que aparecen en el libro y, a partir de ellas, se realiza la actividad de la rutina. La selección de las ilustraciones recae en las más significativas en cuanto a la reproducción del ambiente en el que transcurre la historia y que contienen un número mayor de elementos que ayudan al desarrollo de las estrategias de lectura que propician la comprensión.

A continuación, se presentan las ilustraciones seguidas de la transcripción de las preguntas que guían a los alumnos por parte del mediador y las aportaciones de los alumnos, que se clasifican según la estrategia de lectura que se active en cada ocasión.

- Ilustración número 1: primera ilustración comentada



*Imagen 1.* Cubierta del álbum ilustrado *El zapatero y los duendes*, Manero y Mejuto (2004). Sesión 1

## - Respuestas de los niños a la ilustración número 1

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
<p>¿Qué tenemos aquí?</p> <p>¿Qué veis aquí?</p>	<p><b>El niño identifica y describe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son los dibujos de un libro</li> <li>- Un hombre</li> <li>- Un cartel</li> <li>- Una escalera</li> <li>- Una chimenea</li> <li>- Un tejado</li> <li>- Humo</li> <li>- Una ventana</li> <li>- Una casa al lado (de la principal)</li> <li>- En el cartel hay un zapato</li> </ul>
<p>¿Cómo se llama esta parte de la casa?</p> <p>¿Por qué hay humo? (se les pregunta cuando indican que hay humo)</p> <p>¿Vivirán solos o rodeados de más personas?</p>	<p><b>El niño identifica e infiere</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un duende (no aparece, pero cree que es el hombre subido en la escalera tras leer el título)</li> <li>- La casa del zapatero</li> <li>- Humo, porque lo echa la casa</li> <li>- Viven en un lugar donde debe haber más gente (guiados por la mediadora)</li> </ul>
<p>Se vuelve al cartel que antes han indicado: ¿Qué hay en el cartel?</p> <p>¿Qué debe ser esta casa?</p> <p>¿En la casa estarán calentitos o fríos?</p> <p>¿Fuera de la casa cómo estarán?</p>	<p><b>El niño identifica, infiere y justifica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para estar calentitos han puesto la chimenea y sale el humo</li> <li>- En la casa se estará calentito (guiados por la mediadora)</li> <li>- Fuera de la casa estaremos fríos (guiados por la mediadora)</li> <li>- La casa debe ser... una zapatería</li> <li>- Dentro de la casa habrá...cuadros</li> <li>- Dentro de la casa habrá zapatos</li> <li>- Dentro de la casa habrá muebles</li> <li>- El resto de la personas no aparecen pero nos las imaginamos, están en nuestras cabezas</li> <li>- La casa es una zapatería</li> </ul>

Una vez analizada la ilustración, se les propone entrar en la casa, a lo que responden de forma positiva y se pasa la siguiente ilustración para continuar con la rutina.

- Ilustración número 2: segunda ilustración comentada



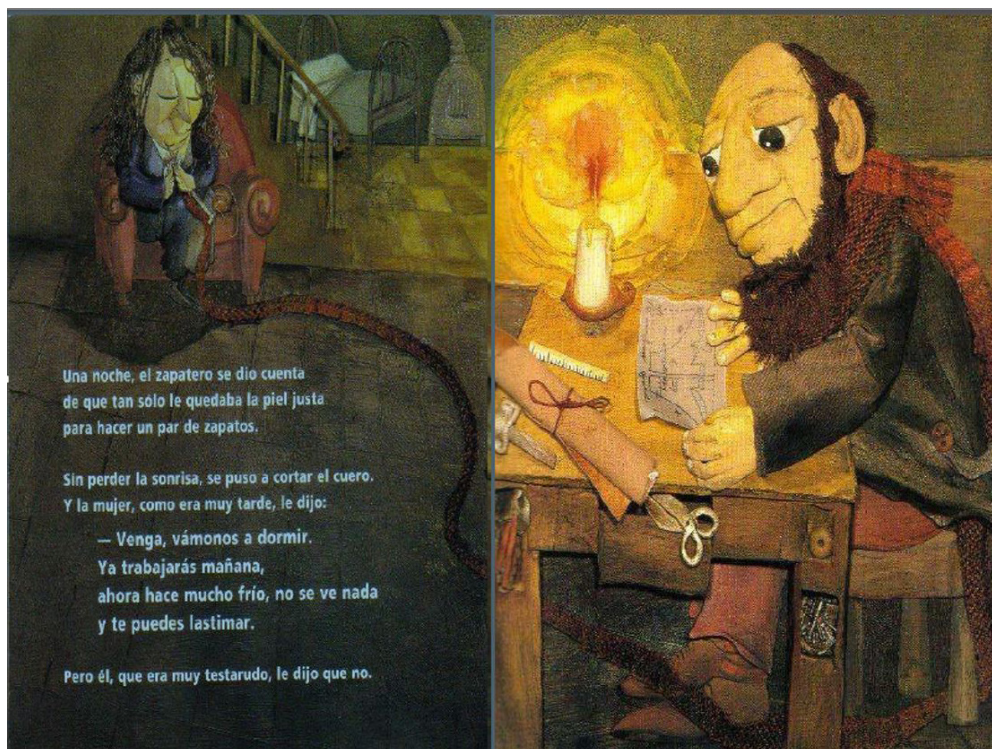
Imagen 2. Página interior del álbum ilustrado *El zapatero y los duendes*, Manero y Mejuto (2004). Sesión 1

- Respuestas de los niños a la ilustración número 2

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
<p>¿Esta casa es grande o pequeña? ¿Alguien sabe cómo es?</p>	<p><b>El niño identifica y describe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La casa es grande</li> <li>- La casa es pequeña porque tiene un tamaño pequeñito</li> </ul>
<p>¿Por qué están tan unidos en la ilustración?</p>	<p><b>El niño identifica e infiere</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque se quieren mucho</li> <li>- Porque tienen frío</li> <li>- Porque la casa es pequeña</li> </ul>
<p>¿Por qué se pegan mucho los papás y las mamás a nosotros? Y cuando alguien se pega mucho a otro, ¿tiene más frío o más calor?</p>	<p><b>El niño identifica, infiere y justifica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque nos quieren mucho</li> <li>- Tienen más calor juntos</li> </ul>



- Ilustración número 3: tercera ilustración comentada



Una noche, el zapatero se dio cuenta de que tan sólo le quedaba la piel justa para hacer un par de zapatos.

Sin perder la sonrisa, se puso a cortar el cuero. Y la mujer, como era muy tarde, le dijo:

— Venga, vámonos a dormir. Ya trabajarás mañana, ahora hace mucho frío, no se ve nada y te puedes lastimar.

Pero él, que era muy testarudo, le dijo que no.

Imagen 3. Página interior del álbum ilustrado *El zapatero y los duendes*, Manero y Mejuto (2004)

- Respuestas de los niños a la ilustración número 3

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
<p>¿Qué hay aquí? ¿Qué hay en la mesa?</p>	<p><b>El niño identifica y describe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay una vela encendida</li> <li>- Hay una mesa</li> <li>- Tijeras</li> <li>- Madera</li> <li>- Papel</li> </ul>
<p>¿Qué está haciendo el zapatero? ¿Cómo pensáis que están los señores de las ilustraciones?</p>	<p><b>El niño identifica e infiere</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay una vela encendida para ver en la oscuridad porque ahí está escribiendo</li> <li>- Un folleto</li> <li>- El hombre está triste</li> <li>- El hombre está como dormido</li> <li>- La mujer está sentada en el sillón</li> </ul>
<p>¿Por qué no es de día?</p>	<p><b>El niño identifica, infiere y justifica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De día se apaga la vela porque se ve porque hay sol</li> <li>- Parece de noche porque tienen los dos mucho sueño y porque la vela se apaga de día</li> </ul>

- Ilustración número 4: cuarta ilustración comentada

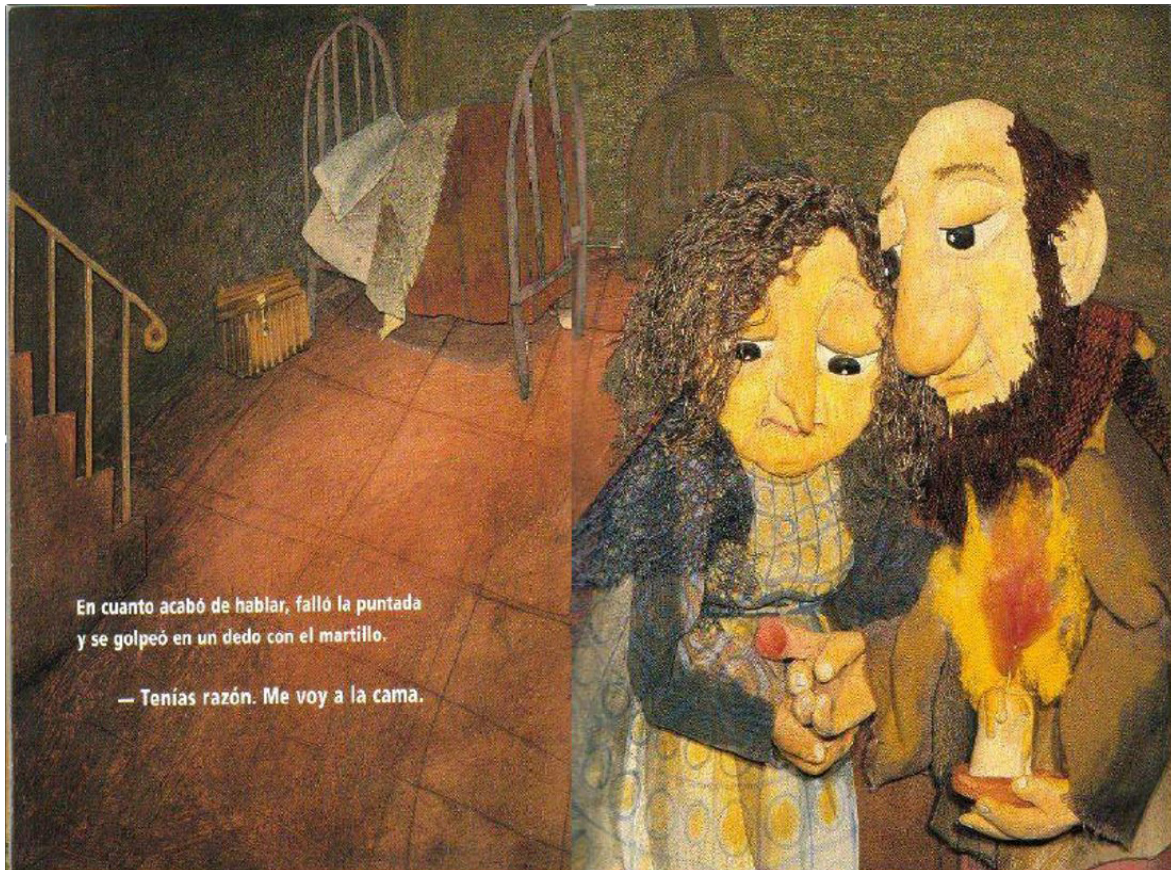


Imagen 4. Página interior del álbum ilustrado *El zapatero y los duendes*, Manero y Mejuto (2004).

Sesión 1

- Respuestas de los niños a la ilustración número 4

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
¿Quiénes aparecen? ¿Dónde están?	El niño identifica y describe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El zapatero y su mujer</li> <li>- En su casa</li> <li>- En su cuarto</li> <li>- En la zapatería</li> </ul>
¿Cómo tienen las caras? ¿Cómo pensáis que están los personajes de las ilustraciones?	El niño identifica e infiere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las tienen tristes</li> <li>- Está llorando el hombre</li> <li>- El hombre está triste</li> </ul>
¿Qué le pasa al zapatero?	El niño identifica, infiere y justifica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está llorando porque se ha quemado el dedo por no apagar la vela con agua</li> </ul>

Como se observa, según se ha avanzado en el análisis de las imágenes, las respuestas de los niños son más escuetas y se percibe pérdida de atención. Se concluyen tres causas principales:

1. Falta de entrenamiento en la técnica, lo que hace que se cansen. Si esto es así, según se avance en las sesiones, aumentarán sus respuestas en el análisis de las ilustraciones
2. La disposición de la lectura de imágenes, una tras otra, sin intervención del texto. En las siguientes sesiones, tras la primera rutina, se simultanea la lectura del cuento con la interpretación de las imágenes
3. Al obtener cada vez más información, su interés se va desviando a la lectura del cuento. Consideran que ya han descubierto todo lo que podía ser interesante, no les aporta nada que ellos valoren como nuevo: quieren pasar a la lectura del cuento

## **PARTE 2. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA**

La mediadora se dispone a leerles el cuento en voz alta, al tiempo que se proyecta sobre una pantalla, para toda la clase.

## **PARTE 3. PREGUNTAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TRAS FINALIZAR LA LECTURA**

### **- Preguntas de respuesta directa**

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Quién era el hombre?	<i>El zapatero</i>
¿Quién era la señora?	<i>Su mujer</i>
¿Quiénes los visitaban por las noches?	<i>Los duendes</i>

Los niños responden a estas primeras preguntas con información que aparece de forma directa en el texto y que no requiere interpretación.

### - Análisis de la intervención de los duendes

¿Por qué vienen los duendes?	<i>Para hacerles los zapatos</i>
¿Por qué los duendes vienen a ayudarlos?	<i>Porque como era de noche y no les había dado tiempo, para hacerlo rápido; para que se pusieran muy contentos</i>
¿Qué hacen con las botas que fabrican los duendes?	<i>Las ponen en la mesa; en el escaparate</i>
¿Para qué ponen las botas en el escaparate?	<i>Para que brillen; porque las ven y las compran</i>

### - Consecuencias de la intervención de los duendes

¿Qué les dieron los duendes por las botas?	<i>Una moneda de oro</i>
¿Qué hicieron con esa moneda de oro?	<i>Comprar más piel</i>
¿Y qué ocurrió después?	<i>Otra vez vinieron, hicieron las botas y le dieron otras dos monedas de oro</i>

### - Análisis de la actuación del zapatero y su mujer

¿Y qué propone la mujer que hagan?	<i>(No hay respuesta)</i>
(Se dirige la atención a la ilustración y recuerdan lo ocurrido)	<i>Se esconden para que no los vean los duendes</i>
Ellos quieren saber... ¿quiénes vienen a qué?	<i>A hacer los zapatos</i>
¿Los duendes aparecen de día o de noche?	<i>De noche</i>
¿Por qué es de noche?	<i>Porque por la ventana se ve la luz de las estrellas</i>
¿De qué es la luz que hay?	<i>De la luna</i>
¿Qué hay encima de la mesa?	<i>Ropita</i>
¿Quién la ha hecho?	<i>El zapatero</i>

### - Consecuencias de la actuación del zapatero y su mujer

En este punto, ante la ilustración, los niños identifican a los duendes en las sombras, lo que antes les había pasado desapercibido.

¿Qué hacen los duendes con la ropa?

*Ponérsela*

---

¿Cómo les quedaba?

*Como un guante (respuesta literal en el texto)*

---

¿Qué significa como un guante?

*(Solo algunos) Que les quedaba perfecta*

---

¿Pensáis que los duendes ayudaron al zapatero?

*Sí*

---

¿Por qué?

*Porque desde que vinieron pudieron vender zapatos*

---

### - Comprensión del mensaje del texto

Se retoma la ilustración final del cuento para analizar y comprender qué beneficios ha tenido para el zapatero y su mujer la acción de los duendes.

¿Qué vemos en la ilustración?

*Hay muchos clientes en vez de uno, hacen cola*

---

¿A qué vienen esos clientes?

*A comprar zapatos*

---

¿Antes de que vengan los duendes tienen clientes?

*No tienen*

---

¿Creéis que está bien lo que han hecho los duendes, aunque se hayan ido?

*Sí, porque todavía vienen clientes, porque ya les conocen*

---

### - Relación con la experiencia personal

Con las últimas preguntas, el foco se traslada a los propios niños. Por primera vez, se relaciona lo leído con su experiencia personal e intentan ejemplificarlo con su día a día.

Cuando estaban tristes el zapatero y su mujer, ¿estaban juntos o separados?	<i>Juntos, muy pegados</i>
Cuando alguien está triste, ¿qué hacemos?	<i>Lo ayudamos, lo abrazamos</i>
Cuando tenéis frío, ¿qué hace mamá?	<i>Nos abraza</i>
¿Y si no podéis hacer algo solos?	<i>Pedimos ayuda, se lo digo a mi madre, se lo digo a mi padre, me ayuda Carlos (el compañero de al lado)</i>
¿Y si un compañero tiene un problema?	<i>Tenemos que ayudarlo</i>

## PARTE 4. FOLIO GIRATORIO

Se les plantea a los alumnos la realización de esta estructura de trabajo cooperativo en el aula con la finalidad de conocer los contenidos de la lectura que más les han llamado la atención; así mismo, se pretende recabar qué información del cuento han retenido y hasta dónde ha llegado la interpretación. Mientras realizan esta actividad no tienen acceso al libro para consultar su contenido, por lo que han de realizar el esfuerzo de activar la memoria a corto plazo.

En general, esta estructura propuesta por Kagan (2003), tiene como objetivo que cada miembro del grupo aporte por turnos su trabajo para la realización de un producto final: en un tiempo controlado, los miembros del grupo escriben en el papel las impresiones que hayan obtenido del contenido trabajado, según lo que se les proponga. En este caso, al estar aún los niños en el proceso de adquisición de la lectoescritura, se realiza una adaptación de la estructura. Así, los alumnos van a disponer de un folio por grupo en el que cada uno podrá dibujar aquello que más le haya gustado del cuento. En la primera ronda solo dibujan; en la segunda ronda, colorean los dibujos.

Las habilidades de trabajo cooperativo que se van a desarrollar se describen a continuación:

- Interdependencia positiva: para que esté terminado el trabajo, todos los miembros del grupo tendrán que haber realizado un dibujo en la primera ronda y haber coloreado en la segunda
- Participación equilibrada: se establece un tiempo que controla el adulto. De esta forma, cuando este avise, los alumnos deben pasar el lápiz al siguiente compañero para que comience a dibujar. Lo mismo con el coloreado

Las instrucciones que se les dan son mínimas, para que sean ellos los que construyan las reglas y los autores del producto final:

- Cada grupo tiene un folio
- Solo habrá un lápiz en la mesa
- Se señala quién comienza
- La mediadora indica el cambio de turno para dibujar en el papel
- En la primera vuelta solo dibujan
- En la segunda, colorean

A los niños no se les indica si el dibujo que haga cada uno es individual o debe pertenecer a un proyecto común. Se observa cuando lo han realizado que, en la mayoría de los grupos, se busca crear una composición. Tampoco se indica qué debe colorear cada uno. Se deja que ellos lo establezcan para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales a partir del diálogo y la búsqueda de acuerdos. Todos participan y el resultado final se construye con la aportación de cada uno.

## **PARTE 5. EXPLICACIÓN DEL DIBUJO A LA CLASE REALIZADA POR EL PORTAVOZ DEL GRUPO**

Se realiza la asignación del rol de portavoz de cada grupo para esta sesión y se explica que en las siguientes se rotará, de forma que todos serán portavoces a lo largo de la experiencia de trabajo. Los demás integrantes del grupo pueden añadir información o corregir si no están de acuerdo con lo expuesto por su compañero.

## GRUPO N°1



Imagen 5. Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 1, folio giratorio. Sesión 1

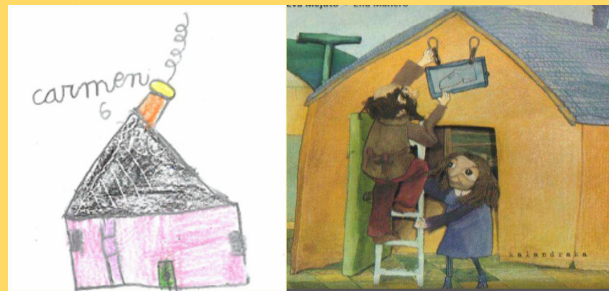
**Descripción del portavoz:** *Al principio con el lápiz cada uno hemos hecho un dibujo, y después cada uno ha coloreado una cosa. Hemos hecho el hombre y la mujer, la mesa, las escaleras. Tras preguntarle adónde llevan las escaleras aclara que al desván. También hemos hecho el sillón y la cama y el señor que va a comprar.*



**Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 1)**

Este grupo se centra en la ayuda que el zapatero recibe de los duendes y en la importancia de estos en la narración.

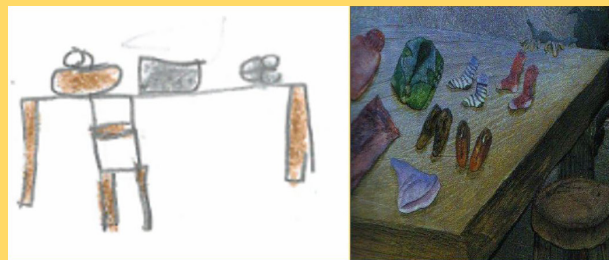
- **Dibujan la casa de la cubierta del libro: interpretación directa del cuento**



- **Recrean el momento en el que el zapatero y su mujer descubren a los duendes**



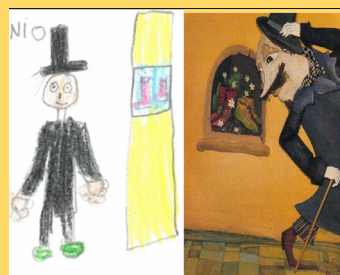
- **Destacan la mesa con la ropa preparada para los duendes**



- **Representan a la mujer del zapatero tejiendo en el sillón**



- **Aparece el señor rico delante del escaparate con los zapatos**



## GRUPO N° 2

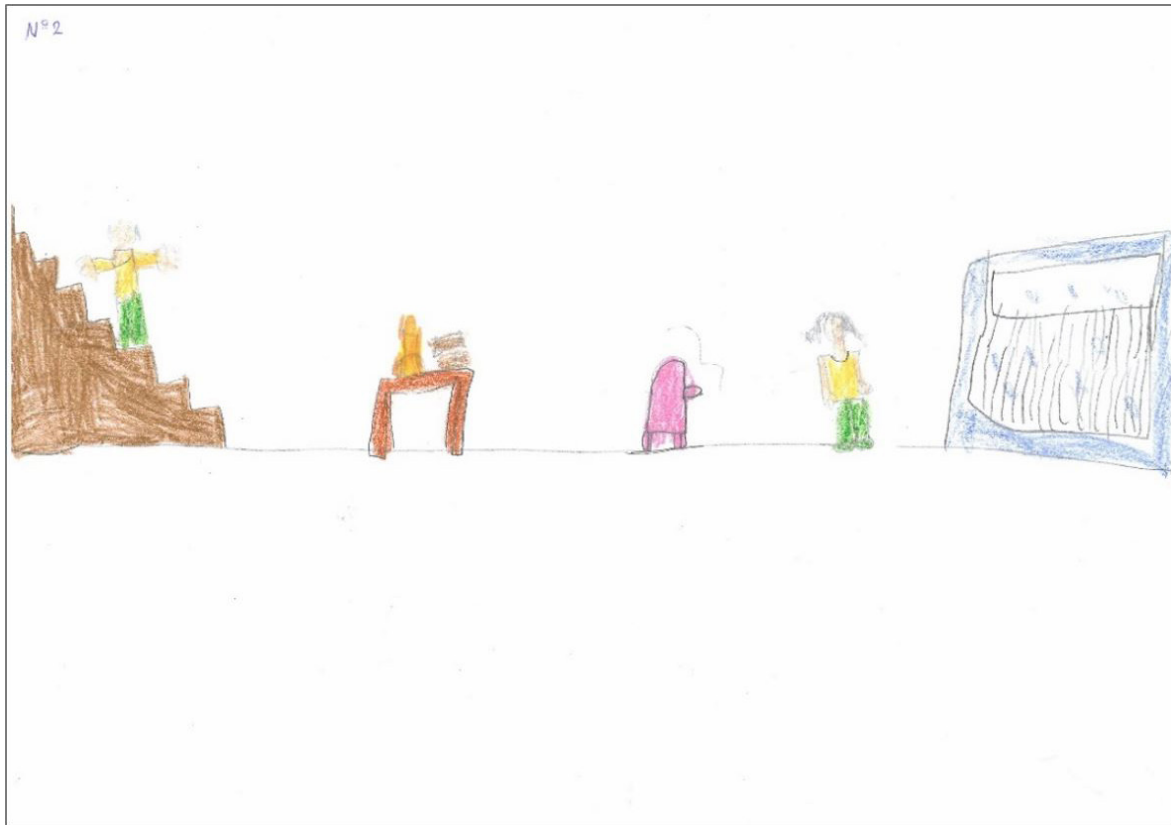


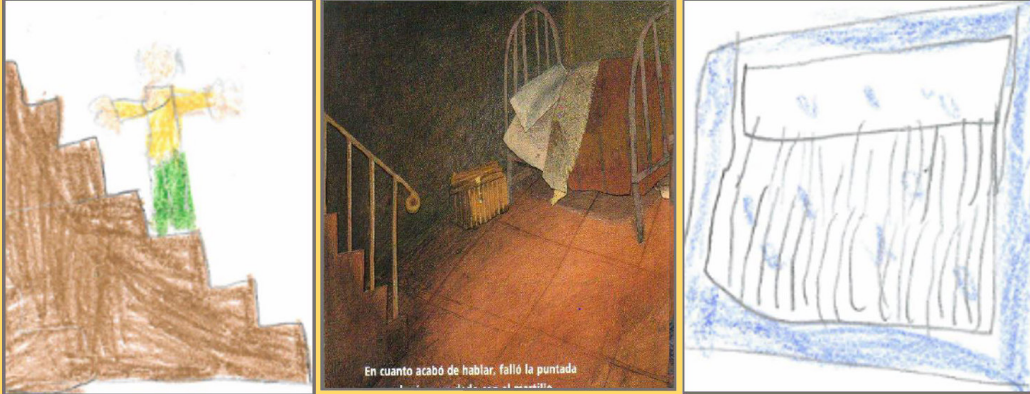
Imagen 6. Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 2, estrategia folio giratorio. Sesión1

**Descripción del portavoz:** *Cada uno hemos hecho una cosa: una casa, unos duendes, cuando se sientan en el sillón; el del sombrero es el señor que compra (aclarado por otro miembro del grupo); la casa tiene una chimenea; el zapatero y su mujer, escondidos debajo de la mesa para esperar a los duendes; la mesa es donde están arreglando los zapatos. Añaden que está la escalera de fuera de la casa; el papel con lacito que tenía el zapatero.*

### Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 2)

A partir del dibujo, se deduce que han centrado la atención en la relación entre el zapatero y su mujer. Todos estos elementos forman parte de las ilustraciones cuando ambos están tristes, pero unidos y sin caer en el desánimo.

#### - Recreación de la casa



#### - La mujer y su sillón, donde espera paciente



#### - La mesa: en ella trabaja el zapatero, dejan los zapatos los duendes, y el zapatero y su mujer colocan la ropita para los duendes. Es un elemento recurrente en el cuento, alrededor de él gira la acción



## GRUPO N° 3



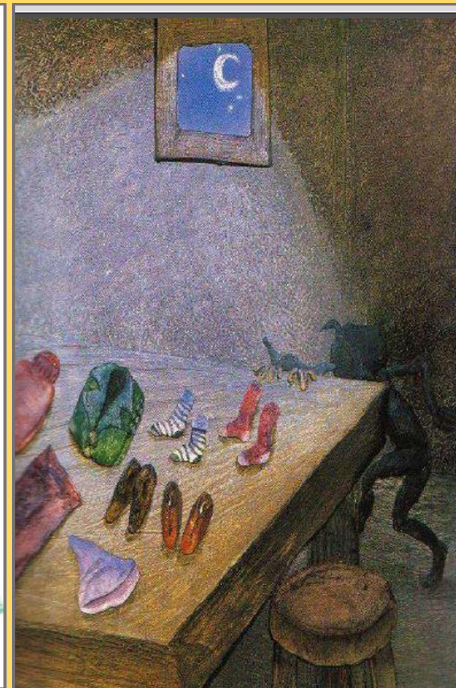
Imagen 7. Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 3, estrategia folio giratorio. Sesión1

**Descripción del portavoz:** Hemos puesto una mesa con ropa, hemos puesto el niño y la niña (después aclara que son el zapatero y su mujer), hemos puesto la ventana, hemos puesto la luz de la luna y la luna que está fuera. Tras preguntarle para quién es la ropa, aclara que para los duendes. El resto del grupo no añade información.

**Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 3)**

Es una imagen nueva que como tal no aparece en el cuento: es el momento en que el zapatero y su mujer preparan la ropita en la mesa. Inferen cómo se ha desarrollado esta escena al añadir al matrimonio y eliminar al duende, que aún no habría entrado en la casa.

- **Completan la información del álbum a partir de la deducción de cómo sería esta escena**



## GRUPO N° 4



Imagen 8. Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 4, folio giratorio. Sesión 1

**Descripción del portavoz:** Hemos hecho cuatro casas, la del zapatero es la primera; la mujer y el zapatero estaban en el sótano en el sofá; al lado está la cama, y están los duendes. Es de día y hay pajaritos, sol y nube. No les ha dado tiempo a añadir a los que van a comprar.

#### Análisis de los elementos del dibujo (grupo n° 4)

Este grupo, tras observar cómo la propia ilustradora del cuento dispone sus dibujos, lo ha dividido en dos niveles: en el nivel superior, han representado la ciudad; en el nivel inferior, han representado el interior de la casa de los zapateros.

- Dibujan la casa del zapatero integrada en una ciudad



- Toman elementos que aparecen en la narración (cama, sillón y personajes) e infieren y representan cómo es la espera de los duendes hasta que el matrimonio se acuesta para dejar los zapatos



- Trasladan un elemento de su vida real a la escena que representan, sin que exista referencia en el cuento: un televisor



## GRUPO N° 5



*Imagen 9:* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 5, estrategia folio giratorio.  
Sesión 1

**Explicación del portavoz:** *Aquí hemos puesto dos duendes; debajo de la mesa a la mujer y al hombre; la ropa en la mesa y un par de zapatos; una vela; las ventanas (y dice que ella la ha pintado junto a un compañero). Tras preguntarle, explica que no les ha dado tiempo a terminar de colorear el cielo al igual que las estrellas, para las que habían dejado un hueco y que es negro porque es de noche.*

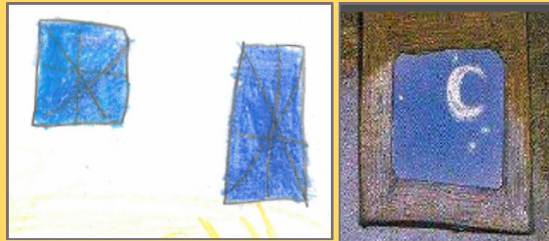


**Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 5)**

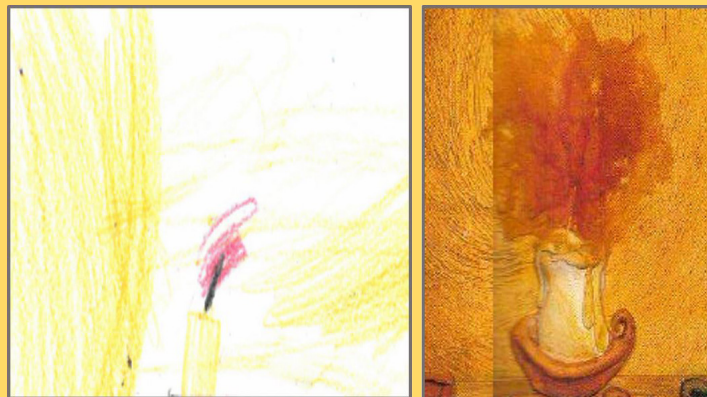
- **Recrean la espera del zapatero y su mujer ante la llegada de los duendes**



- **Añaden las ventanas para aclarar que es de noche**



- **Recogen el efecto de la luz de la vela**



## GRUPO N° 6

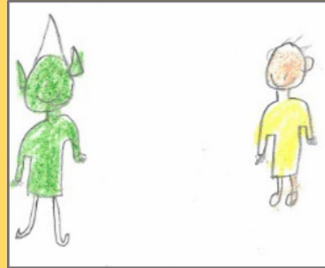


Imagen 10. Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 6, estrategia folio giratorio. Sesión 1

**Explicación del portavoz:** *Un duende y el hombre, que es el zapatero. También el duende el zapatero y la mujer. Además, hay una estantería con zapatos, la escalera y el cuadro con escalera.*

**Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 6)**

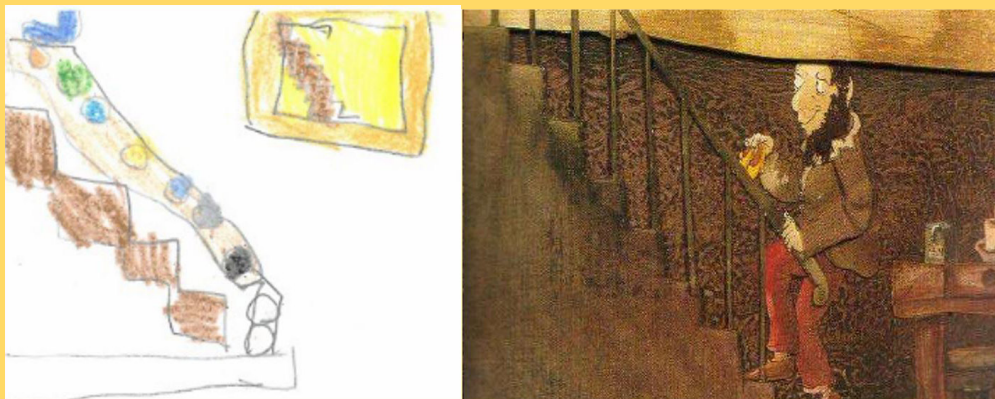
- El duende deja de ser una sombra y aparece junto al zapatero, que sonrío. No aparece una situación similar en el álbum, pero sí se supone que ambos están contentos por la ayuda mutua. Por lo que los niños lo deducen y lo dibujan



- Dibujan a la primera compradora que aparece mirando las estanterías con zapatos que debe de haber en la tienda



- Escalera para bajar a la casa desde la tienda: la ilustradora divide las estancias en cubículos, lo que también ha podido influir en el dibujo del cuadro que a su vez contiene una escalera



## **PARTE 5. REFLEXIÓN SOBRE LOS DIBUJOS REALIZADOS**

Tras revisar los distintos dibujos que han realizado los grupos a partir de la estructura del folio giratorio, se observa cómo los niños recogen en ellos tantos elementos que aparecen en el cuento de forma literal, bien a través del texto bien a través de las imágenes, como recreaciones de lo que ellos suponen y deducen de la lectura. Por ejemplo, la idea de unidad familiar, de apoyo mutuo entre el zapatero y su mujer, su constancia y confianza en que va a mejorar su suerte están implícitas en el texto y en la ilustración, pero en ningún momento aparecen explícitas. El niño, a partir de la observación previa de las imágenes y de la posterior lectura guiada con el mediador, de la reflexión que realiza para contestar las preguntas de repaso del texto y de las imágenes, consigue deducir e interpretar el mensaje del álbum y lo expresa a partir de los dibujos donde los elementos que rodean este ambiente (sillón, cama, vela, mesa) son su elección para mostrar aquello que más le ha llamado la atención de la historia.

Otro ejemplo de que se inicia en la interpretación se observa en el dibujo del grupo nº 4, cuando sitúan a los duendes escondidos detrás de la cama. En la historia, no se explica cómo entran a la casa por primera vez, tan solo dejan unos zapatos. No obstante, el grupo sí dibuja ese instante, y los imagina esperando a que el matrimonio se acueste. De esta forma, rellenan aquellos espacios que el cuento deja a la interpretación del lector: son capaces de trascender a la propia historia.

### 8.3 Segunda sesión de trabajo: El regalo perfecto

#### 8.3.1 Análisis previo del álbum ilustrado

##### - Elementos materiales

El cuento presenta en su cubierta la ilustración de una niña que duerme con un oso de peluche. Tras haberlo leído, la imagen de la cubierta se interpreta como el final de la historia, en la que el oso está feliz. Se dispone en vertical, como el resto del álbum, e invita a una lectura tranquila y placentera en la que la imagen que aparece representa un momento de calma y seguridad, con luz indirecta que evoca el descanso.

Aunque la disposición del libro es vertical y las ilustraciones no son panorámicas, los pares de páginas son interdependientes y guardan una estrecha relación, de forma que una lleva la mayor parte de la ilustración y la otra el texto, completando entre ambas la información, y convirtiéndose, en cuanto al relato, en una unidad.

Tanto las guardas delanteras como traseras son lisas, de color morado satinado: es el mismo papel que envuelve al oso en la caja de regalo en la que es entregado a la niña, lo que permite una lectura inferida.

##### - Elementos tipográficos

La tipografía del texto, en general, se mantiene en todo el relato y solo cambia cuando se hace referencia al nombre del oso, *NO TOCAR*, que aparece en mayúsculas de palo seco, y que se debe al cartel que tenía cuando estaba en la estantería de la tienda: él lo interpretó como su nombre.

Durante el relato, no se narra el momento en que la niña pone nombre al peluche, pero se deduce que lo ha hecho a partir de los diálogos en los que se dirige a él, en los que *Oso* aparece escrito con inicial mayúsculas, como nombre propio. Desde un principio, la niña le otorga al oso entidad propia y demuestra la importancia que tiene para ella. Lo mismo ocurre al final de la historia, cuando el oso descubre qué sentía por su dueña: en ese momento, aparece la palabra *Niña* escrita con inicial mayúscula, lo que confirma la importancia de esta variación tipográfica en la interpretación del relato.

Otra variación que presenta la tipografía se da en el título, que aparece en cursivas y con letras doradas, color noble para envolver un regalo y que lo destaca en la cubierta.

- *Consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico*

La presentación de las ilustraciones se realiza de dos formas: bien a página completa, bien con un marco ovalado. Ambas enmarcan las distintas situaciones que viven los personajes a lo largo del relato y ofrecen información de sus estados de ánimo, de los lugares en los que se encuentran y de la acción que desarrollan.

Las imágenes son realistas y representadas a modo de fotografía. Es tan natural el dibujo de la textura del oso y de los cambios que sufre a lo largo del relato que da la sensación de poderlo tocar, lo que aporta gran potencia sensitiva a las ilustraciones. Lo mismo ocurre con otros elementos como son las lágrimas que se escapan de sus ojos, cuando le cae el agua en el barreño o cuando la niña lo tiende para que se seque y el cordel cede por el peso del agua que chorrea.

Respecto a los escenarios, ocurre algo similar: aparecen los elementos propios de cada lugar en el que se sitúa la narración, siendo muy minuciosa su representación. Los detalles del interior y exterior de la casa, del parque, del instrumental con el que la niña retira la caja de música, el jabón del barreño o la habitación de objetos perdidos parecen presentados a partir de una fotografía.

La aplicación de diferentes perspectivas acompaña al desarrollo de la narración. Se observa cómo, por ejemplo, en la primera conversación entre el oso y el conejo, *NO TOCAR* se siente en una posición de superioridad y muestra gran seguridad en sí mismo. Así, la perspectiva de la ilustración nace desde el oso, que habla a un conejo de peluche que asoma al borde de la cómoda. En cambio, durante la segunda conversación que mantienen, en la que el oso se siente abatido y desconcertado, la perspectiva nace desde la parte superior de la cómoda donde está el conejo hasta la posición del oso, en el suelo.

Otra perspectiva interesante es la que se da desde el interior de la casa cuando el oso se ha quedado olvidado fuera, bajo la lluvia, y el narrador lo observa a través de la ventana. Se acentúa en el propio lector la sensación de tristeza y abandono que el peluche percibe en el contraste de la calidez del interior de la casa frente al frío y la humedad de fuera.

- *Consideraciones sobre los elementos narrativos*

La acción comienza con el regalo que recibe una niña: un oso de peluche. El oso creía estar hecho para ser admirado desde una estantería y que nadie lo tocara. No conocía lo que era el amor. La niña lo cuida, lo lleva a todos los lugares a los que va, lo transforma quitándole su caja de música, y el oso sufre porque su cuidado aspecto físico va cambiando

y se estropea. Finalmente, descubre qué es el amor gracias a la niña y se da cuenta de lo que es verdaderamente importante.

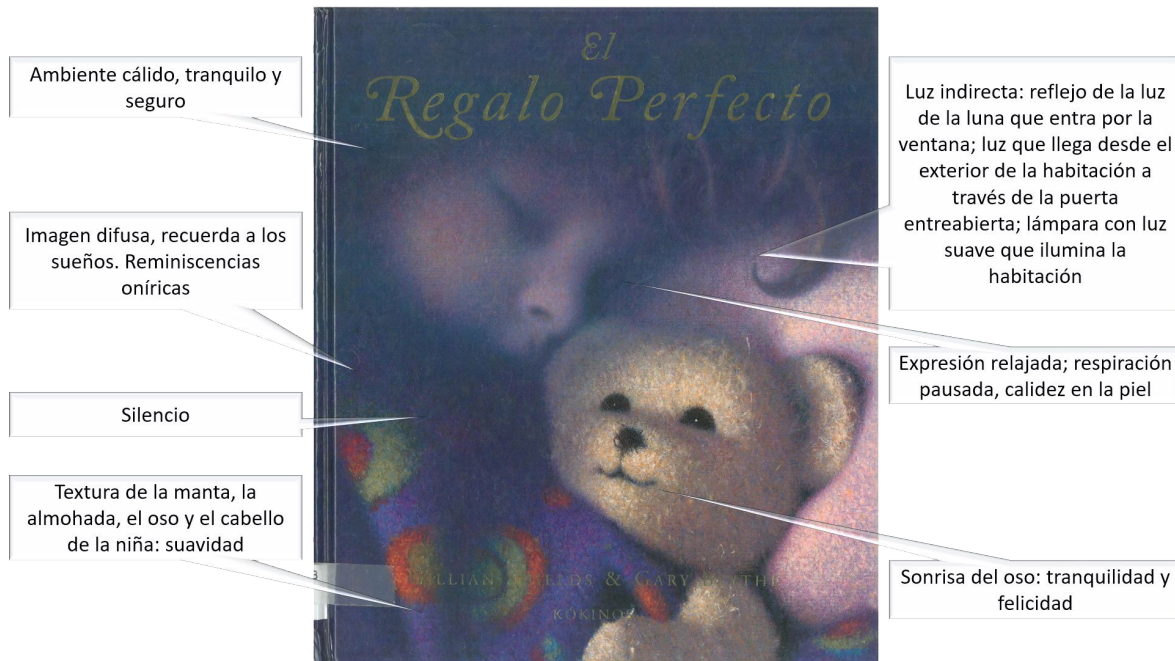
Los personajes que intervienen son los siguientes:

- El oso, protagonista de la historia, realiza un recorrido por el reconocimiento de las emociones y, finalmente, a pesar del sufrimiento al que se siente sometido durante toda la historia, descubre el amor y la felicidad junto a la niña
- La niña, que cuida del oso y lo transforma, pero no consigue entenderlo. No comprende por qué está enfadado hasta que, al fin, logran conectar cuando termina el relato y cae en la cuenta de que nadie había mostrado antes al oso cómo se quiere a otro
- El conejo, en sus remiendos, da la pista de haber podido pasar por un proceso similar al del oso: le aconseja e intenta explicarle la verdadera importancia de cada cosa. Al principio, el oso no lo escucha. El conejo insiste y, finalmente, lo hace reflexionar

La representación realista de los espacios en los que se desarrolla la acción, incluso la propia caracterización de la niña, contrasta con la de los personajes no humanos, cuyas expresiones y acciones sí son fantásticas: un oso y un conejo de peluche que hablan, cambian las expresiones de sus rostros e incluso son capaces de sentir distintas emociones. Para aportar verosimilitud a estas situaciones, las imágenes aparecen algo difuminadas y son tratadas como los recuerdos: aportan al cuento un componente onírico que evita la extrañeza en el lector.

Durante la mayor parte del relato, la perspectiva de la focalización del narrador es interna, conoce todo lo que siente y le ocurre a cada uno de los personajes y lo expresa en tercera persona, lo que descarga de angustia al lector. En dos ocasiones cambia la dirección de la narración: al comienzo del relato, en el que se dirige directamente al lector con la intención de involucrarlo en la lectura (*La niña no era demasiado grande ni demasiado pequeña. Era un poco como tú*); antes de finalizar la historia, cuando el oso ve a la niña y se sabe de nuevo a salvo (*Y fue en ese momento cuando vio a su Niña, corriendo hacia él. La niña no era demasiado grande ni demasiado pequeña. Era un poco como tú*). Repite la misma fórmula en ambas ocasiones y provoca la identificación del lector con el personaje al ser directamente señalado por el narrador.

A continuación, se presenta cada una de las ilustraciones del álbum y se realiza un estudio de los principales elementos narrativos que se deben tener en cuenta para su lectura y análisis con los niños.





La portada del cuento reproduce una imagen del interior de la narración: la niña cuida y alimenta al oso, pero se derrama el contenido de la cuchara. El oso se mancha

# El Regalo perfecto



GILLIAN SHIELDS - GARY BLYTHE  
KÓKINOS

Había una vez una niña a la que un día le regalaron un oso de peluche.  
La niña no era demasiado grande ni demasiado pequeña.  
Era un poco como tú.

Felicidad de la niña cuando recibe el regalo



Era el regalo perfecto, un oso de peluche de lo más especial.  
Tenía la piel blanca y suave, llevaba puesto un gracioso sombrero de color rojo y en su pecho había una llave mágica...  
Cuando se giraba la llave, el oso cantaba una canción.  
El oso estaba muy orgulloso de ser tan elegante.

El oso es suave, está limpio, sin estrenar



La caja protege al oso y lo envuelve



El aspecto estropeado del conejo contrasta con el del oso

El foco de la ilustración nace desde la altura del oso: parece que se siente en una situación superior con respecto al conejo porque no inclina la cabeza hacia atrás, solo levanta la mirada sin descomponer su postura erguida



El viejo conejo rosa que había encima de la cómoda le dijo:  
 "¡Hola! ¿Cómo te llamas?"  
 El oso contestó:  
 "Me llamo NO TOCAR".  
 En la tienda de juguetes había junto a él un cartel que decía "NO TOCAR",  
 y el oso había pensado que ese era un buen nombre.

Lenguaje gestual: ceño fruncido. La niña está contrariada: no entiende por qué el oso se retuerce, por qué no está cómodo y no quiere hacer lo que ella desea

Pero la niña no parecía entender.  
 ¡No paraba de tocarlo, de abrazarlo y de jugar con él!  
 Y al oso no le hacía ninguna gracia.

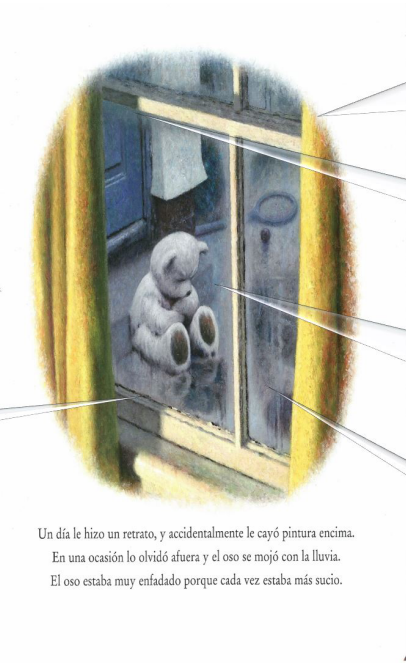


Contrasta la felicidad de los niños en el parque frente a la actitud del oso

Ante un golpe de viento, pierde el sombrero, símbolo de su majestuosidad

Lectura del lenguaje corporal: el ceño fruncido, y los brazos cruzados por delante del cuerpo son signos de enfado

La niña llevaba el oso al parque y un día, perdió el sombrero. Y cuando lo llevaba a la playa, la piel le quedaba áspera, sucia, toda llena de arena.



Contraste entre la calidez del interior de la casa y el frío y la humedad del exterior

Puerta de la casa cerrada: el oso se siente aislado, no lo comprenden

Se siente abandonado como cualquier otro juguete: como la pelota y la raqueta

Reflejo en el suelo: está mojado por la lluvia

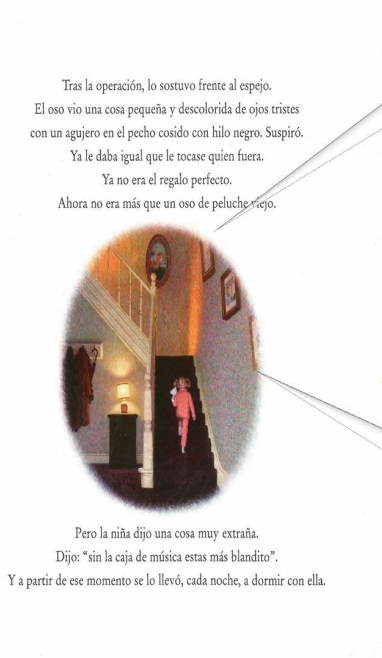
Un día le hizo un retrato, y accidentalmente le cayó pintura encima. En una ocasión lo olvidó afuera y el oso se mojó con la lluvia. El oso estaba muy enfadado porque cada vez estaba más sucio.





Contraste entre la felicidad de la niña y el abatimiento del oso

Lectura del lenguaje corporal: el oso tiene los hombros y los párpados caídos. Ha perdido su aspecto erguido y altivo



Tras la operación, lo sostuvo frente al espejo.  
El oso vio una cosa pequeña y descolorida de ojos tristes con un agujero en el pecho cosido con hilo negro. Suspiró.  
Ya le daba igual que le tocase quien fuera.  
Ya no era el regalo perfecto.  
Ahora no era más que un oso de peluche viejo.

Imagen oval: perspectiva del oso y la niña desde el espejo



Luz cálida. Imagen acogedora de la casa: entorno protegido

Pero la niña dijo una cosa muy extraña.  
Dijo: "sin la caja de música estas más blandito".  
Y a partir de ese momento se lo llevó, cada noche, a dormir con ella.

Al oso le gustaban las noches, cuando nadie podía verlo gastado y gris que estaba.  
Ella lo abrazaba cada noche y le contaba cuentos.  
Y cuando la niña se dormía, él permanecía despierto, y había un brillo extraño en sus ojos castaños, como si se asomaran lágrimas en ellos.

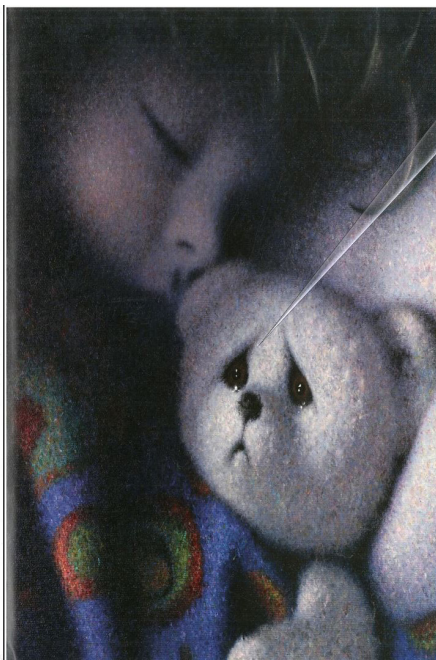
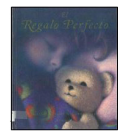



Ilustración con la misma estructura composición que la cubierta. El contraste surge de la expresión del oso

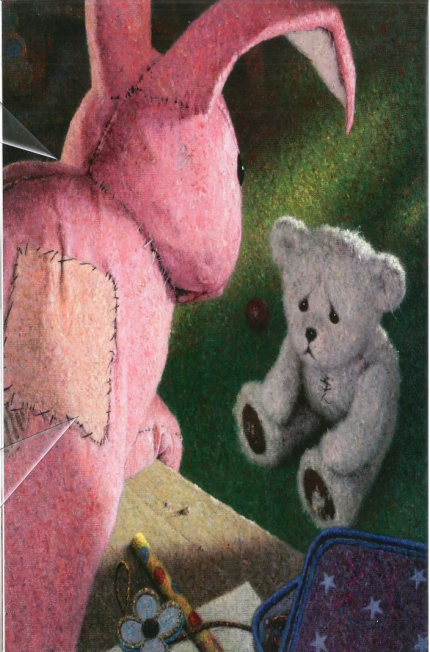


Cubierta

Paralelismo entre ambas ilustraciones por oposición derivada del foco de la perspectiva



Contraste con la ilustración anterior: ahora el aspecto del oso se ha igualado al del conejo y la perspectiva de la ilustración nace desde el lugar en el que está situado el conejo



El viejo conejo rosa le preguntó amablemente:  
"¿Qué te ocurre, Oso?"  
"Quiero volver a ser como antes", le dijo el oso llorando.  
"Y que todos vuelvan a admirarme".  
"Pero es mucho mejor despertar amor que admiración",  
le contestó el conejo de trapo.  
"¿Qué es amor?", preguntó el oso.  
"Es aquello para lo que están hechos los osos, tonto",  
le contestó el conejo entre risas.  
"Los sombreros, la piel y las llaves mágicas  
no son importantes.  
Sólo están en el exterior.  
Lo que importa de verdad es lo que un oso tiene dentro".  
"¡Ah!", dijo el oso, y se puso a pensar en lo que habría  
dentro de él.  
Pero sólo sintió un vacío en el sitio donde había estado  
la caja de música.



El oso comenzó a preguntarse qué habría dentro de la niña.  
Notaba que cuando hacía frío ella lo abrigaba confortablemente.



Le daba rica miel para comer.  
Cosía de nuevo su herida cuando se descosía.  
Y una noche, le dijo al oído: "Te quiero",  
antes de quedarse dormida.  
El oso permaneció toda la noche despierto, pensando.



Metáfora: *ojos como espejo del alma*. El oso comprueba, cuando los ojos de la niña se clavan en él, lo que ella lo quiere. El sentimiento, hasta ahora desconocido, lo asusta

Con su lenguaje corporal, el oso se muestra asustado y sorprendido ante la cercanía de la niña: realiza una mueca de sorpresa y se retrae.

Al día siguiente, la niña fue con su madre  
a unos grandes almacenes y llevó al oso.  
Estuvieron viendo zapatos,  
maletas y sartenes. Y cuando llegó el momento  
de regresar a casa la niña dijo: "¡He perdido a mi Oso!".

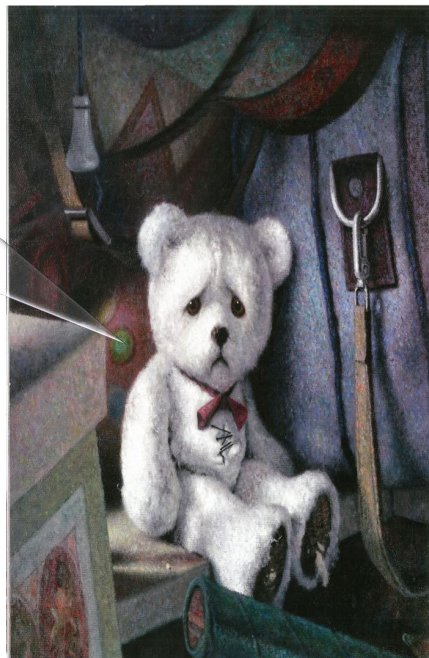
La niña y su mamá lo buscaron por todas partes.  
Pero el oso no estaba ni junto a los zapatos,  
ni junto a las maletas,  
ni donde las sartenes. No aparecía. Se había perdido.  
La niña hacía esfuerzos por no llorar.



Se reconocen los  
elementos  
propios de un  
gran almacén

La tristeza y la  
preocupación  
aparecen por  
primera vez en el  
rostro de la niña

Objetos  
abandonados:  
el oso se cree  
olvidado y, por  
primera vez, estar  
solo y que no lo  
cuiden le produce  
tristeza.  
Experimenta la  
soledad



En el departamento de objetos perdidos, un oso pequeño  
y descolorido  
sentía una cosa muy rara... Sentía que lo que más deseaba  
en el mundo  
era volver a ver a la niña. En el hueco donde una vez estuvo  
la caja de música tenía una sensación de lo más extraña.  
Era... amor.

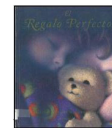
Y fue en ese momento cuando vio a su Niña, corriendo hacia él.  
La niña no era demasiado grande ni demasiado pequeña.  
Era un poco como tú.

"Lo siento tanto Oso," le dijo la niña. "Nunca, nunca más te perderé.  
¡No sabes cuánto te quiero!"  
"¡Yo también te quiero! ¡Yo también te quiero!",  
gritó el oso.  
Y, esta vez, la niña comprendió.

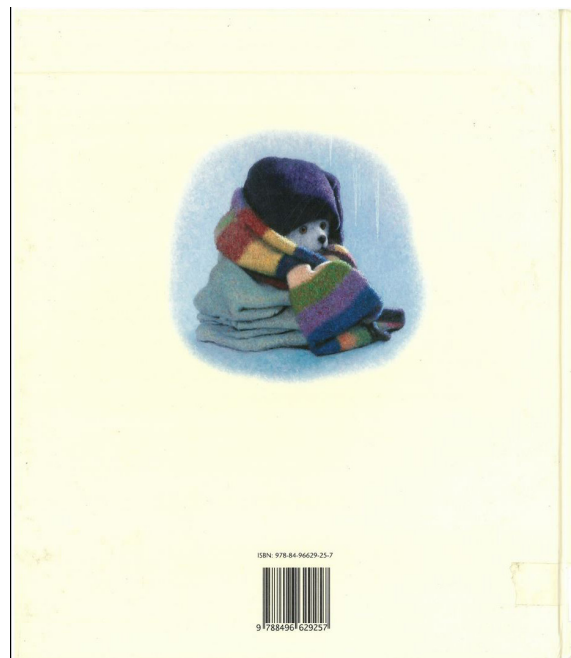
Si alguien le pregunta al oso su nombre, él siempre contesta:  
"Me llamo Oso".  
Y el hueco que hay en su pecho está lleno de felicidad.



El oso sonríe en los brazos de la niña. La siguiente ilustración, en orden cronológico, es la de la cubierta: ambos son felices al mismo tiempo



Cubierta



### 8.3.2 Desarrollo de la sesión

La segunda sesión de trabajo se realiza a partir del cuento *El regalo perfecto*, (Shields y Blythe, 2007) publicado por Editorial Kókinos. La fecha de trabajo en el aula es el 02 de febrero de 2017.

<b>Segunda sesión: <i>El regalo perfecto</i></b>	
02/ 02/ 2017	Shields, G., y Blythe, G. (2007). <i>El regalo perfecto</i> . España: Editorial Kókinos.
<b>PARTE 1. Rutina de pensamiento</b>	
<b>PARTE 2. Lectura expresiva del cuento realizada por la mediadora</b>	
<b>PARTE 3. Preguntas para la comprensión e interpretación del cuento</b>	
<b>PARTE 4. Estructura de aprendizaje cooperativo: Plantilla rota</b>	
<b>PARTE 5. Exposición y análisis</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intervención del portavoz en representación del grupo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo N° 1: plantilla y exposición</li> <li>- Grupo N° 2: plantilla y exposición</li> <li>- Grupo N° 3: plantilla y exposición</li> <li>- Grupo N° 4: plantilla y exposición</li> <li>- Grupo N° 5: plantilla y exposición</li> <li>- Grupo N° 6: plantilla y exposición</li> </ul> </li> <li>• <b>Análisis y datos de interés</b></li> </ul>	
<b>PARTE 6. Autoevaluación de los grupos</b>	

## PARTE 1. RUTINA DE PENSAMIENTO

En esta sesión, se proyecta la cubierta del cuento y, a partir de ella, se realiza la actividad de la rutina. La portada contiene los elementos que vertebran y dan sentido al cuento: el título, motor de la historia que se narra; la niña, que abraza al oso; el oso, que sonrío; el calor del abrazo y la penumbra que envuelve al descanso.

A continuación, se presenta la imagen de la portada con la transcripción de las aportaciones de los alumnos.



- Ilustración número 1: primera ilustración comentada. Cubierta

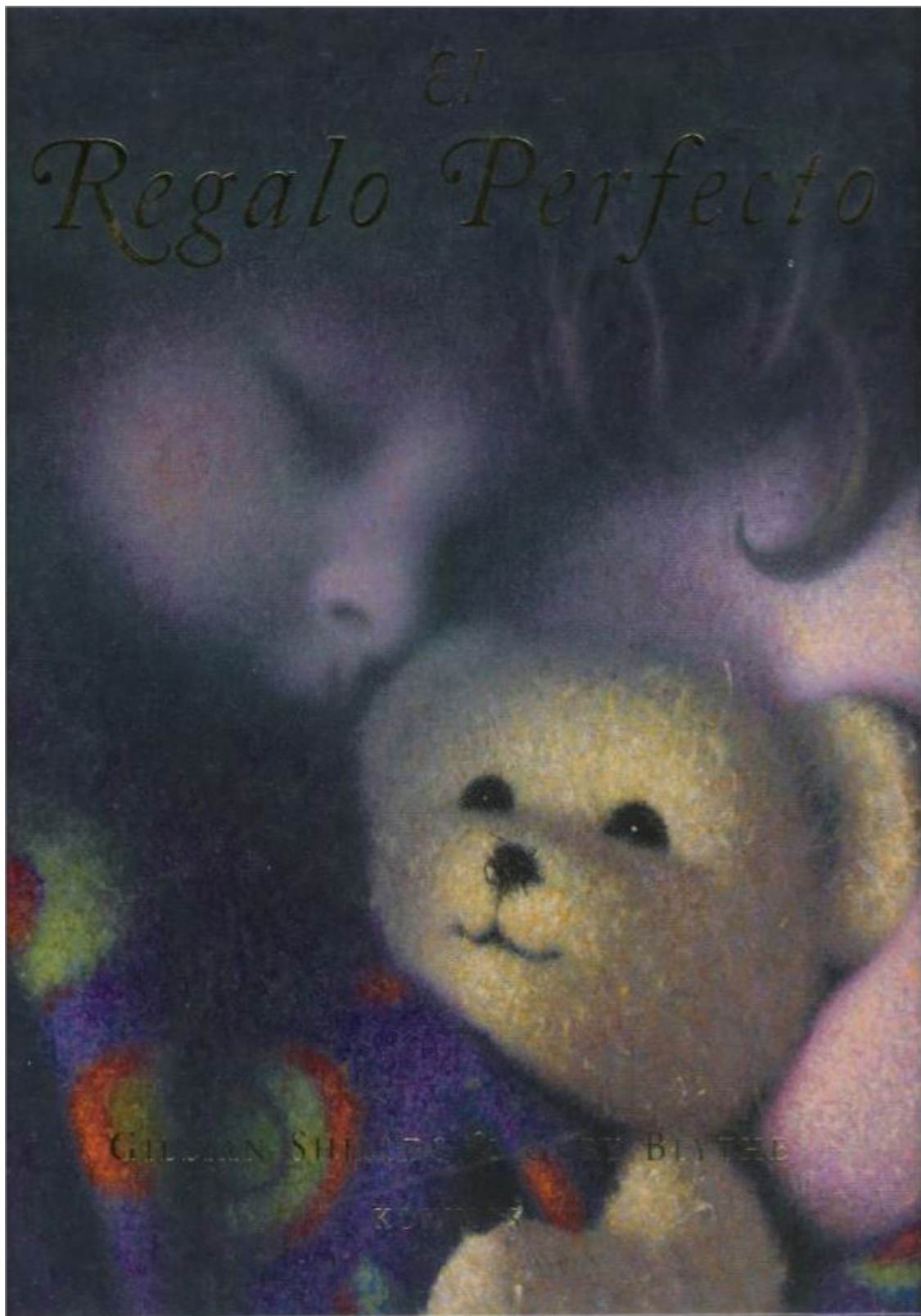


Imagen 11. Cubierta del álbum ilustrado *El regalo perfecto* (Shields y Blythe, 2007).

- Respuestas de los niños tras observar la ilustración de la cubierta

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
¿Qué veis en la portada del libro?	<b>El niño identifica y describe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un oso</li> <li>- Un oso de peluche</li> <li>- Una niña</li> <li>- Una almohada</li> <li>- Los ojos del oso</li> <li>- La nariz del oso</li> <li>- La nariz de la niña</li> <li>- Una manta</li> <li>- El título</li> </ul>
¿Cómo están los personajes de la cubierta?		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una niña dormida</li> <li>- El oso está sonriente</li> </ul>
¿Cómo son la niña y el oso?	<b>El niño identifica e infiere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El oso está contento</li> <li>- El oso es blandito</li> <li>- El oso es suave</li> <li>- La niña y el oso están calentitos</li> <li>- Es de noche y están en la cama y la manta es muy suavita</li> </ul>

Al finalizar la lectura de las respuestas ofrecidas por los niños, se observa una mayor rapidez en el reconocimiento e interpretación de los elementos que aparecen en la ilustración respecto a la rutina de la sesión número 1. Ya conocen la dinámica y se concluye que responden con mayor seguridad y confianza en lo que están haciendo. Adquieren autonomía.

Además, no aparece la justificación a las respuestas: las estrategias que ha puesto en marcha se han correspondido con la identificación de la información presente en la imagen y la inferencia a partir de esta. Las preguntas no precisan justificación en las respuestas.

## PARTE 2. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR MEDIADORA

La mediadora se dispone a leerles el cuento en voz alta, al tiempo que se proyecta para toda la clase.

### PARTE 3. PREGUNTAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN

- Preguntas dirigidas a describir cómo es el oso cuando llega a la casa

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Por qué era perfecto el oso al principio de la historia?	<i>Porque estaba muy limpio; porque era guapo; porque tenía un sombrero</i>
¿Cómo era el aspecto del oso al principio de la historia?	<i>Era muy suave; blandito; enfadado</i>
¿Estaba contento el oso al principio?	<i>Sí, mucho</i>
¿Sabía el oso, cuando comienza la historia, cuál era su nombre?	<i>No, porque creía que se llamaba “NO TOCAR”</i>
¿Por qué pensaba que este era su nombre?	<i>Porque no le gustaba que le tocasen</i> <i>Porque en la tienda había un cartel que ponía “NO TOCAR”.</i>
Con estas respuestas se observa que los niños han captado la personalidad del oso.	
- Análisis de la relación de la niña con el oso y traslado de la situación a vivencias propias	
¿A quién le regalan el oso?	<i>A la niña</i>
¿Le gustó el oso?	<i>Sí, mucho</i>
Como le gustó mucho, ¿qué hacía con el oso?	<i>Llevarselo a todas partes; dormir con él</i>
¿Qué hacemos con un juguete que nos gusta mucho?	<i>Lo tenemos siempre. Lo llevamos a todas partes</i>
¿Y con aquellos que nos gustan menos?	<i>Los dejamos en casa</i>
¿Qué ocurre cuando nos llevamos un juguete a todas partes?	<i>Que se estropea; se mancha; se gasta; que jugamos</i>
¿Cuál se estropea más: el que nos gusta más, o el que nos gusta menos?	<i>El que nos gusta más</i>

- Reflexión del cambio de relación entre el oso y la niña

¿Al oso le gustaba que la niña lo tocara mucho?	<i>No le gustaba porque se llamaba NO TOCAR; no, porque no quería mancharse</i>
Y la niña, ¿lo tocaba para fastidiarlo?	<i>No, porque lo quería</i>
¿Por qué cambia el oso de nombre? ¿Quién le puso el nombre?	<i>La niña se lo cambió porque era su dueña</i>
¿Y por qué no le importó al oso que le cambiara el nombre?	<i>Porque le quiere mucho el oso a la niña y la niña al oso</i>
¿Qué le enseñó la niña al oso?	<i>Que le quería; el amor</i>
¿El oso no sabía qué era el amor?	<i>No</i>
¿Cómo descubre el oso que quería a la niña?	<i>Cuando se pierde; porque la echa de menos; cuando lo encuentran</i>
¿Dónde tenía que haber amor, el oso qué tenía?	<i>Una caja de música</i>
¿Quién le quitó la caja de música al oso?	<i>La niña, porque estaba estropeada</i>
Y cuando se fue la caja, ¿de qué se llenó el hueco?	<i>Felicidad, alegría; amor</i>
Y, ¿de qué más? Algo que no sabía el oso lo que era...	<i>Amor</i>

## PARTE 4. PLANTILLA ROTA

La estructura de cooperativo denominada *plantilla rota* se utiliza con la finalidad de reconstruir y organizar contenidos, ideas, temas, dibujos, etc. Se lleva a la práctica dando a cada miembro del grupo una parte de aquello que hay que organizar y, entre todos, han de montar el puzle.

En esta sesión, se reparte a cada grupo las mismas ocho ilustraciones del cuento *El regalo perfecto* y, sobre una cartulina numerada, deben secuenciarlas según recuerden cómo transcurre la historia. Finalmente, el portavoz del grupo explica a la clase qué ha ocurrido en el cuento y así justifica cómo las han ordenado. Se insiste en que deben encontrar un único resultado entre todos y tener en cuenta la opinión de cada uno de los miembros.

Se trabajan los principios básicos de aprendizaje cooperativo de interacción simultánea (todos participan), así como la interdependencia positiva (el éxito individual va unido al del grupo; no existe el éxito de uno si no lo alcanza el otro). El objetivo general consiste en que los participantes del grupo logren una única solución a la pregunta o reto planteado uniendo diferentes partes que posee cada uno de ellos y organizándolas.

Respecto a la comprensión del texto, especialmente se analiza si el niño ha interiorizado la estructura del cuento y ha comprendido la secuenciación de lo sucedido. Esta actividad le va a ayudar a recomponer la historia y a expresar en voz alta con sus compañeros de grupo aquellos pasajes que no han quedado claros y que en la discusión para la construcción de la plantilla se ven obligados a poner en común.

La solución está sobre la mesa, pero dividida entre todos los miembros del grupo: si consiguen unirse y ponerse de acuerdo, lo lograrán.

Las imágenes que se le entregan a cada grupo para la reconstrucción de la historia son las siguientes (véase imagen 12):



Imagen 12. Páginas entregadas a los grupos para la estructura de la *plantilla rota*.

Sesión 2

## PARTE 5 (1): INTERVENCIÓN DEL PORTAVOZ EN REPRESENTACIÓN DEL GRUPO

Se realiza la asignación del rol de portavoz de cada grupo para esta sesión y se recuerda que en la anterior sesión se acordó que se iría rotando ente todos los miembros, para que todos tengan la oportunidad de ser portavoces a lo largo de las sesiones que se van a desarrollar. Los demás integrantes del grupo pueden añadir información o corregir si no están de acuerdo con lo expuesto por su compañero.

A continuación, aparecen las imágenes de las plantillas tal y como las organizó cada grupo acompañadas de la transcripción de la explicación que hizo cada niño que asume en esta sesión el rol de portavoz.

**Grupo N° 1. Organización de la plantilla e intervención del portavoz**

Imagen 13. Reconstrucción de la plantilla rota, grupo n° 1. Sesión 2

**Explicación del portavoz:**

*Le dan un regalo y lo abre* (Mediador (M): ¿Qué hay en el regalo?) *Hay un oso. Está enfadado porque le llaman NO TOCAR y no le gustó cuando le tocó.* (M: ¿con quién está aquí hablando el oso?) *Está hablando con el conejo rosa. Se le olvida en la calle a la niña. Lo ponen a secar* (M: ¿Por qué lo han puesto a secar?) *Se mojó en la calle, en la lluvia, en la bañera* (se observa división de opiniones en el grupo, porque el oso se mojó dos veces: en la calle cuando lo dejan olvidado y en la bañera cuando lo lavan. La mediadora ayuda a los componentes del grupo a aclarar este punto de la narración del cuento, aunque son ellos quienes lo verbalizan). *El oso está triste porque tiene la piel dura.* (De nuevo interviene la mediadora para ayudar a los niños a describir la personalidad del oso y lo que le gustaba y lo que no) *El oso se pone triste porque ahora tiene la piel dura. Va la niña a la tienda con su madre y se le pierde el peluche. Está triste y busca al oso. Al final la niña está contenta porque ha encontrado el peluche.*

## Grupo N° 2. Organización de la plantilla e intervención del portavoz



Imagen 14. Reconstrucción de la plantilla rota, grupo n° 2. Sesión 2

### Explicación del portavoz:

*Cogieron el regalo, se lo dieron a la niña (señala imagen 1). Lo abrió y se encontró el osito de peluche (señala imagen 2). Aquí se lo dejó fuera, se le olvidó cogerlo (señala imagen 3). Aquí se mojó (señala imagen 4). Le daban un baño y lo tendieron para que se le fuera el agua. El oso estaba triste. Estaba enfadado porque la niña no dejaba de tocarle y, como se creía que se llamaba no tocar, no le gustaba (señala imagen 5). Aquí es donde decía que no tiene fama pero el conejo de trapo rosa le dijo que no tenía que tener fama, si no amor (señala imagen 6). Aquí se le perdió a la niña el peluche, y su madre y ella lo buscaban (señala imagen 7). Y al final lo encontró y le dijo la niña al osito en secreto te quiero (señala imagen 8).*



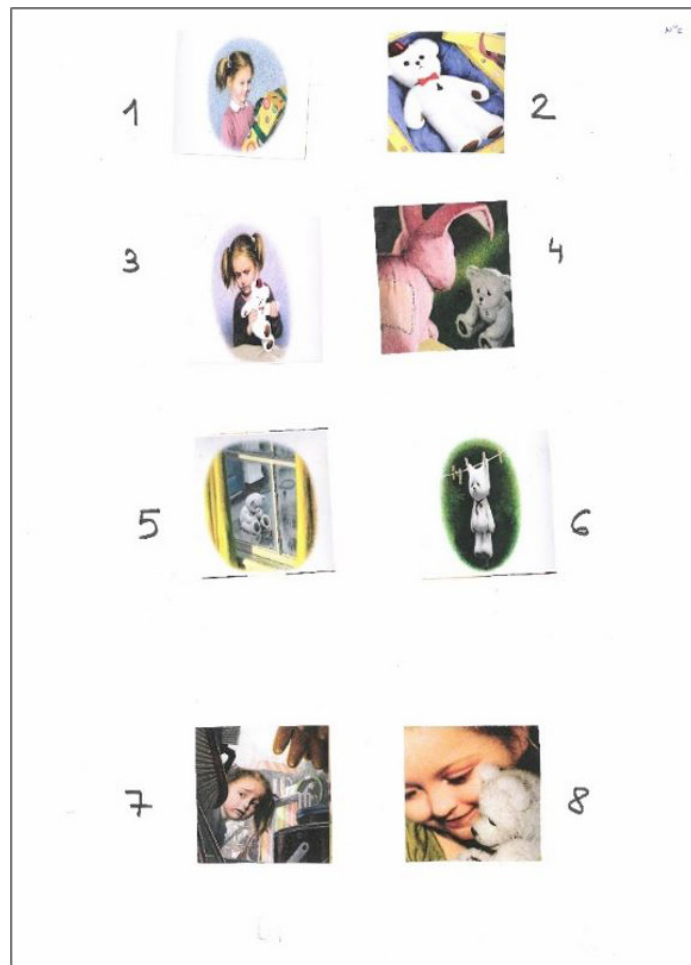
**Grupo N° 3. Organización de la plantilla e intervención del portavoz**

Imagen 15. Reconstrucción de la plantilla rota, grupo n° 3. Sesión 2

**Explicación del portavoz:**

*Le compraron un regalo, lo abrió: era un osito de peluche. (M: ¿Qué ocurre en esta imagen?) (Imagen n° 3). Estaba enfadado porque no lo dejaban de tocar. Aquí estaba triste porque se lo dejó en la calle, lo dejó en la secadora (Imagen n° 5). (M: Y aquí, ¿qué ocurre?) Lo perdió y lo encontró. (M: ¿El cuento cómo acaba?) Acaba bien porque están los dos juntos y felices.*

### Grupo N° 4. Organización de la plantilla e intervención del portavoz

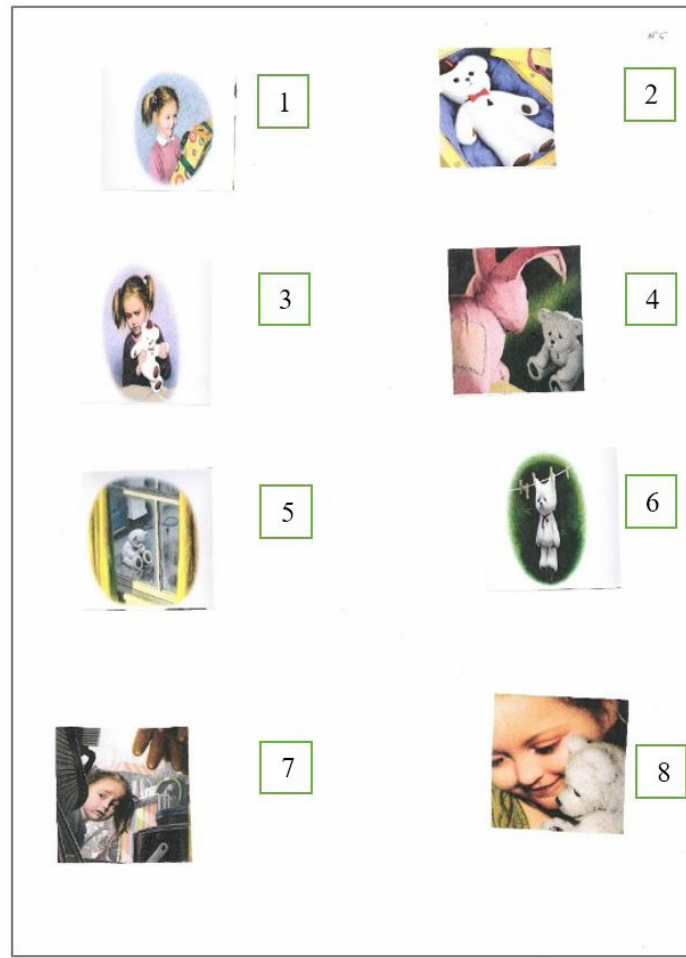


Imagen 16. Reconstrucción de la plantilla rota, grupo n° 4. Sesión 10

#### Explicación del portavoz:

*Aquí está la niña cogiendo el regalo (señala imagen 1), lo está abriendo y luego aparece el osito de peluche (señala imagen 2). Creía que se llamaba “NO TOCAR” porque en la tienda lo ponía, y como los niños no le dejaban de tocar estaba enfadado. Luego se puso triste al hablar con el conejo, y el conejo que le dijo al oso que no se enfadara (Señala imagen 4). Y luego como se estaba quedando mojándose se tenía que lavar. Luego se había perdido y lo encontraron.*

**Grupo N° 5. Organización de la plantilla e intervención del portavoz**

Imagen 17. Reconstrucción de la plantilla rota, grupo n° 5. Sesión 2

**Explicación del portavoz:**

*Aquí está la niña abriendo el regalo (señala imagen 1), lo abre y se encuentra al oso (señala imagen 2). Como jugaba mucho con ella (al oso) no le gustaba. Y se le olvidó fuera en el patio y lo colgó en el tendedero (señala imagen 5). Aquí le dijo al conejo de trapo que no tenía fama (señala imagen 6). Le dijo el conejo que no importaba, que lo que tiene que tener es amor, y aquí se le olvidó en la tienda y lo está buscando (señala imagen 7). Y aquí se lo encontró y fueron felices (señala imagen 8).*

### Grupo N° 6. Organización de la plantilla e intervención del portavoz



Imagen 18. Reconstrucción de la plantilla rota, grupo n° 6. Sesión 2

#### Explicación del portavoz:

*Aquí a la niña le han enviado un regalo y era un osito que tenía un sombrero en la cabeza (señala imagen 1 y 2). (M: ¿Qué ocurrió después?) Aquí está triste la niña porque el oso no le hace caso (señala imagen 3). Y aquí le está preguntando (el osito al conejo) que qué es el amor (señala imagen 4). Y aquí que se ha perdido (señala imagen 5). Y aquí que lo estaban secando porque lo bañaron (M: ¿Por qué lo bañaron?) Porque estaba sucio. Y no le gustó. (M: ¿Por qué no le gustó?) No le gustó porque se le empapó la piel (señala imagen 6). Entonces se le perdió el oso a la niña. Y lo estaba buscando con su madre y lo encontró. (M: ¿Qué había descubierto el oso?) Estaban felices los dos porque el oso había descubierto lo que era el amor.*

## PARTE 5 (2): ANÁLISIS Y DATOS DE INTERÉS

La lectura de las diferentes aportaciones de los grupos y la observación de las plantillas que han creado coinciden en dos puntos de dificultad:

- En primer lugar, la secuencia central de hechos, cuando el oso es olvidado y se moja. Esto se debe a que existen dos momentos en el cuento en que ocurre algo similar: uno cuando es olvidado por la niña en el exterior y comienza a llover; otro, cuando lo lava porque está sucio.

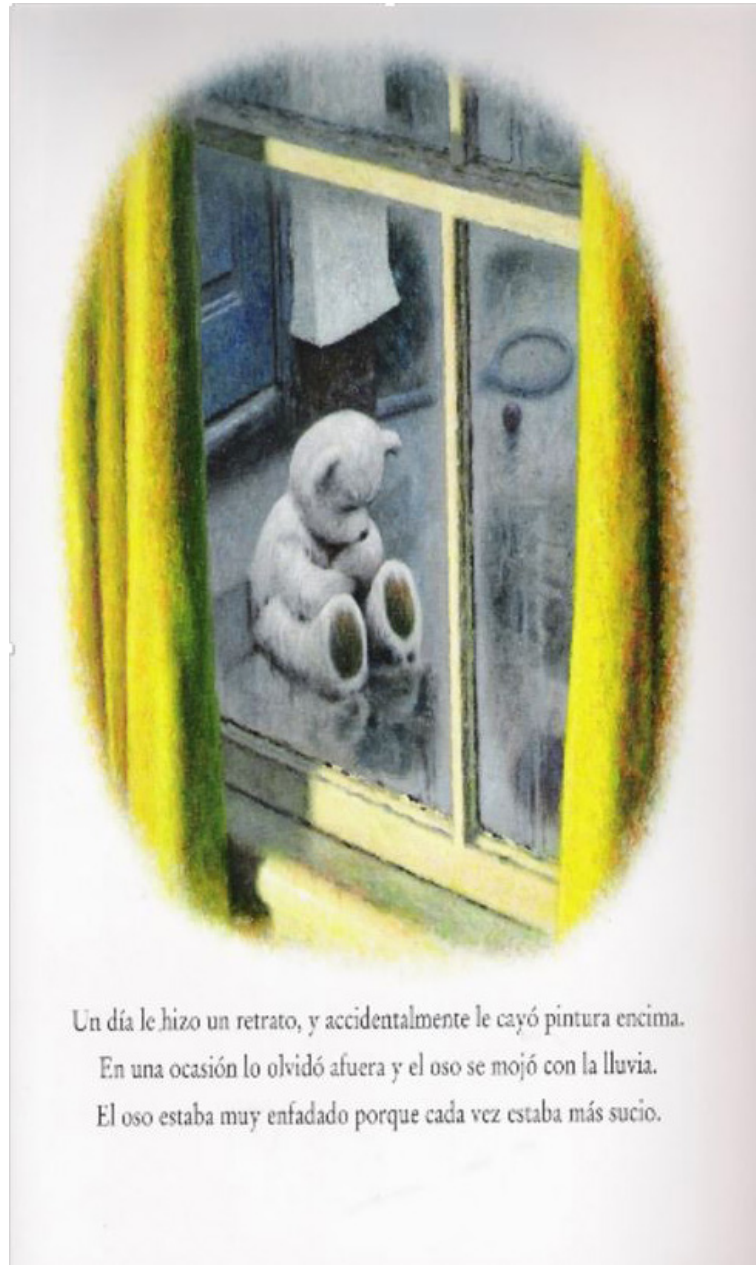


Imagen 19. “En una ocasión lo olvidó afuera y el oso se mojó con la lluvia”.

*El regalo perfecto* (Shields y Blythe, 2007).

Sesión 2



*Imagen 20: “¡Pobre Oso!, dijo la niña. Necesitas un baño”.*  
*El regalo perfecto (Shields y Blythe, 2007). Sesión 2*

Los grupos que confunden ambos momentos son los números 1,3 y 5, que explican cómo la imagen en la que el oso está colgado del tendedero por las orejas se debe a que se ha mojado con la lluvia. Parecen haber sido más sensibles a la sensación de abandono que tiene el protagonista.

-En segundo lugar, las dos siguientes ilustraciones (*imagen 21* e *imagen 22*) también confunden a los grupos en la organización del cuento sobre la plantilla:



(a) Imagen 21. Página no entregada a los grupos para formar la plantilla.  
*El regalo perfecto* (Shields y Blythe, 2007). Sesión 2



(b) Imagen 22. Página sí entregada a los grupos para formar la plantilla.  
*El regalo perfecto* (Shields y Blythe, 2007). Sesión 2

La primera (*imagen 21*), que no se les entrega a los grupos, narra cuando el conejo le pregunta al oso cómo se llama y él le contesta *NO TOCAR*. Es una ilustración en la que el oso aún está contento y orgulloso de su aspecto. En cambio, la segunda secuencia refleja a un oso desanimado, estropeado y deseoso de volver a tener su aspecto anterior. Esta secuencia es posterior al baño: los grupos número 1, 3, 4 y 6 confunden el orden.

Destaca la deducción del grupo número 6 de que el regalo ha sido *enviado*. La información de la procedencia del regalo no aparece en la historia: este grupo lo deduce y lo incorpora a su resumen de forma natural. Da un paso más en la comprensión de la historia y formula y completa la información que el autor deja para que el lector construya.

## PARTE 6. AUTOEVALUACIÓN

La mediadora repasa con el grupo de nuevo el cuento a partir de las imágenes, que vuelven a aparecer proyectadas, para que los alumnos autoevalúen su propia reconstrucción. Entre todos comparan la narración original y lo reconstruido por cada grupo.

1. Le dan el regalo
2. El regalo era un oso
3. Estaba enfadado el oso porque lo tocaban
4. Está enfadado en casa porque había perdido el sombrero y tenía la piel áspera y dura de haber ido al parque
5. Está tendido después del baño
6. El oso está triste, sin pajarita, sin sombrero y sin la caja de música. Y el conejo le está explicando qué es el amor
7. La niña está buscando al oso. Está triste porque lo ha perdido
8. La niña recupera al oso, y el oso ha descubierto el amor

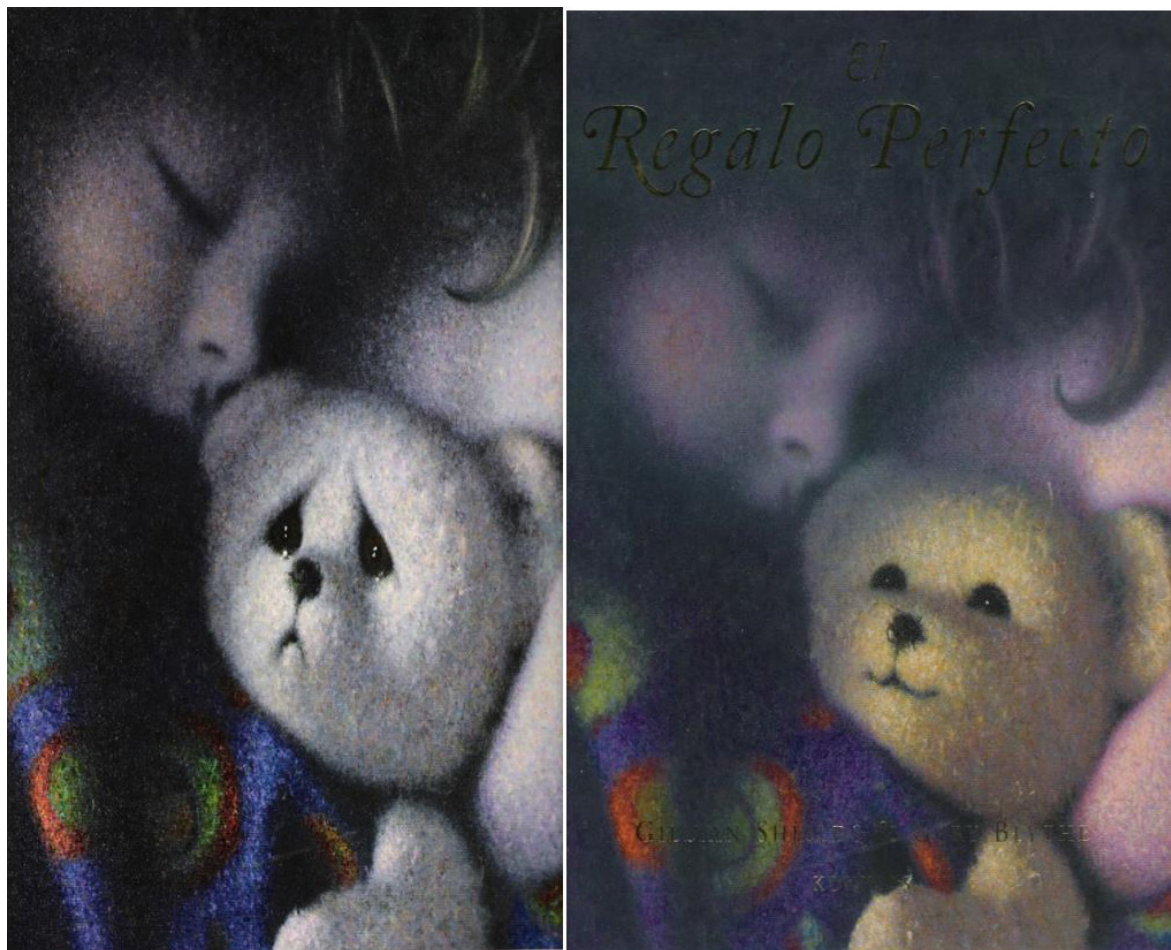
Durante la autoevaluación, se repasa la historia completa a través de las imágenes, y los niños la reconstruyen. Surgen así algunos comentarios de interés fruto de las reflexiones de los niños: llama la atención cómo empatizan con el personaje del oso y entienden que él no estaba acostumbrado a que lo tocasen, que no sabía qué era lo que podía significar, y justifican así su actitud.

Les llama también la atención la imagen del oso colgado de un cordel, empapado de agua, y evocan cómo pesa un peluche cuando se empapa. Piensan que le dolerían las orejas de estar colgado. Son interesantes estas apreciaciones porque demuestran cómo han reconocido y les ha afectado la potencia sensitiva de esta imagen, muy realista, que evoca a la perfección el peso del agua que cae del oso empapado. Los comentarios también demuestran que empatizan con el personaje.

Al comparar la cubierta del cuento, con la que realizamos la rutina de pensamiento al comienzo de la sesión, y la imagen inicial, observan la diferencia entre la tristeza del oso antes de saber lo



que era el amor y la alegría que tiene después, reflejada en su sonrisa: relacionan la alegría con con el sentimiento que le brota al llenarse el vacío del pecho con amor (véase imagen 23).



*Imagen 23. Comparativa entre ilustración interior y la cubierta.*

*El regalo perfecto (Shields y Blythe, 2007).*

Sesión 2

Para concluir la sesión se realizan dos preguntas a la asamblea por parte de la mediadora. Con las respuestas obtenidas finaliza el proceso de comprensión del texto iniciado con la rutina de pensamiento.

**(M):** El oso, ¿cuándo se da cuenta de lo que es el amor?

**Respuestas:**

*Cuando se pierde, echa de menos a la niña, y el agujero del pecho se le fue llenando de alegría y amor cuando la vio; cuando queremos a alguien nos gusta que esté con nosotros; cuando está feliz.*

**Pregunta de la mediadora:** La ilustración de la cubierta, ¿en qué parte de la historia ocurre, al principio o al final?

**Respuesta:** *Cuando termina, porque el oso ya está contento; al final, cuando se duermen después de encontrarlo.*

## 8.4 Tercera sesión de trabajo: *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*

### 8.4.1 Análisis previo del álbum ilustrado

#### - *Elementos materiales*

En el álbum *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss y Urberuaga, 2014), la parte delantera de la cubierta se dispone como una ilustración independiente de la trasera; en ella aparece el personaje principal con el elemento clave de la historia, el columpio. El protagonista ocupa la mayor parte de la cubierta y aparece centrado. El columpio es de color rojo (utilizado de forma recurrente en todo tipo de textos para destacar un elemento) y la luna aparece arriba a la izquierda, lo que sitúa la historia temporalmente.

La cubierta trasera muestra el columpio vacío, una parte de la cola de Coco, el protagonista, que parece marcharse sigilosamente acompañado de las hormigas y, confundiéndose con la oscuridad, el gato que va a aparecer en momentos clave de la narración. A la imagen le acompaña un texto que explica de qué trata la historia: sobre un cocodrilo tímido al que le gusta columpiarse. Parece estar así escrito para que, una vez el lector ha observado la cubierta delantera y hecho sus predicciones, pueda evaluar en qué ha acertado y provocar el deseo de continuar con su lectura.

Las guardas se presentan en formato apaisado, con el estilo de los negativos fotográficos, y las finales (se hace de día) son la continuación de las iniciales en las que Coco se columpia durante la noche.

#### - *Consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico*

La disposición de las páginas combina la presentación dos a dos y la individual. La primera se observa en pasajes donde el contenido de la imagen supera al del texto, que es una mera introducción a la información que la ilustración ofrece. Especialmente, se observa en las primeras páginas que presentan en el texto de forma escueta al personaje principal y la carga de información es aportada por la observación e interpretación de la ilustración que lo acompaña (véase imagen 24).

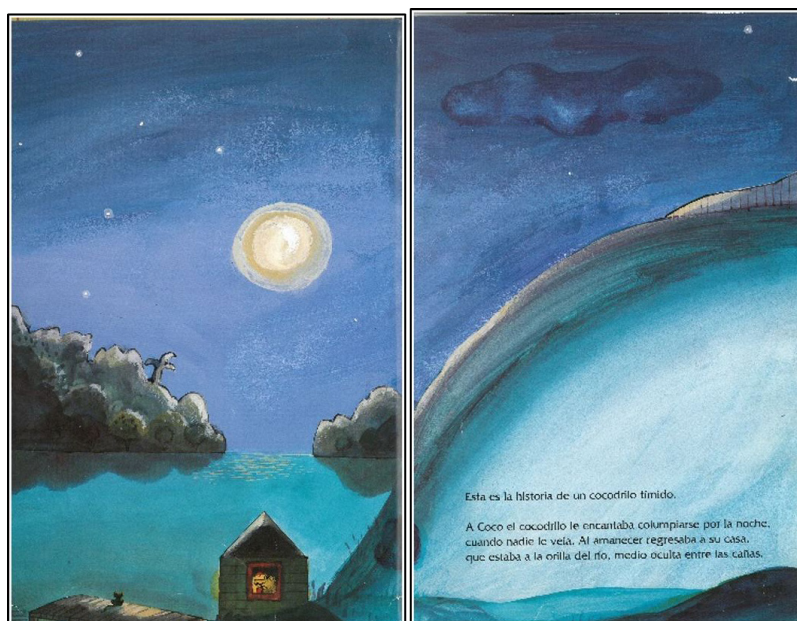


Imagen 24. Primeras páginas del álbum ilustrado *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss y Urbeuruaga, 2014).

Sesión 3

La segunda disposición en la que aparecen las páginas es aquella en la que la ilustración se muestra en una y el texto en la paralela. Parece que en estos casos el autor quiere otorgarle al texto la misma importancia que a las imágenes, y hace entender al lector que en ambas aparece información necesaria para comprender e interpretar la historia (véase imagen 25).

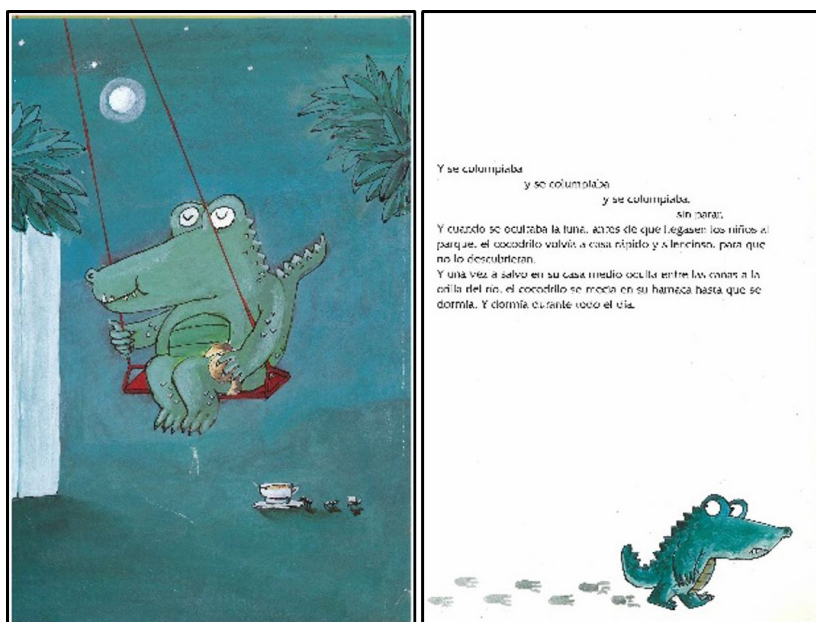


Imagen 25. Páginas interiores del álbum *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*, (Kiss y Urbeuruaga, 2014).

Sesión 3

El título de la cubierta y de la portada resalta en tamaño las palabras UN COCODRILO, protagonista del cuento. Durante el desarrollo de la narración, el tipo de fuente que se utiliza es constante, tan solo en una ocasión se cambia su disposición para acompañar al paralelismo con el que el escritor estructura unas oraciones que, con la presencia del polisíndeton, provoca el balanceo de la lectura junto al del columpio (*Y se columpiaba/ y se columpiaba/ y se columpiaba*).

- *Consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico*

Los colores que se utilizan en la narración componen en sí mismos una historia. Comienza el cuento de noche y los tonos que aparecen son fríos, destacando principalmente los azules del cielo nocturno, el efecto del rojo del negativo de una fotografía cuando Coco se dirige al parque y asusta al gato y el verde del césped con el reflejo de la luna llena. Al avanzar y llegar el día, se tornan cálidos y suaves en el interior de la cabaña de paredes amarillas, el cielo que refleja la luz del sol y la arena del parque. Los colores rojizos y anaranjados del atardecer acompañan a Paula a la llegada a la cabaña, y ya son oscuros cuando se marcha tras su larga conversación con el cocodrilo. Aparecen de nuevo los amarillos de los rayos del sol cuando la niña presenta a Coco y a sus amigos del parque. Y por fin, otra vez los colores de la noche para que el protagonista disfrute de sus momentos de soledad. La línea temporal queda marcada en la historia y es coherente con lo que se narra.

No es casualidad que el columpio y la hamaca en la que se balancea el personaje principal coincidan en un mismo color, con la elección del rojo: son los elementos en los que Coco se siente seguro y en los que se refugia, y se destacan en esta clave cromática. La cafetera que aparece en la ilustración también es roja y, por la aparición de la taza, se sabe que Coco la lleva en sus andanzas nocturnas: le asegura no quedarse dormido.

- *Consideraciones sobre algunos elementos narrativos*

La historia comienza con un cocodrilo tímido, Coco, al que le gusta columpiarse por la noche en el parque, cuando nadie lo ve. Hasta que un día, una niña descubre sus huellas en la arena y las sigue hasta una cabaña en la que lo encuentra. A través de la niña, el protagonista descubre el valor de la amistad y aprende que hay tiempo para compartir y tiempo para disfrutar en soledad. El inicio, nudo y desenlace de la historia presentan una estructura coherente y que aporta verosimilitud a la historia: desde el comienzo se plantea interesante para los lectores. El texto se vale de diferentes recursos estilísticos para cambiar los ritmos de narración, según quiera imprimir velocidad al texto (descubrimiento de las huellas de cocodrilo) o recrearse en el momento de la narración (balanceo del columpio).

La voz narrativa de la historia es ulterior, como es frecuente en los textos infantiles y sitúa la narración en el pasado; el tiempo narrativo es lineal durante la trama, con una salvedad: si se atiende a la primera ilustración, se observa una alteración en la linealidad de la historia. La presencia del gato apaciblemente sentado en el pantalán de la casa de Coco lleva a interpretar que conoce su presencia antes de que comience la historia. Esto entraría en contradicción si, posteriormente, se sorprende al encontrarse un cocodrilo en el parque. No obstante, tal contradicción no se da, ya que se interpreta que esta primera lámina introduce al lector desde una situación ya existente en la historia que la provocó. Por consiguiente, la historia es lineal en el momento en que comienza la trama, en la segunda lámina.

Coco, el personaje principal, es tímido, rasgo que se acentúa con la postura que adopta en las ilustraciones, donde siempre aparece de perfil. No está triste, ni tiene miedo, tan solo es reservado y quiere estar solo. Queda al lector la interpretación de si existe alguna razón por la que solo quiera salir de noche, cuando nadie puede verlo; que viva en una cabaña apartada y que su compañía sean las hormigas.

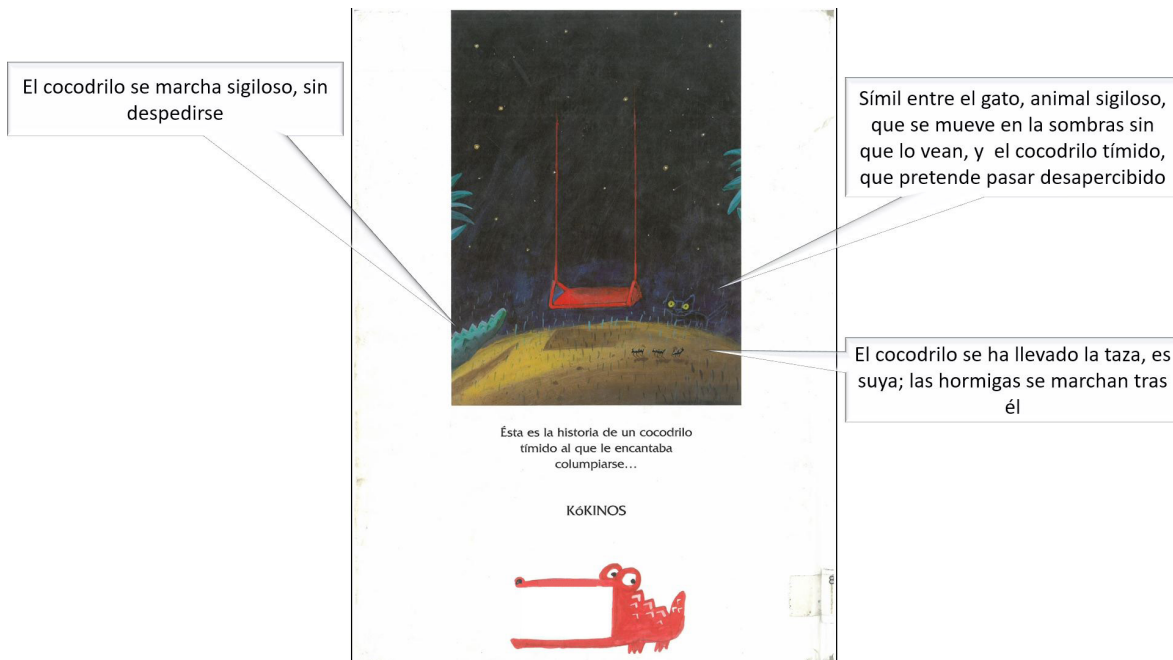
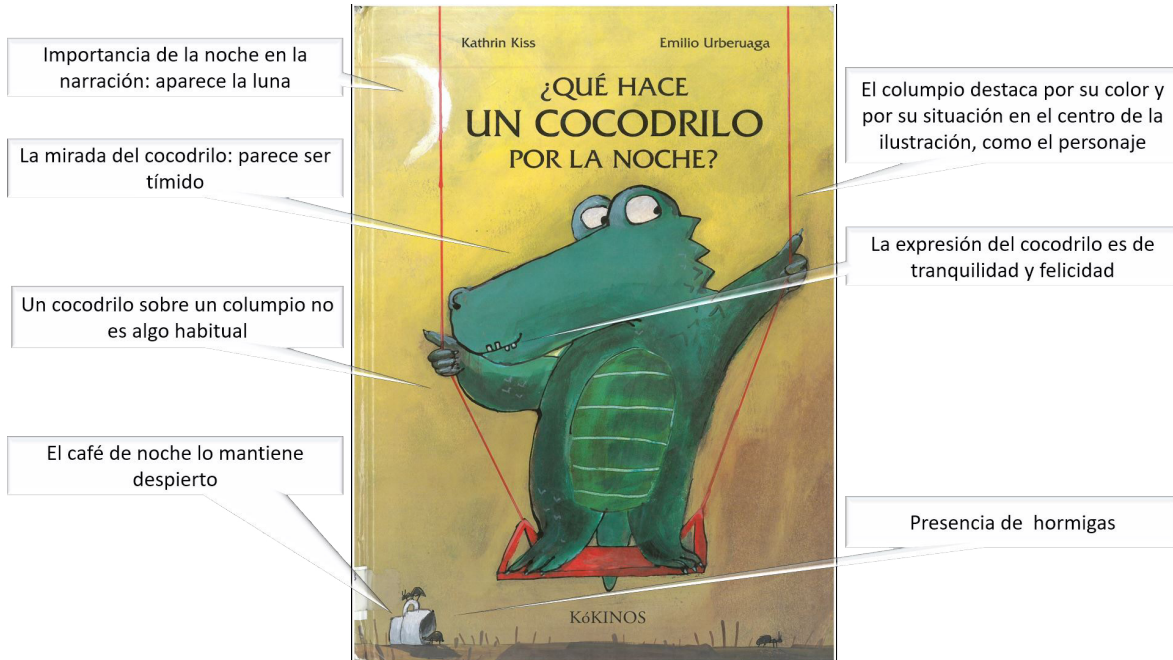
Paula es el contrapunto de Coco: atrevida, dinámica y extrovertida. No duda en seguir las huellas y en averiguar quién está detrás de ellas. Se cuela en la cabaña por la ventana y hace muchísimas preguntas a su nuevo amigo. De su mano, lo lleva al parque y lo presenta a aquellos a los que no dudó en enfrentarse cuando no la creían y a los que demuestra que estaba en lo cierto.

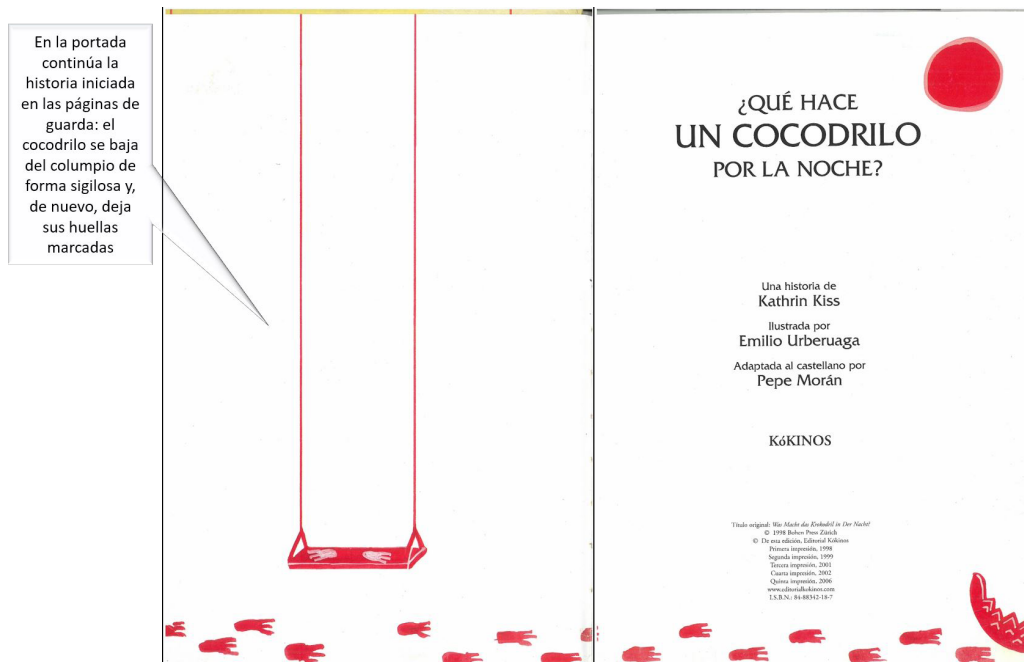
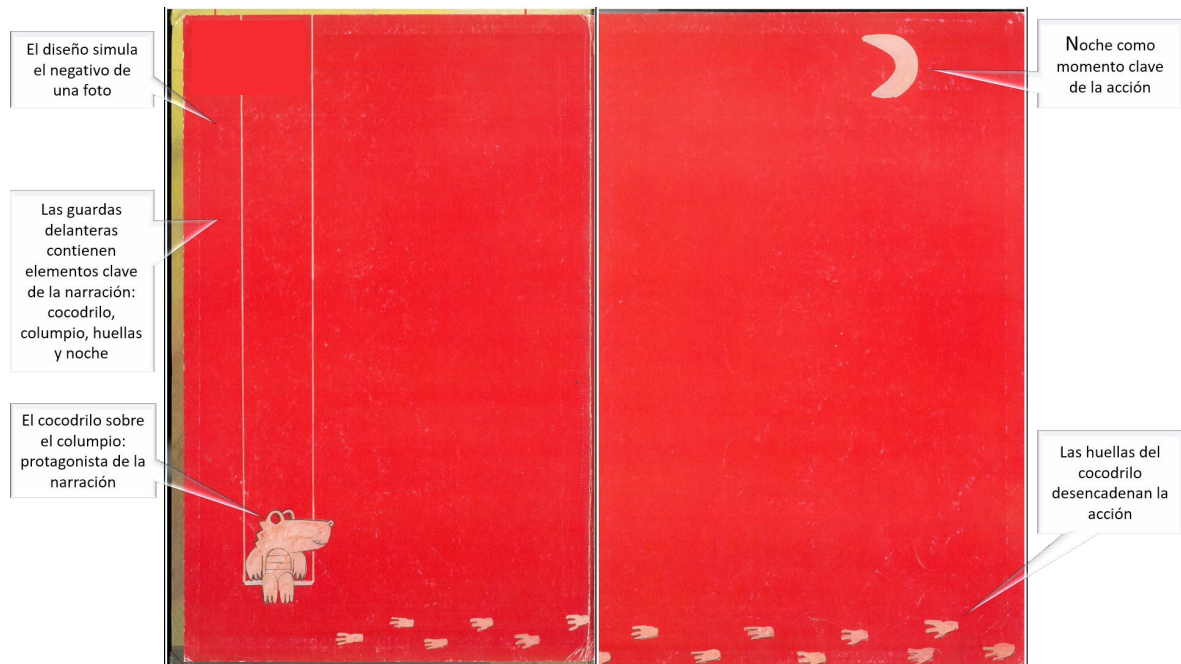
Los “amigos listillos” de Paula son tres y, aunque en un principio se extrañan, aceptan a Coco. No pasa desapercibido el hecho de que cada uno de ellos sea distinto del resto, como lo es el protagonista: una niña de raza blanca, un niño de raza blanca y un niño de raza negra. Entre ellos está presente el concepto de diversidad que se refuerza con la llegada del cocodrilo, diferente a su vez a todos.

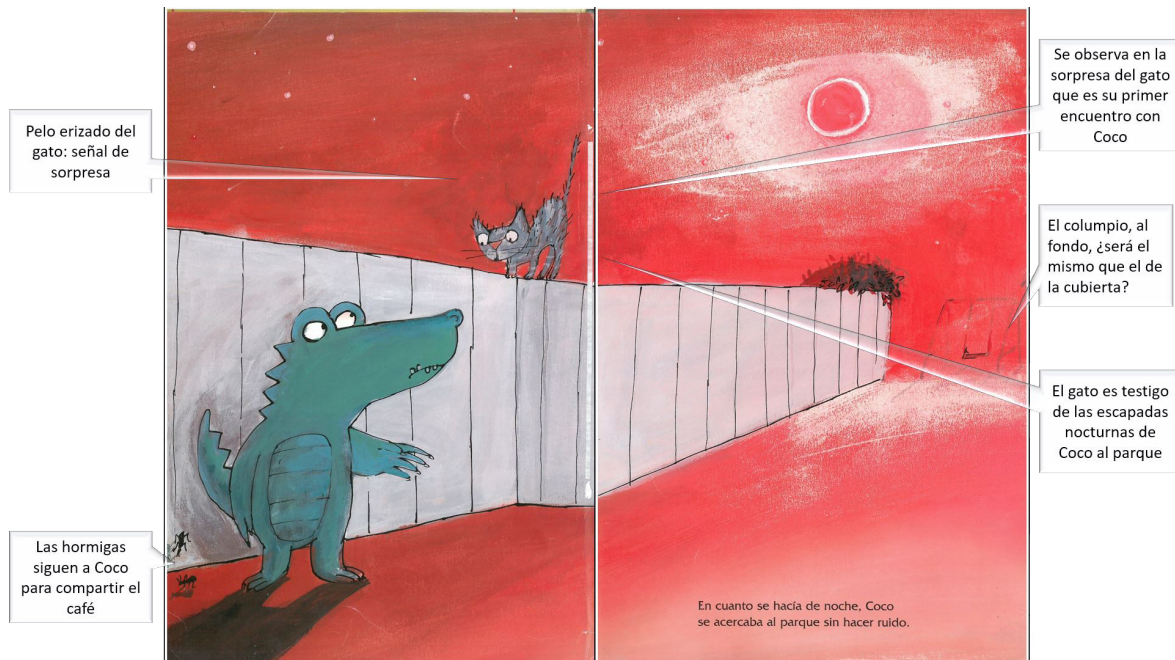
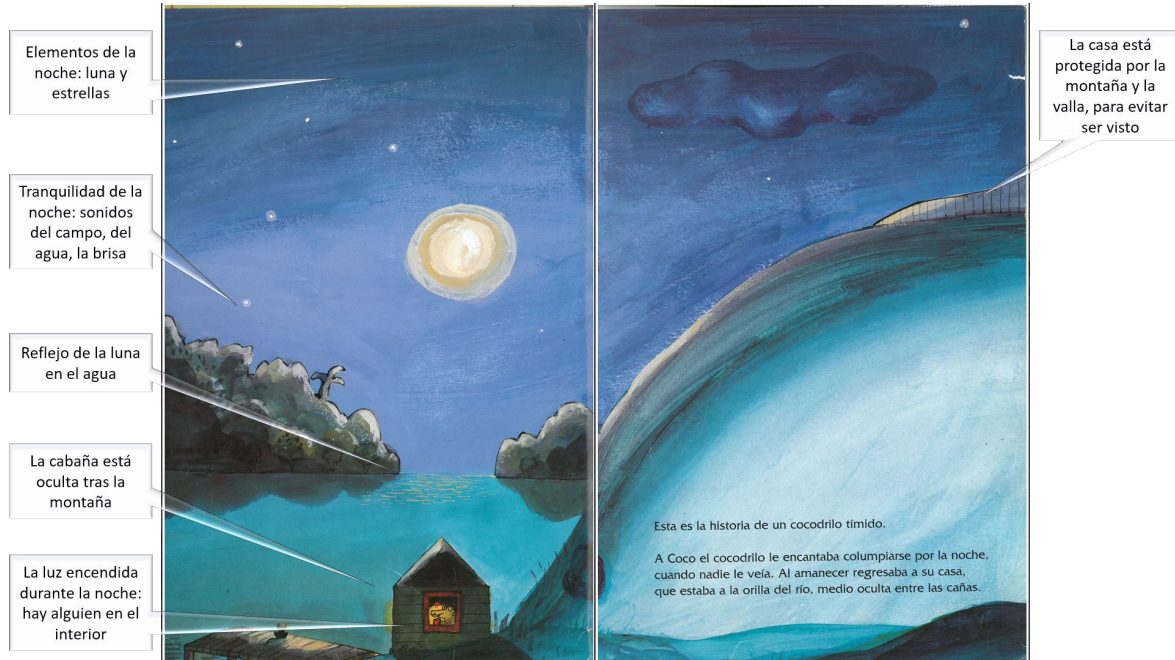
El gato, personaje que responde a un discurso polifónico de la historia, parece vivir en el parque y, desde su posición, se observa otra perspectiva de la historia: una noche se asusta porque se encuentra con Coco que se dirige al columpio y, al día siguiente, ve a una niña que encuentra unas huellas y a la que nadie cree cuando defiende que pertenecen a un cocodrilo. Cuando Paula lleva a Coco al parque para presentarlo, se siente satisfecho; se reafirma en lo que ya sabía y puede descansar plácidamente junto al columpio porque el cocodrilo es inofensivo.

Por último, las hormigas aparecen con el protagonista en todas las ilustraciones en las que está presente. Siempre a su alrededor, toman el papel de fieles compañeras. No se les nombra en la narración del texto, pero su presencia es permanente.

A continuación, se presenta cada una de las páginas del álbum y se realiza un estudio de los principales elementos narrativos que se deben tener en cuenta para su lectura y análisis con los niños.











Coco sonríe feliz en el columpio: está tranquilo y relajado. Es el momento que espera durante todo el día

Las hormigas reaparecen junto al café; llevan un terrón de azúcar

Y se columpiaba  
y se columpiaba  
y se columpiaba,  
sin parar.

Y cuando se ocultaba la luna, antes de que llegasen los niños al parque, el cocodrilo volvía a casa rápido y silencioso, para que no lo descubrieran.

Y una vez a salvo en su casa medio oculta entre las cañas a la orilla del río, el cocodrilo se mecía en su hamaca hasta que se dormía. Y dormía durante todo el día.

La disposición del texto, el uso de paralelismo expresivo y polisíndeton evocan el movimiento continuo, pausado y rítmico del columpio

Cuando se acerca el día, Coco muestra su disgusto por tener que abandonar el parque

La huellas quedan marcadas en la arena




A través de la ventana se observa que se ha hecho de día

Las hormigas vuelven a por el café y el azúcar

El movimiento de la hamaca, también roja, es similar al de un columpio

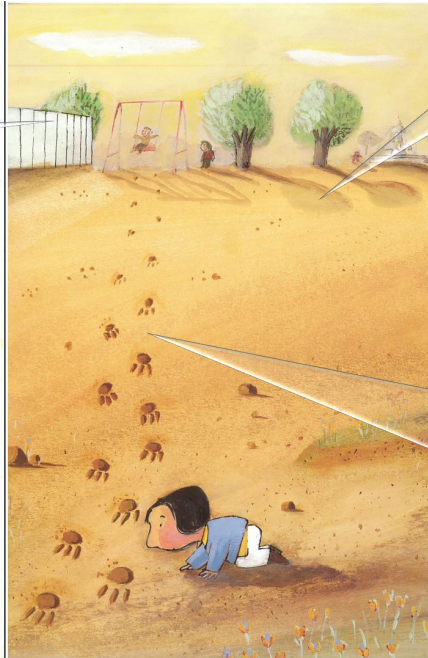
El cartel puede dar pistas bien del gusto de Coco por el circo, bien de su origen

La postura del trapecista coincide con la que presenta Coco en la cubierta del álbum

Valor de la lectura: parece que estaba leyendo un libro

El columpio que usan los niños durante el día es donde se monta Coco por la noche. Se deduce por la procedencia de las huellas

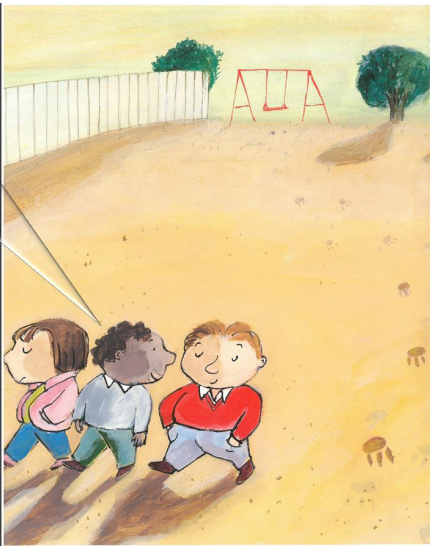
Y aquí acabaría esta historia si no llega a ser porque, una mañana, la pequeña Paula descubrió sus huellas en la arena del parque.  
Paula sabía un montón de cosas sobre todo tipo de animales, así que enseguida se dio cuenta de que aquellas huellas no eran de gato ni de perro ni de pájaro ni de tortuga ni de dinosaurio ni de canguro.  
Paula supo al momento que las pisadas eran inconfundibles pisadas de cocodrilo.



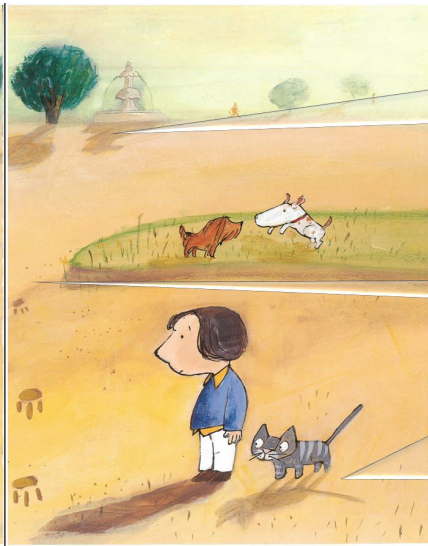
Es por la mañana: la dirección de las sombras indican la situación del sol

Recuerda cómo sentimos la arena en los pies al pisarla descalzos; el efecto de las pisadas en la arena que deshacen el camino en dirección a la cabaña

Contraste entre la posición estática de Paula que no cambia de opinión y que confía en ella misma, frente a los amigos listillos, que se marchan porque no la creen



Los demás niños no la creyeron: ¿Y qué hace por aquí un cocodrilo? ¿Columpiarse? —se burlaron.



—Pues a lo mejor es un cocodrilo trapecista que se ha escapado de un circo, todo es posible... —contestó Paula a sus amigos listillos.

El cambio de posición de las sombras indica que va cayendo la tarde y se acerca la noche

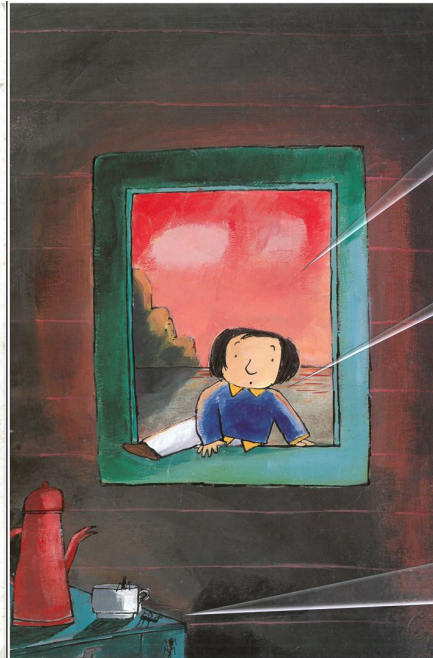
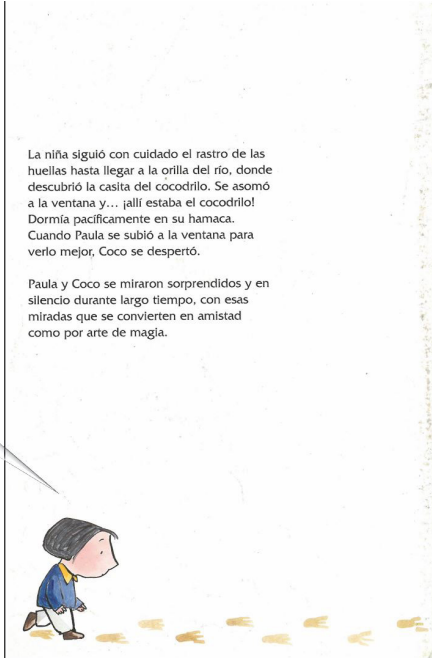
Las huellas comienzan a borrarse

El gato conoce la existencia del Coco: se da cuenta de que Paula lo ha descubierto y la apoya con su presencia

La niña siguió con cuidado el rastro de las huellas hasta llegar a la orilla del río, donde descubrió la casita del cocodrilo. Se asomó a la ventana y... ¡allí estaba el cocodrilo! Dormía pacíficamente en su hamaca. Cuando Paula se subió a la ventana para verlo mejor, Coco se despertó.

Paula y Coco se miraron sorprendidos y en silencio durante largo tiempo, con esas miradas que se convierten en amistad como por arte de magia.

Paula sigue las huellas, que le llevan hasta la cabaña de Coco

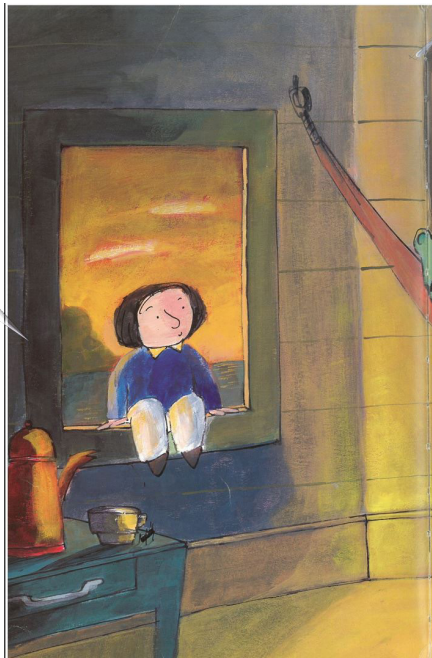


A través de la ventana, se observa el paso del tiempo: anochece

La expresión de Paula indica sorpresa

Las hormigas comienzan a descender de la mesa. Su recorrido continúa en la siguiente ilustración

Cambio de la luz que hay en la habitación respecto a la ilustración en la que Coco dormía. Es de noche y no se ve bien el cartel del circo. Las sombras se han alargado.



Se intuye el silencio en la habitación y el sonido de fondo del agua sobre la orilla. Se percibe la intensidad de las miradas de los personajes

Continúa el recorrido de las hormigas

Por fin la niña preguntó:  
 —¿Te gusta columplarte?  
 —Sí.  
 —¿De noche?  
 —Sí.  
 —¿Sin que te vea nadie?  
 —Sí.  
 —¿Te da miedo la gente?  
 —Sí.  
 —¿Quieres ser mi amigo?  
 —Sí.  
 —¿Quieres jugar conmigo mañana en el parque?  
 —Sí.  
 —¿Cómo te llamas?  
 —Coco.  
 —Yo me llamo Paula.  
 —Ah.  
 —¿Te has escapado de un circo?  
 —(...)

Y siguieron hablando y hablando (sobre todo Paula), un rato larguísimo.

En el diálogo se queda abierta la incógnita de la procedencia de Coco

Reflejo de la luz que sale de la ventana en la oscuridad del lago



Las presencia de las hormigas es permanente: su historia es paralela a Coco

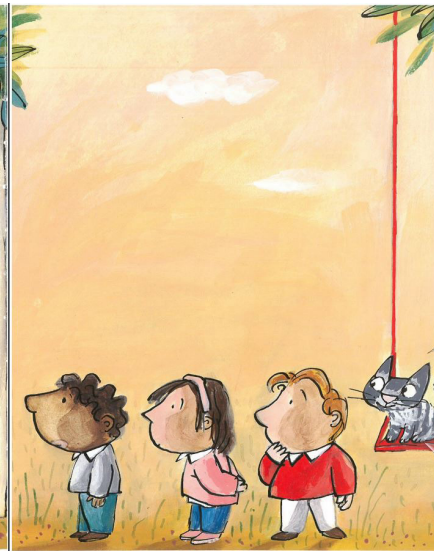
Es de noche: paso del tiempo, localización temporal de la acción que sitúa al lector

Tras la conversación, ambos sonríen: están contentos de haberse conocido



Paula acompaña a Coco y lo protege cogiéndolo de la mano.

Al día siguiente, Paula presentó a Coco a sus amigos listillos.  
 —Era verdad, a Coco le encanta columplarse — les dijo.



El gato sonríe: Coco está feliz y Paula ha demostrado que tenía razón

El gato guarda el turno del columpio a su amigo: ya no lo teme

Al principio se quedaron alucinados con Coco, pero acabaron haciéndose buenos amigos y jugando juntos muchas mañanas.

Aunque con quien mejor se llevaba era con Paula, porque era quien lo había encontrado y lo quería tanto que le adivinaba el pensamiento. Así que él apenas tenía que hablar.  
Mejor, pensaba Coco.



Coco está en el parque a la luz del día

La ilustración tiene la estructura de una foto tomada a los dos amigos subidos en el columpio

Las hormigas continúan al lado de Coco, tomando café y azúcar

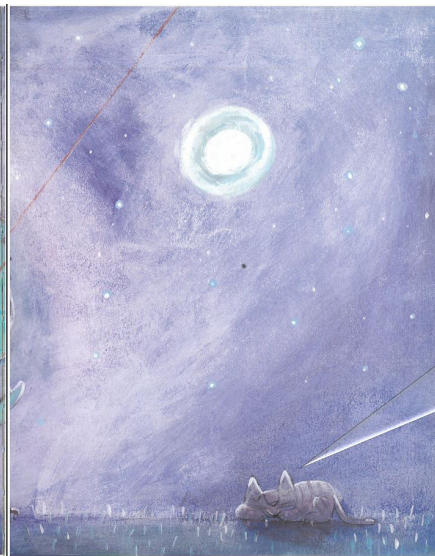
Expresión de felicidad y placidez de Coco

El balanceo del columpio acompaña la idea del paralelismo amistad/ soledad

Por primera vez, Coco no necesita la taza: no tiene miedo a quedarse dormido y que lo descubran. Se siente seguro

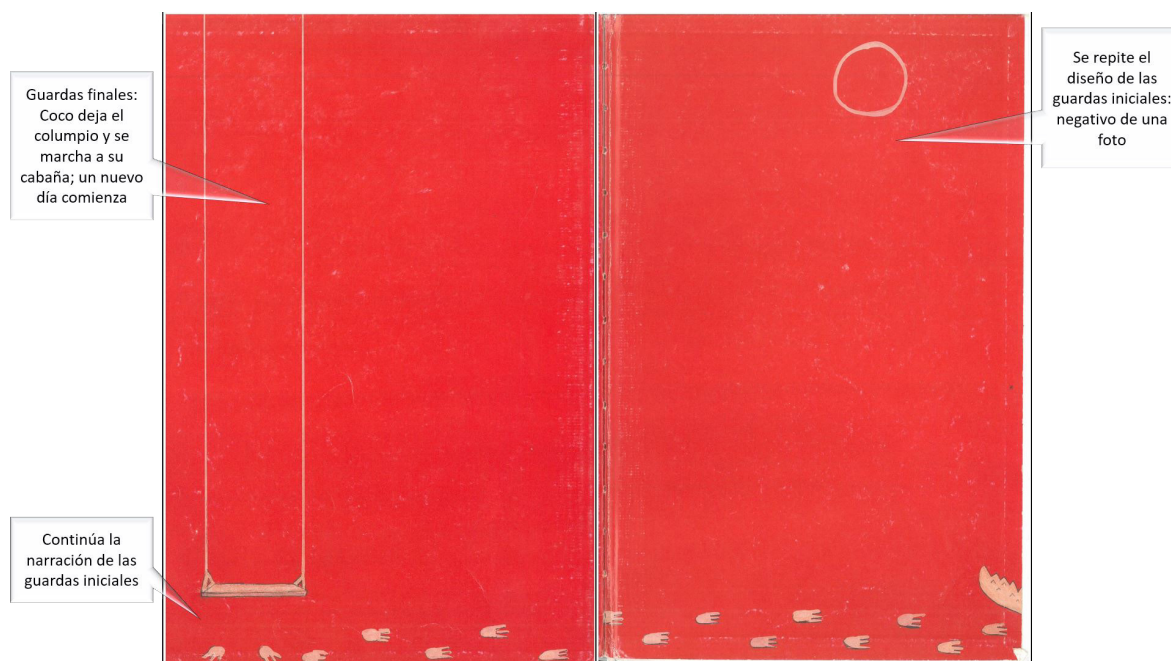


Pero, algunas noches, el cocodrilo volvía al parque y se columpiaba solo, como antes, para disfrutar del silencio bajo la luna y las estrellas.



El gato y las hormigas siguen con él: no tiene que renunciar a lo anterior (gustos, amigos, costumbres) para disfrutar de sus nuevos amigos

Ahora sabía que hay tiempo para la amistad y tiempo para la soledad. Y que las dos son tan maravillosas como un columpio que viene y va.



#### 8.4.2 Desarrollo de la tercera sesión

La tercera sesión de trabajo se realiza a partir del cuento *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*, (Kiss y Urberuaga, 2014) publicado por la editorial Kókinos. La primera fecha de trabajo en el aula es el 02 de febrero de 2017.

##### Desarrollo de la tercera sesión

02/ 02/ 2017

Kiss, E. y Urberuaga, K. (2014). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*  
España: Kókinos.

##### PARTE 1. Rutina de pensamiento

##### PARTE 2. Formación de grupos de trabajo cooperativo informal

##### PARTE 3. Pregunta a los grupos, reflexión y acuerdo

##### PARTE 4. Exposición del portavoz

- Grupo N° 1: exposición del portavoz
- Grupo N° 2: exposición del portavoz
- Grupo N° 3: exposición del portavoz
- Grupo N° 4: exposición del portavoz
- Grupo N° 5: exposición del portavoz
- Grupo N° 6: exposición del portavoz
- Grupo N° 7: exposición del portavoz
- Grupo N° 8: exposición del portavoz

## PARTE 1: RUTINA DE PENSAMIENTO.

En esta sesión, se proyecta cubierta y contracubierta del cuento (*imagen 26*, sesión 3) y la primera ilustración interior (*imagen 27*, sesión 3). A partir de ellas, se realiza la actividad de la rutina. La selección de la cubierta está determinada porque aparece en ella el personaje principal, montado sobre el columpio, elemento central en historia, así como la luna. Y todos marcan la narración. La ilustración interior seleccionada ayuda a la puesta en marcha de las estrategias de lectura, ya que tras su observación el niño establece inferencias y predicciones en torno a la trama del cuento.

A continuación, se presentan las imágenes y las transcripciones de las aportaciones de los alumnos.

- Ilustración número 1: primera ilustración comentada. Cubierta y contracubierta



*Imagen 26.* Cubierta y contracubierta del álbum ilustrado *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss y Urberuaga, 2014). Sesión 3

## - Respuestas de los niños tras observar la ilustración de la cubierta y la contracubierta

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
¿Qué hay en la ilustración?	<b>El niño identifica y describe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay un columpio</li> <li>- Un cocodrilo</li> <li>- Una luna</li> <li>- El título</li> <li>- Césped en el suelo</li> <li>- El cielo es amarillo</li> <li>- Un ratón (confunde las hormigas)</li> <li>- Una hormiga</li> <li>- Una fábrica, una máquina, una roca (por la taza)</li> <li>- Una taza</li> <li>- Un cocodrilo naranja con el código de barras</li> <li>- Estrellas</li> <li>- El cielo negro</li> <li>- Hay dos “cosas amarillas” (en referencia a los ojos del gato”)</li> </ul>
¿Qué son las cosas amarillas? ¿Y las huellas, a quién pertenecen? ¿No hay luz?	<b>El niño identifica e infiere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Árboles</li> <li>- Las “cosas amarillas son el cocodrilo”</li> <li>- Las huellas serán del cocodrilo</li> <li>- Los ojos de un gato negro</li> <li>- Es de noche</li> </ul>
¿Por qué aparecen las cosas amarillas? ¿Y por qué hay huellas?	<b>El niño identifica, infiere y justifica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los gatos ven en la oscuridad porque pueden encendérselos los ojos</li> <li>- El cocodrilo se está yendo</li> <li>- Es muy tarde y hay que irse a casa</li> <li>- No quiere estar más tiempo</li> <li>- Está aburrido</li> </ul>



- Ilustración número 2: segunda ilustración comentada. Ilustración interior

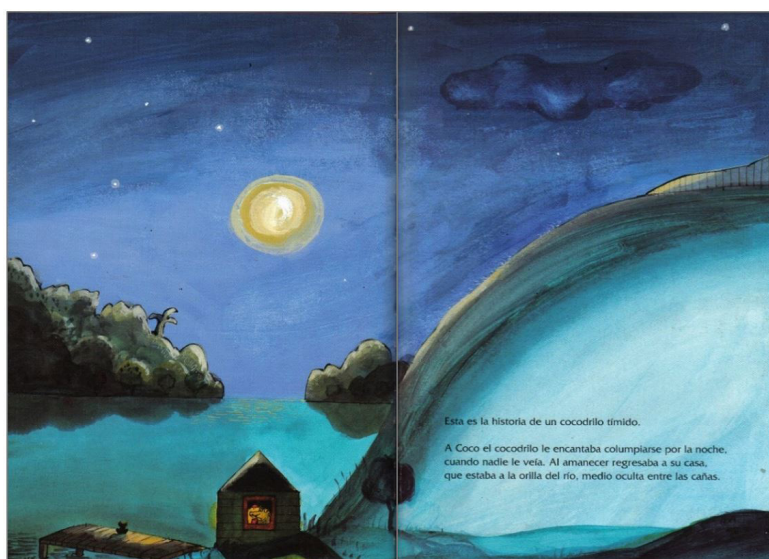


Imagen 27. Primeras páginas interiores del álbum ilustrado *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss y Urberuaga, 2014). Sesión 3

- **Respuestas de los niños tras observar la ilustración interior**

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
¿Qué hay en la ilustración?	<b>El niño identifica y describe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un sol</li> <li>- Una cueva</li> <li>- Una casa</li> <li>- Un puente y árboles</li> <li>- Una nube</li> <li>- El gato en el puente</li> <li>- Las estrellas</li> <li>- Un pájaro (lo confunde con la palmera)</li> </ul>
¿Cómo es lo que se ve, por ejemplo, la laguna?	<b>El niño identifica e infiere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una laguna bonita</li> <li>- La laguna está tranquila</li> <li>- La luz de la casa encendida</li> <li>- Hay ruido del agua</li> </ul>
¿Y el cocodrilo de la portada? ¿Dónde estará? ¿Vive solo o acompañado?	<b>El niño identifica, infiere y justifica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En su casa, que es esa</li> <li>- Le gusta estar despierto de noche</li> <li>- El cocodrilo está cenando</li> <li>- Solo, puede que viva con el gato</li> <li>- Solo, porque a los gatos no les gusta que se le acerquen porque se asustan</li> <li>- Seguro que el cocodrilo tiene amigos</li> <li>- El cocodrilo no tiene amigos porque si se despierta de noche no hay nadie, y si se duerme de día no ve a nadie</li> </ul>

Tras finalizar la rutina, las respuestas y reflexiones recogidas se observa que giran alrededor de los elementos centrales del cuento, aún sin conocer la historia. Las conclusiones las sacan a partir del título y de las ilustraciones. Construyen sus predicciones en torno al personaje del cocodrilo, a quien atribuyen una casa y un tipo de personalidad: hay quienes opinan que no tiene amigos porque de noche no hay nadie levantado y quienes opinan que vive con el gato, pero que al gato le gusta estar solo. Perciben la tranquilidad del lago en la noche y cierta soledad en las imágenes.

## **PARTE 2. FORMACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO COOPERATIVO INFORMAL**

Para realizar la actividad grupal, se rompen los grupos de cooperativo formal y se les pide a los niños que formen grupos de trabajo de tres miembros que pueden reunirse como ellos elijan, con dos salvedades: no todos los miembros del grupo pueden ser niños o niñas, y no pueden coincidir más de dos personas en un mismo grupo informal que pertenezca a mismo grupo cooperativo formal. Una vez organizados los grupos se distribuyen por la clase y se sientan en el suelo. De esta forma, rompemos la rutina de trabajo habitual y cambiamos la perspectiva. Utilizamos grupos de trabajo informal ya que la actividad que se va a realizar es corta, concreta y con un objetivo muy definido: trabajar la estrategia de predicción de la lectura e incitar el deseo de leer el cuento.

Una vez formados los grupos, y como es habitual en anteriores sesiones, se selecciona un portavoz del grupo (siempre un niño que no lo haya sido hasta ese momento) para que pueda explicar a la clase los acuerdos o respuestas alcanzadas.

## **PARTE 3. PREGUNTA A LOS GRUPOS, REFLEXIÓN Y ACUERDO**

La tarea que se propone a los grupos es la conclusión de esta primera parte de la sesión. A partir de una pregunta se pretende favorecer la reflexión sobre lo trabajado en la rutina de pensamiento.

La pregunta que se lanza a los grupos y para la que deben llegar a acuerdo es la siguiente:

¿Cómo terminará el cuento *Qué hace un cocodrilo por la noche?*

## PARTE 4. EXPOSICIÓN DEL PORTAVOZ

GRUPO	INTERVENCIÓN DEL PORTAVOZ	PREDICCIÓN DE ELEMENTOS DEL CUENTO
Grupo nº 1	<p><i>Termina de noche, cansado, pero feliz.</i>  <i>Se le realiza la pregunta (P): ¿Por qué?:</i>  <i>Cansado porque ha hecho muchas cosas ese día, y feliz porque lo hemos elegido entre los tres</i>  <i>(P): Entonces, ¿quién está feliz?</i>  <i>El cocodrilo porque sonríe y nosotros porque estamos de acuerdo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Felicidad del cocodrilo</li> <li>- Importancia de la noche</li> </ul>
Grupo nº 2	<p><i>El cocodrilo se asoma a la ventana, ve que el gato está triste, se hacen amigos y se tiran a la laguna</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor de la amistad</li> <li>- Gato como fiel compañero</li> </ul>
Grupo nº 3	<p><i>Al cocodrilo lo dejaron ser libre, y fueron felices y comieron perdices.</i>  <i>(P): ¿Y quiénes no le dejaban ser feliz?</i>  <i>Los hombres del circo.</i>  <i>(P): ¿Por qué hay un circo?</i>  <i>Porque está subido en un columpio del circo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Circo como lugar originario del cocodrilo</li> <li>- Relación columpio – circo (trapecio)</li> </ul>
Grupo nº 4	<p><i>El cocodrilo estaba en su casa durmiendo que se despertó. Entonces se fue con el gato, cruzaron el puente y se montaron en el columpio. Y después se fue. Y entonces, como el gato no se quería ir, se quedó el gato un ratito y se perdió. Después el cocodrilo se dio cuenta que se perdió el gato y, entonces después, se fue a buscarlo. Pero no lo encontraba. Así que había un policía nocturno, un búho, que entonces lo encontró. Y le preguntó al gato: ¿de dónde es tu casa? Parece que te has perdido. Y el gato contestó: sí, me he perdido, estaba con un cocodrilo. Y entonces el cocodrilo encontró al policía, y le dijo: ¿has encontrado un gato negro? Y el policía le dijo: sí, se fue por la derecha. Y entonces se fue por la derecha y se lo encontró. Y se fueron los dos a casa. Y fin.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor de la amistad</li> <li>- Gato como fiel compañero</li> <li>- Escenario de la noche como lugar central del cuento</li> </ul>
Grupo nº 5	<p><i>Que acaba conociendo al gato y viviendo con el gato, y colorín colorado este cuento se ha acabado.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor de la amistad</li> <li>- Gato como fiel compañero</li> </ul>
Grupo nº 6	<p><i>El grupo no llega a acuerdo. Improvisan que fueron muy felices</i></p>	<p>No hay elementos suficientes para realizar una valoración</p>
Grupo nº 7	<p><i>Que todos se iban a jugar al parque, y se hicieron un selfie.</i>  <i>(P): ¿Quiénes son todos?: El cocodrilo, el gato y las hormigas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor de la amistad</li> <li>- Gato como fiel compañero</li> <li>- Aparece el escenario del parque</li> </ul>
Grupo nº 8	<p><i>Que el cocodrilo y el gato acabaron felices porque se hicieron amigos y comieron perdices.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor de la amistad</li> <li>- Gato como fiel compañero</li> </ul>

Se observa que, de los ocho grupos, siete alcanzan un acuerdo para el final de la historia. En todas las intervenciones se propone un final feliz y, además, en cinco de los finales la felicidad se origina por el valor de la amistad. Los protagonistas de los finales que se resuelven con personajes que se hacen amigos coinciden con los que han aparecido en las ilustraciones, el gato y el cocodrilo (grupos número 2, 4, 5, 7 y 8) y en uno de ellos incluso se añade a las hormigas. Durante las rutinas, no ha aparecido ninguna observación sobre el tema de la amistad y, sin embargo, los niños predicen que la historia va a desarrollarse, como en efecto lo hace, en torno a él.

El grupo número 3 predice que el cocodrilo se ha escapado o ha sido liberado de un circo. Aunque en la historia original no aparece esta información de forma explícita, el hecho de que haya un cartel de circo en la casa del cocodrilo hace que se plantee la posibilidad de que sea el origen del protagonista, pero ellos aún no lo han visto. El grupo establece la relación entre el columpio y un trapecio: se pueden basar en su conocimiento del circo a través de experiencias personales o por lecturas previas.

El grupo número 1 considera que el cocodrilo termina feliz el día: la idea se puede inspirar en la imagen de la portada donde, ya de noche, Coco aparece sonriente subido sobre el columpio.

El grupo número 4 no solo inventa un final, sino que desarrolla la historia. Además del tema del valor de la amistad que se ha señalado con anterioridad, se observa cómo aparece un nuevo personaje, el policía nocturno: un búho. El grupo toma un personaje de la noche: ha captado la importancia de la noche en el cuento, guiado por la influencia de la portada y de la primera ilustración analizada.

Se observa en las intervenciones que, tras la observación, análisis y comentario de las ilustraciones, los alumnos, sin haber aún escuchado el cuento, ya se sitúan en la historia y conocen elementos claves que les guiarán en la comprensión posterior.

#### 8.4.3 Desarrollo de la sesión cuarta

La tercera sesión de trabajo se realiza a partir del cuento *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*, (Kiss y Urberuaga, 2014) publicado por la editorial Kókinos. La segunda fecha de trabajo en el aula es el 16 de febrero de 2017.

---

#### Desarrollo de la sesión cuarta

16/ 02/ 2017

Kiss, E. y Urberuaga, K. (2014). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*  
España: Kókinos.

---

**PARTE 5. Lectura expresiva del cuento realizada por la mediadora**

---

**PARTE 6. Preguntas para la comprensión e interpretación del cuento**

---

## PARTE 5. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR MEDIADORA

Lectura en voz alta por parte de la mediadora: los niños la siguen mientras van observando las ilustraciones, que se proyectan sobre una pantalla en la pared.

## PARTE 6. PREGUNTAS PARA LA COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN: ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

### - Respuestas directas extraídas del texto

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRESIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
- ¿Cuándo le gustaba a Coco columpiarse?	- <i>Por la noche</i>
<hr/>	
- ¿Dónde estaba el columpio?	- <i>En el parque</i>
<hr/>	
- ¿De qué color era el columpio?	- <i>El columpio era de color rojo (respuesta mayoritaria)</i> - <i>Naranja (se debe a los matices de la ilustración al ser proyectada)</i>
<hr/>	

Las respuestas que hasta este punto son enunciadas por los alumnos las extraen de la información que han obtenido de forma directa del álbum, tanto del texto como de la ilustración.

A continuación, comienzan a realizar inferencias al plantearse por qué Coco prefería una hamaca a una cama.

- 
- *En una cosa como una cama* (dificultad en recordar el vocabulario específico por algún niño)
  - *En una hamaca*
- ¿Dónde se mecía Coco para dormirse?
- En este momento volvemos a la ilustración para ver qué es una hamaca, y evocamos los movimientos de la hamaca. Lo relacionan, de forma espontánea, con columpiarse en un columpio
- *Yo creo que cocodrilo quiere una hamaca porque se balancea como en un columpio*
- 

### - Inferencias sobre los gustos de Coco

- Prefiere una hamaca a una cama porque...
    - *No hay que hacer la cama* (algunos)
    - *Porque es como un columpio* (la mayoría)
- 
- ¿Cuándo duerme Coco?
    - *Por la mañana*
- 
- ¿Cuándo se despierta?
    - *Por la noche*
- 
- ¿Dónde descubre Paula las huellas de Coco?
    - *En el parque*
- 
- ¿En qué parte?
    - *En el suelo*
- 

### - Evocan percepciones a través de vivencias propias

A continuación, de nuevo se infiere para llegar a la respuesta:

- 
- ¿Cómo es el suelo del parque?
    - *De arena*
- 

Se recuerda el efecto de nuestras pisadas en la arena de la playa y cómo se quedan marcadas. Recuerdan cómo se les pegan las chanclas en la arena mojada. Están evocando percepciones referentes a experiencias propias con la arena que rescatan de su memoria. Los recuerdos son activados tras observar las huellas que encontró Paula en la arena del parque.

- 
- ¿Dónde se mecía Coco para dormirse?
  - *Porque es muy lista*
  - *Porque sabe mucho de animales*
  - *Porque sabe las huellas de los animales*
  - *Porque no es ningún animal nada más que un cocodrilo*
  - *Porque ve las pezuñas y ya sabe que son de cocodrilo*
  - *Paula sabe mucho porque tiene un libro de cocodrilos y ahí están sus huellas y son iguales como las que ha visto en el parque.*
- 

Los niños interpretan los conocimientos de Paula (información del cuento) al relacionarlos con sus propios conocimientos o experiencias, como puede ser tener *un libro de cocodrilos*. La información de la lectura trasciende del cuento.

**- Se traslada la historia a la experiencia personal**

- ¿Creen los amigos de Paula que aquellas huellas puedan ser de cocodrilo?
  - *No lo creen*
  - ¿Por dónde se asoma Paula?
  - *Por la ventana*
  - Y cuando se asoma a la ventana, ¿qué ve?
  - *Un cocodrilo que se llamaba Coco*
  - ¿Qué ocurre en ese momento?
  - *Que Coco se despierta*
  - ¿Qué pasa entre Paula y Coco?
  - *Se miran como de amistad y después se ponen a hablar*
- 

En la última respuesta, los niños intentan reproducir de forma literal la frase del cuento: *con esas miradas que se convierten en amistad como por arte de magia*. Es la única vez que se observa esta literalidad, quizás por la carga significativa tan importante que contiene: es justo en ese momento cuando el cuento alcanza su punto más intenso, y a partir de él ambos protagonistas se hacen amigos. Al encontrarse Paula con el cocodrilo, la reacción esperada por parte del lector podría ser que la niña se bajase rápidamente de la ventana y corriese; pero Paula se queda y se establece entre ellos un fuerte vínculo que los niños han percibido a la perfección.

Se añade la ilustración por la importancia que tiene la respuesta dada para valorar el nivel de comprensión del cuento que han alcanzado (véase imagen 28):

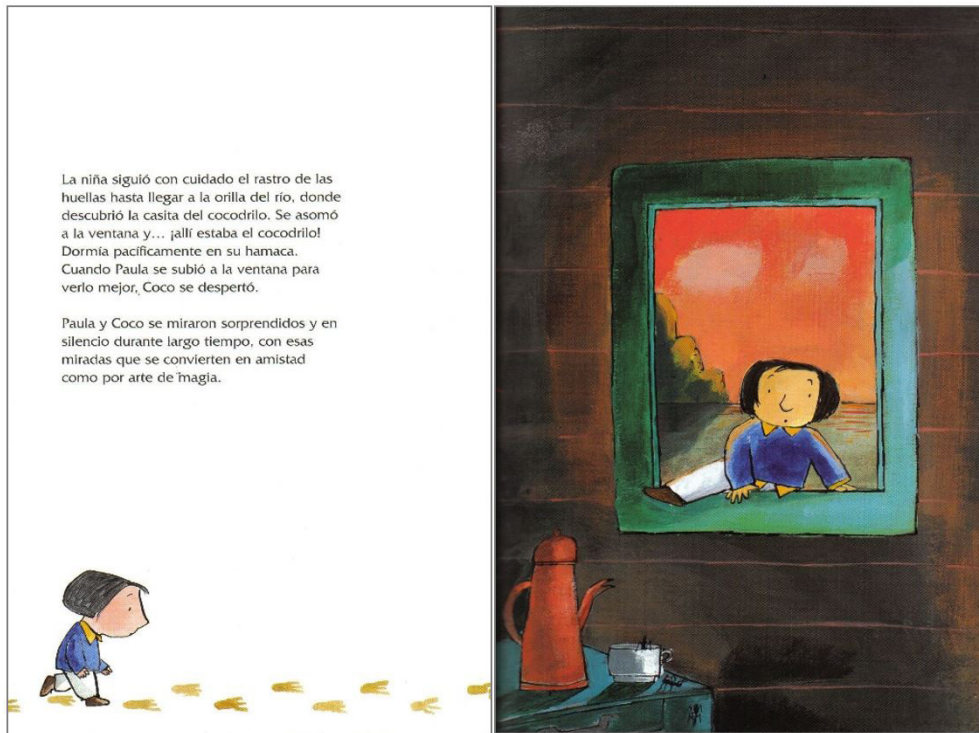


Imagen 28. Ilustración interior del álbum ilustrado *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss y Urburuaga, 2014). Sesión 4



Imagen 29. Ilustración interior del álbum ilustrado *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss y Urburuaga, 2014). Sesión 4



### - Autocontrol y autoevaluación de lo interpretado

- 
- |   |   |
|---|---|
| - ¿De qué hablan Paula y Coco?                          | - <i>Que si va al parque de noche o de día y él contesta que de noche</i> |
| - ¿Seguro que contesta eso? ¿Qué contesta siempre Coco? | - <i>Verdad, él siempre contesta que sí</i>                               |
- 

En este punto se vuelve al cuento y se lee entre todos la parte referida en la anterior pregunta. La mediadora lee lo que dice Paula y el grupo contesta con las respuestas de Coco. Se cae en la cuenta de que Coco no contesta si viene de un circo, ya que es esta ilustración la que muestra el cartel del trapecista (véase imagen 29).

Aunque las preguntas de revisión del cuento en general se dirigen a la puesta en marcha del autocontrol de lo leído y observado en el álbum, en este caso se muestra la estrategia de forma más clara por haber servido para releer y volver a interpretar la información que no se había asumido de forma totalmente correcta por los niños. Y se lleva a cabo mediante una lectura compartida de la escena.

### - Creación del universo del cuento

- 
- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| - ¿De dónde puede haber venido Coco? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>De la selva</i></li> <li>- <i>De que vivía ahí</i></li> <li>- <i>Del bosque</i></li> <li>- <i>De un circo</i></li> <li>- <i>Del río</i></li> <li>- <i>Que vive con los cocodrilos</i></li> <li>- <i>De un huevo abandonado</i></li> <li>- <i>De su madre</i></li> <li>- <i>De un circo porque no supiera montarse en un columpio</i></li> <li>- <i>Nació de su madre y después lo apuntó al zoo</i></li> </ul> |
|--------------------------------------|--|
- 

La idea del circo vuelve a aparecer en las respuestas, pero ahora de forma más elaborada: la presencia del columpio se vuelve central en la interpretación del origen de Coco: argumentan que podría no saber montar en el columpio y que por eso lo dejaran marchar del circo. Es interesante también la idea del zoológico: quizás se haya escapado de allí y por eso vive escondido, para que no lo encuentren y lo vuelvan a encerrar. Estas respuestas representan la recreación de la historia del personaje previa al cuento a partir de la información obtenida del mismo.

- 
- ¿Por qué se columpia Coco de noche?
  - *Para que no le vea nadie*
  - *Porque le gusta*
  - *Porque es tímido*
  - *Porque le da vergüenza la gente*
  - *Porque le da miedo la gente*
  - *Porque a lo mejor su madre era un cocodrilo del circo y por eso tiene los genes su hijo*
  - *Porque es su favorito y quería estar con las estrellas*
- 

Las primeras respuestas parten de los datos directos, pero en seguida comienzan las interpretaciones de cómo podría ser la personalidad y los gustos de Coco. Llegados a este punto, y por la evolución de las respuestas ofrecidas, se observa cómo los niños han hecho propio el cuento: la historia que se ha narrado cobra vida. Completan la información que no obtienen de forma directa conectándola en todo momento con los datos del cuento y la argumentan demostrando que son verosímiles las respuestas que dan.

#### - Reflexión sobre el mensaje del cuento

- ¿Cómo se quedan los amigos de Paula cuando ven a Coco?
  - *Sorprendidos*
- 
- ¿Estaba contento Coco por haber conocido a Paula?
  - *Sí*
- 
- ¿Por qué?
  - *Porque antes no tenía amigos y quería tener amigos y ahora sí*
  - *No está contento porque se ha dado un susto y ahora no puede volver a su casa*
  - *Estaba contento porque Paula no le estaba haciendo daño y pensó que los humanos no le iban a hacer daño*
- 

Las respuestas están conectadas no solo a la pregunta actual, sino a las formuladas anteriormente y a sus respuestas. El hecho de que se plantee que Coco ya no tiene miedo a los humanos se basa en que procediera de un circo o de un zoológico, donde antes no le hubiesen tratado bien. Se continúa la creación del universo del personaje.

Hay un niño que no considera agradable la visita de Paula: Coco ha perdido su intimidad. Se plantea así que no todos extraen una misma lectura, las interpretaciones son variadas porque en ellas entran en juego la opinión, los gustos y las valoraciones individuales.

- 
- ¿Qué le gusta más a Coco, estar solo o estar con Paula?
  - *Estar con Paula porque es su amiga*
  - *Con Paula porque no tenía amigos*
  - *Con Paula porque es su amigo y lo quiere mucho*
  - *Las dos cosas porque le gusta estar solo con las estrellas y la luna y con Paula*
  - *Con Paula porque así tenía un amigo con quien jugar*
  - *Con las dos cosas, porque a lo mejor su madre era nocturna y por eso le gustaba estar por la noche ahí y porque también le gustaba estar con Paula*
  - *Solo porque él era tímido, y cuando estaba en el agua y venía un pez ya estaba con alguien*
- 

En las respuestas de los niños se diferencian las distintas lecturas que tienen sobre la historia. La mayoría de ellos opina que el conocer a Paula es positivo y que Coco lo prefiere para no estar solo. No obstante, hay quienes consideran la llegada de Paula como una intromisión en la vida de Coco. Incluso se obtiene una respuesta que sigue ampliando la historia anterior de Coco y la relación con su madre.

La respuesta que se acerca más a la dada literalmente por el cuento también sufre variaciones y se enriquece añadiendo elementos tomados de las ilustraciones: a Coco no solo le gusta la noche como momento del día, le gustan las estrellas y la luna.

#### - **Conexión de la historia con la experiencia del niño**

- Y al final, ¿Coco va a ir ya siempre al parque durante el día o siempre va a ir al parque durante la noche?
  - *A veces de día y a veces de noche con el gato, que no le habla*
- 

- ¿Hay alguien aquí al que le guste meterse a veces en su cuarto a jugar solo con sus juguetes y sus libros?
  - *Sí (varios)*
- 

- ¿Cuándo?
  - *Cuando quiero jugar tranquilo*
  - *Cuando quiero ver los dibujos*
  - *Cuando mis hermanos no me dejan tranquilo*
  - *Cuando estoy cansada*
  - *Cuando leo cuentos*
- 

Con esta última pregunta, la lectura del cuento se traslada a la experiencia individual en busca de la reflexión personal del niño, en este caso para valorar los ratos de tranquilidad y paz que brinda la soledad.

## 8.5 Quinta sesión de trabajo: Por cuatro esquinitas de nada

### 8.5.1 Análisis previo del álbum ilustrado

#### - Elementos materiales

El álbum ilustrado *Por cuatro esquinitas de nada* (Ruillier, 2005) se presenta en formato apaisado: la doble hoja permite al lector tener una visión global de la acción, de los personajes que participan en ella y de los distintos escenarios que ocupan.

La cubierta delantera ilustra los tres componentes fundamentales en los que se va a apoyar la historia: Cuadradito, Redondito y la tela de arpillera con el orificio circular que cumple la función de puerta “a la casa grande” y que tiene la misma forma que la figura circular. Sobre la tela de color blanco resalta el título, que muestra la clave para la resolución del conflicto que se va a plantear y que se repite durante la narración del cuento en el momento en que se encuentra la solución. Además, su mensaje se refuerza con las cuatro esquinas recortadas que lo enmarcan. La cubierta trasera ofrece un texto a modo de resumen que explica cuál es la dificultad a la que va a hacer frente Cuadradito y, con la ilustración, facilita las pistas al lector de cómo se va a resolver.

La portada del álbum, que aparece en las guardas delanteras, mantiene el formato apaisado y vuelve a mostrar el título, que destaca en letras blancas sobre fondo marrón. Este fondo es el escenario en el que comienza la historia y en el que Cuadradito aparece mientras se dirige a jugar con sus amigos. En las guardas traseras aparecen Cuadradito y Redondito, con el fondo completo cubierto de arpillera: el cuento tiene un final feliz en el que todos entran en “la casa grande”.

#### - Elementos tipográficos

La tipografía se mantiene sin cambios durante todo el álbum, parece que con la intención de que el lector centre la atención en las ilustraciones. Los cambios, en este sentido, se observan en el título: escrito en mayúsculas, aumenta de forma evidente el tamaño de sus letras en la zona central (CUATRO ESQUINITAS), hace resaltar las palabras clave y aumenta las posibilidades de una inferencia lectora.

De forma poco convencional, el texto se reparte en las páginas junto a las ilustraciones con las que forma unidades significativas completas. Como se observa en la siguiente imagen, cada forma que adopta Cuadradito viene descrita por la pareja texto / ilustración (véase imagen 30).

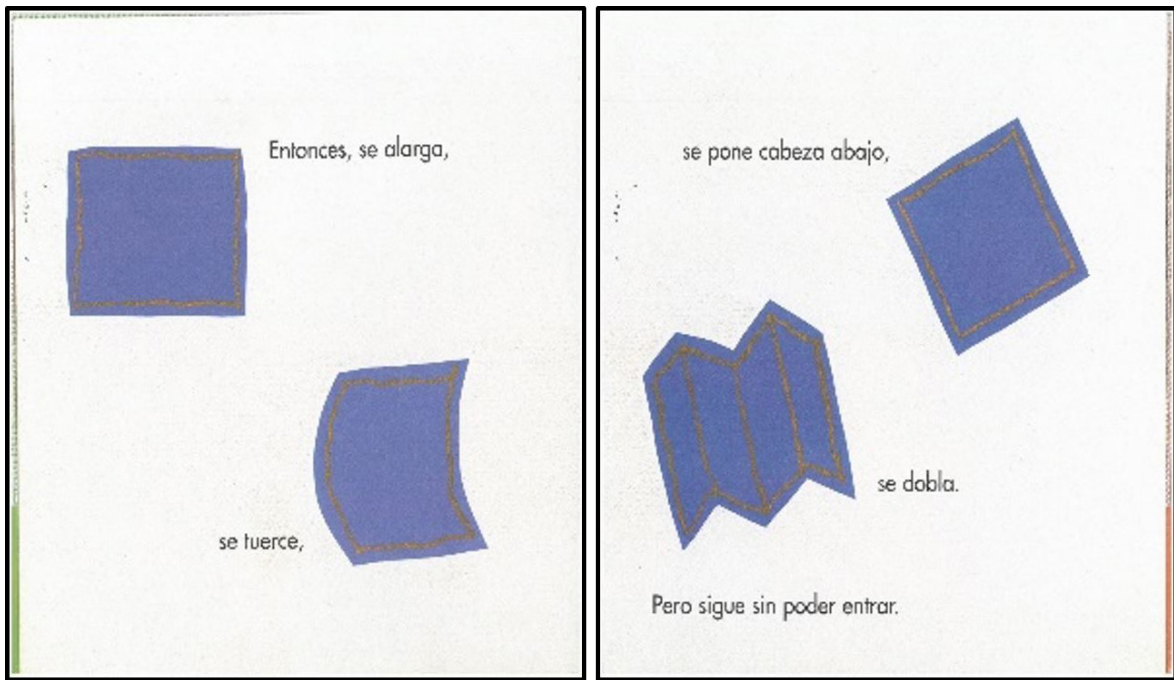


Imagen 30. Ilustración interior *Por cuatro esquinitas de nada* (Ruillier, 2005). Sesión 5

- *Consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico*

En el álbum *Por cuatro esquinitas de nada* el código cromático adquiere gran importancia, especialmente en el tratamiento del fondo sobre el que descansa la ilustración. Cuando comienza la narración, Cuadradito y sus amigos Redonditos juegan sobre un fondo marrón, que puede simular un cartón por su relieve. Al entrar los Redonditos en “la casa grande”, el color cambia. El escenario es distinto porque la situación es nueva y ha aparecido el conflicto: Cuadradito se ha quedado solo fuera de la casa y no puede entrar. Con la decisión de Cuadradito de cambiar, de nuevo lo hace la base de la ilustración, que ahora se aclara y hace que destaque la figura de Cuadradito intentando modificar su forma. Un nuevo cambio en el color, este más sutil, se da cuando toma conciencia de que no puede dejar de ser quien es.

El color rojizo amenazador es el que aparece en el fondo de la imagen cuando el miedo embarga a Cuadradito, que ve cómo sus amigos quieren cortar las esquinas con un serrucho. Este mismo color, junto con el azul, establece un juego cromático que muestra la complementariedad de los personajes desde su oposición (véase imagen 31).

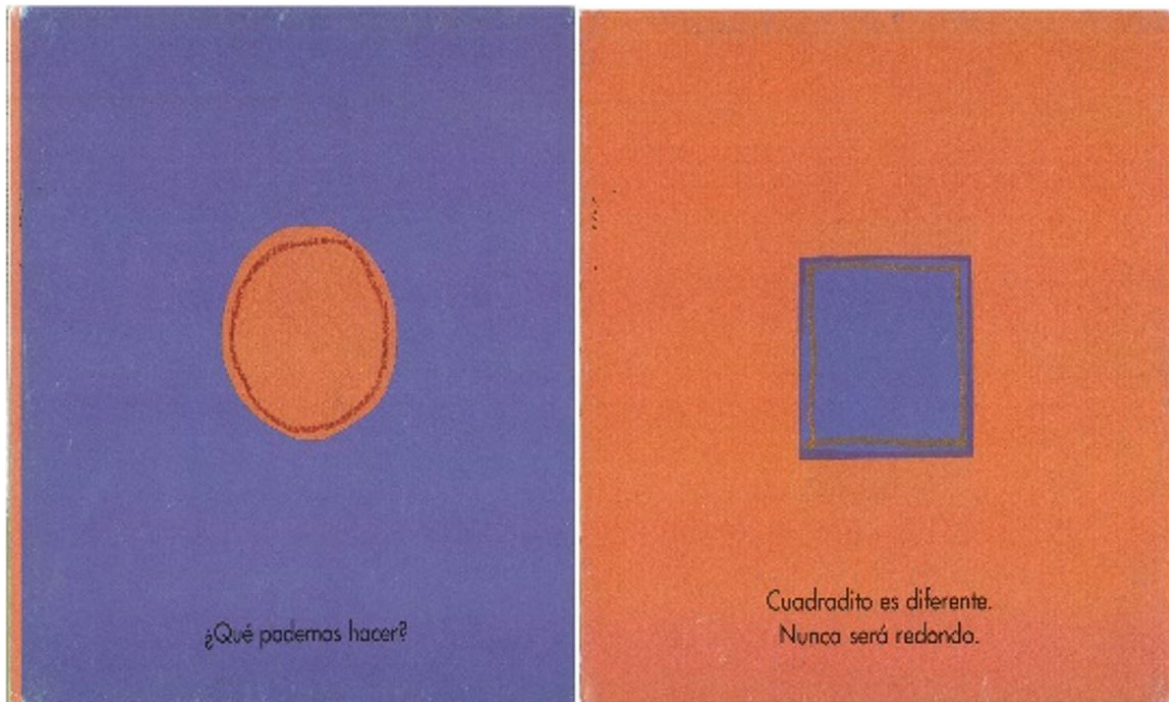


Imagen 31. Ilustración interior *Por cuatro esquinitas de nada* (Ruillier, 2005). Sesión 5

Al trasladarse la acción al interior de “la casa grande” todo el fondo está ocupado por la tela de arpillera, así el foco se dirige a la actuación de los Redonditos, que tienen que acordar una decisión.

Finalmente, el tono sobre el que se apoya la imagen es el amarillo, un color luminoso que simboliza la felicidad de los personajes por haber resuelto el conflicto de forma satisfactoria para todos y poder reencontrarse con su amigo.

Presentado desde una perspectiva aérea, el soporte de las ilustraciones parece estar construido sobre cartón coloreado según las distintas escenas que se vayan representando. Los personajes, de bordes irregulares, dan la impresión de haber sido recortados por manos poco expertas, quizás las de un niño. Los contornos de las figuras han sido marcados manualmente con tiza o similar y las líneas son imprecisas.

No aparecen elementos decorativos en ninguna de las escenas, lo que ayuda al lector a centrar la atención completamente en la trama y en el interés por resolver las dificultades que se les presentan a los personajes.

- *Consideraciones sobre los elementos narrativos*

La trama comienza con un grupo de amigos que juegan felices sin caer en la cuenta de sus posibles diferencias. El problema aparece cuando hay que atravesar una puerta en la que todos encajan por ser redonda como ellos, salvo uno, que es cuadrado. Sus compañeros de juego le piden que cambie su forma y él lo intenta con todas sus fuerzas porque desea continuar con sus amigos, quienes le tienen reservado su sitio, pero pronto cae en la cuenta de que no puede dejar de ser como es. Los amigos intentan convertir el cuadrado en círculo, pero hay que hacerle daño, y Cuadradito no quiere. Tras reunirse y debatir, caen en la cuenta de que lo que hay que cambiar es la puerta. Por fin, los amigos vuelven a reunirse dentro de “la casa grande”.

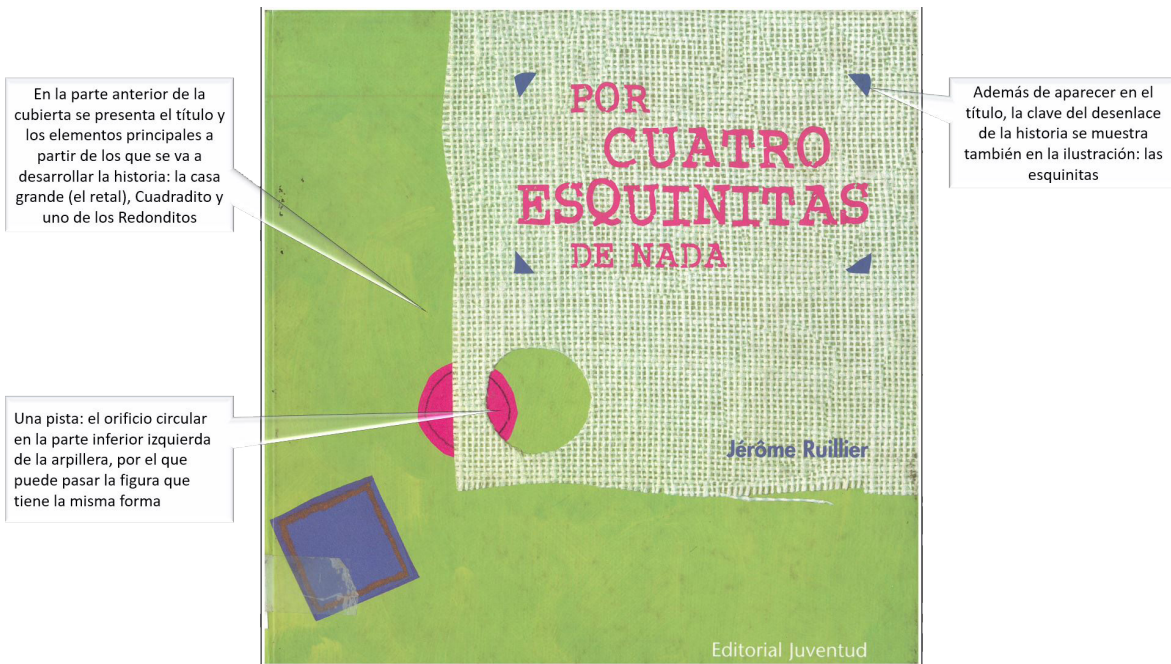
Personajes que aparecen en la historia:

- Cuadradito: no es consciente de sus diferencias hasta que aparece un obstáculo externo. Su deseo de permanecer con el grupo le hace en principio renunciar a sí mismo, pero rectifica
- Redonditos: no prestan atención a las diferencias de su amigo hasta que se convierten en un obstáculo para poder estar con él. Gracias al diálogo y el trabajo en equipo consiguen encontrar la mejor solución al problema, cambiando la perspectiva. El obstáculo no es la forma de su amigo, sino la de la puerta

Las formas de los personajes son geométricas: cuadrado y círculo, dos figuras que a un tiempo se oponen y complementan. Se necesitan mutuamente.

La focalización del relato es interna, ya que el narrador se sitúa dentro de la trama, aunque su voz, en tercera persona, es externa. Este estilo narrativo permite al lector empatizar con el protagonista, conocer sus estados de ánimo y participar de sus dificultades y de la superación de estas desde el punto de vista del espectador de la historia.

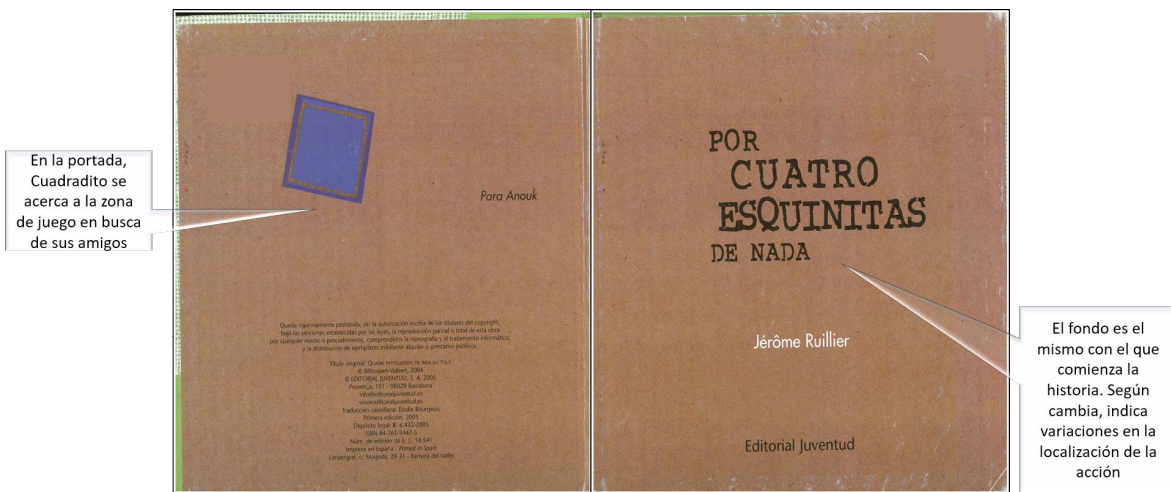
A continuación, se presenta cada una de las páginas del álbum y se realiza un estudio de los principales elementos narrativos para su lectura y análisis con los niños.



En la parte anterior de la cubierta se presenta el título y los elementos principales a partir de los que se va a desarrollar la historia: la casa grande (el retal), Cuadradito y uno de los Redonditos

Además de aparecer en el título, la clave del desenlace de la historia se muestra también en la ilustración: las esquinitas

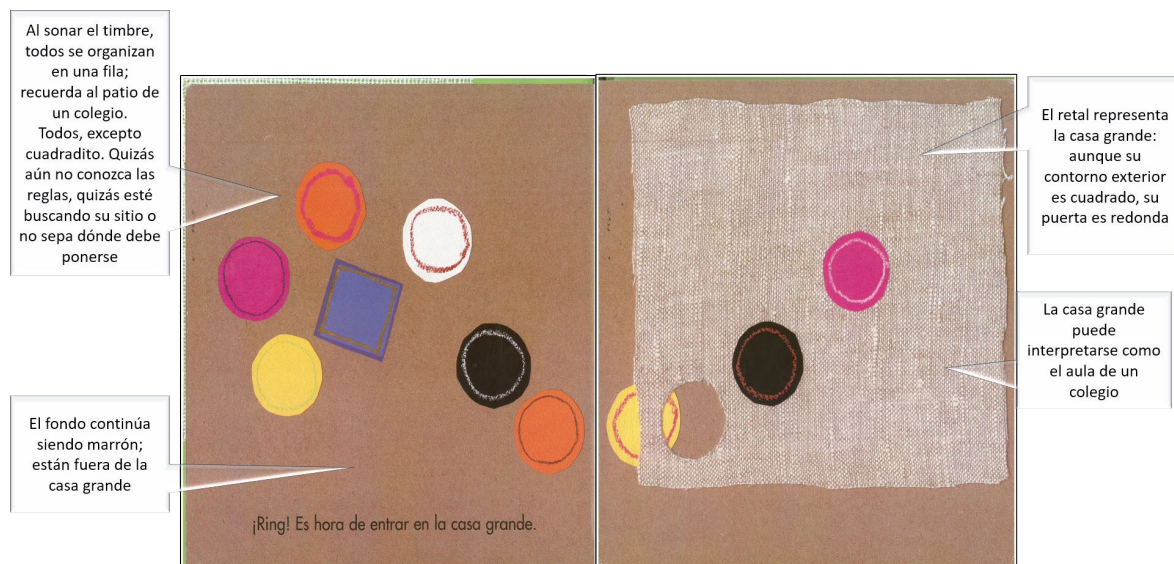
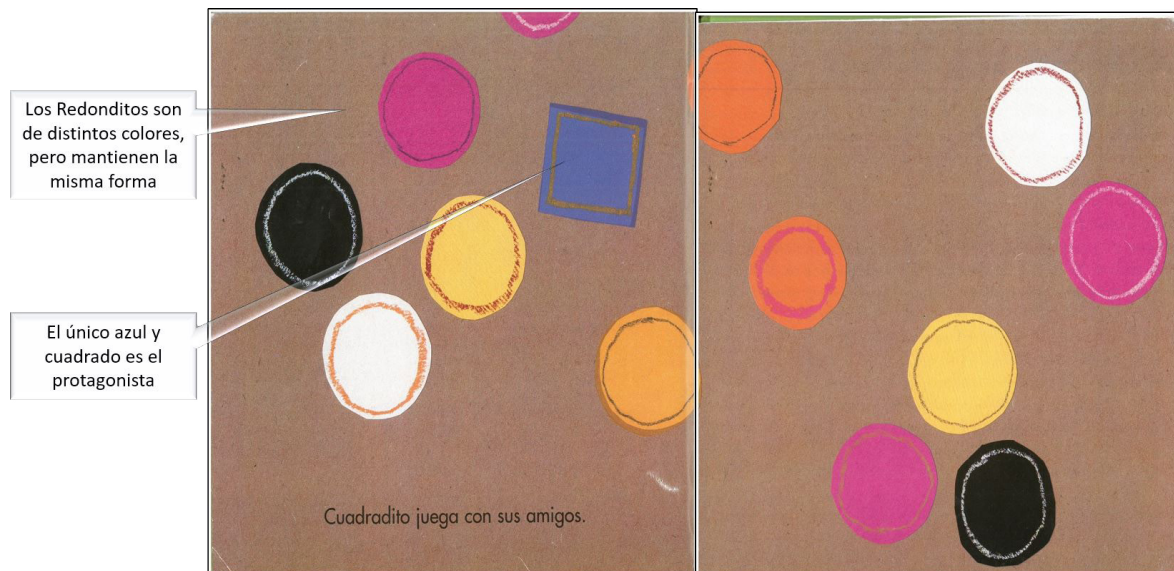
Una pista: el orificio circular en la parte inferior izquierda de la arpillera, por el que puede pasar la figura que tiene la misma forma

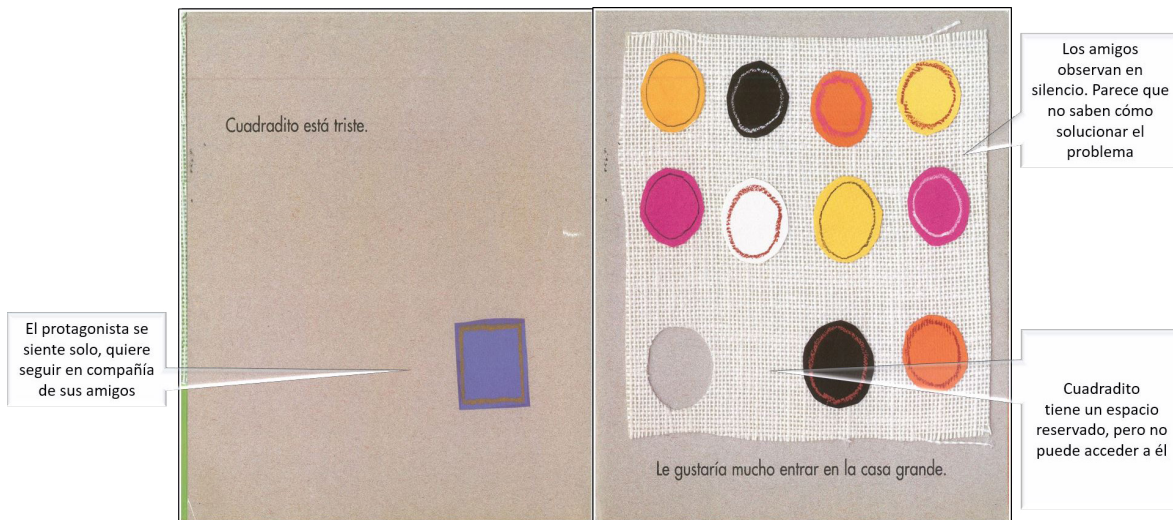


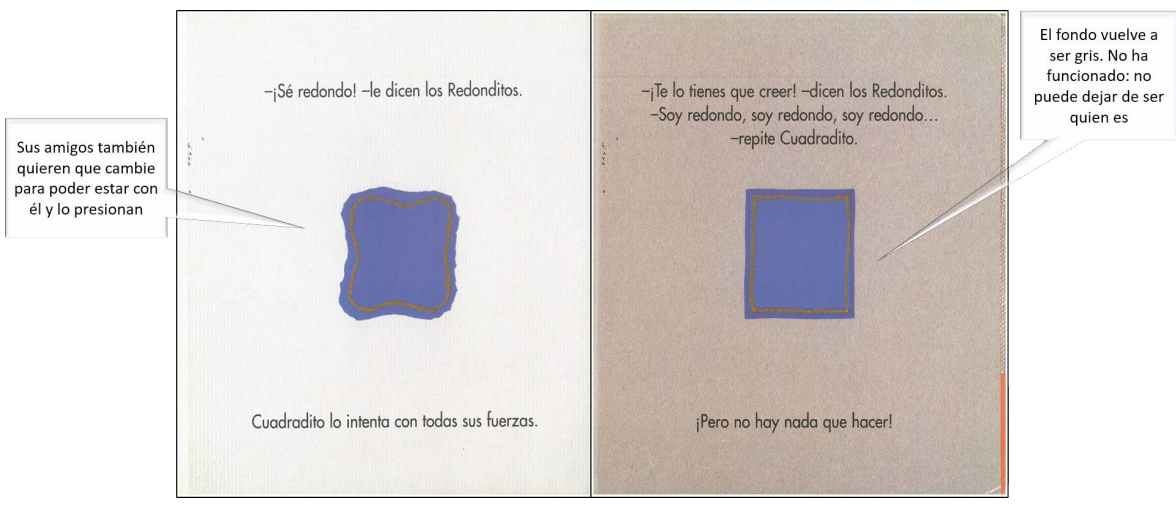
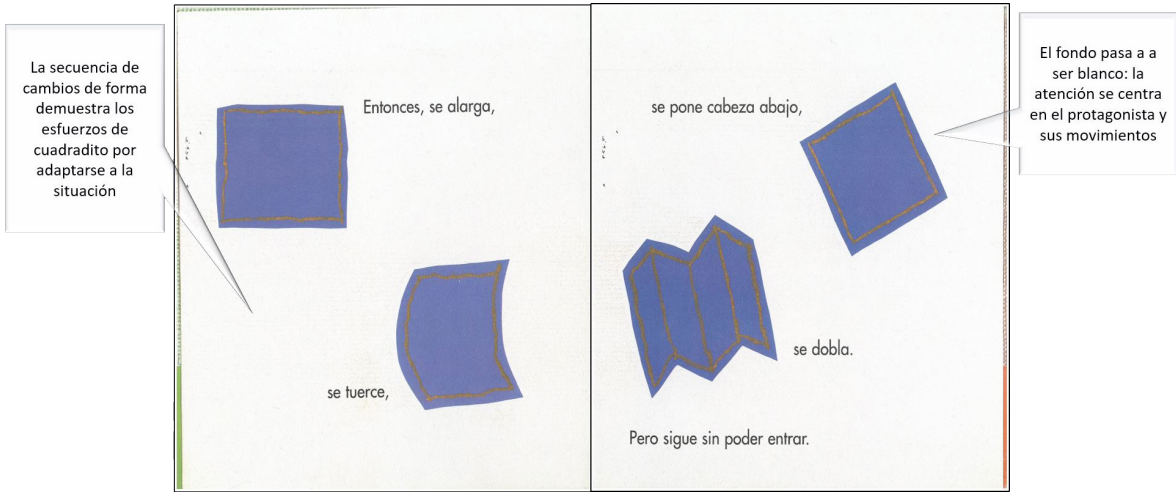
En la portada, Cuadradito se acerca a la zona de juego en busca de sus amigos

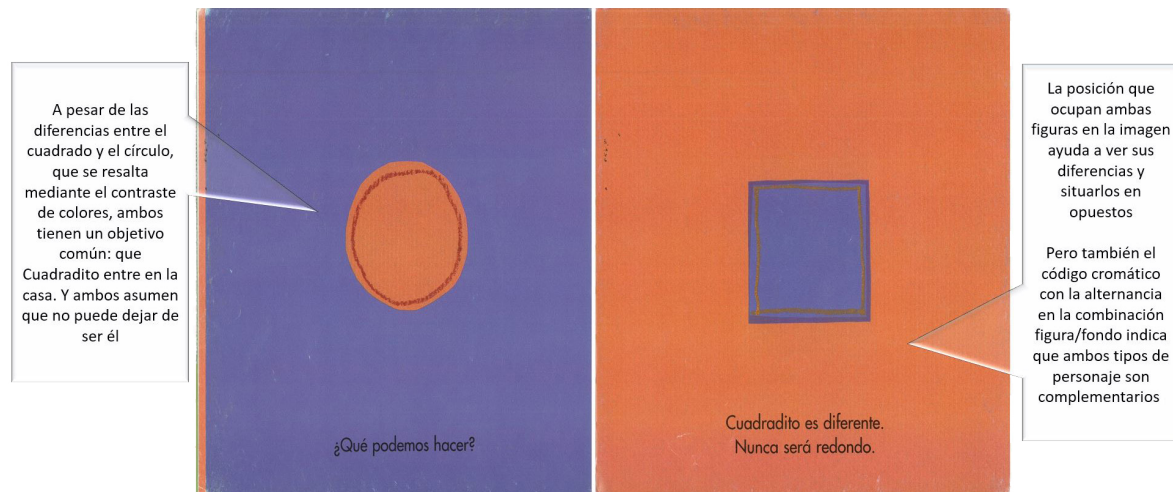
El fondo es el mismo con el que comienza la historia. Según cambia, indica variaciones en la localización de la acción

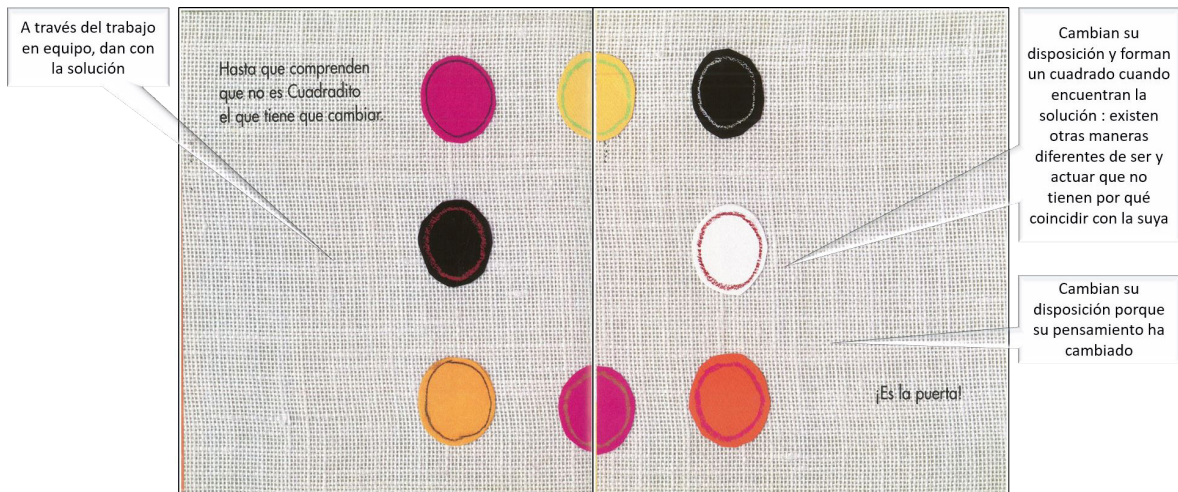


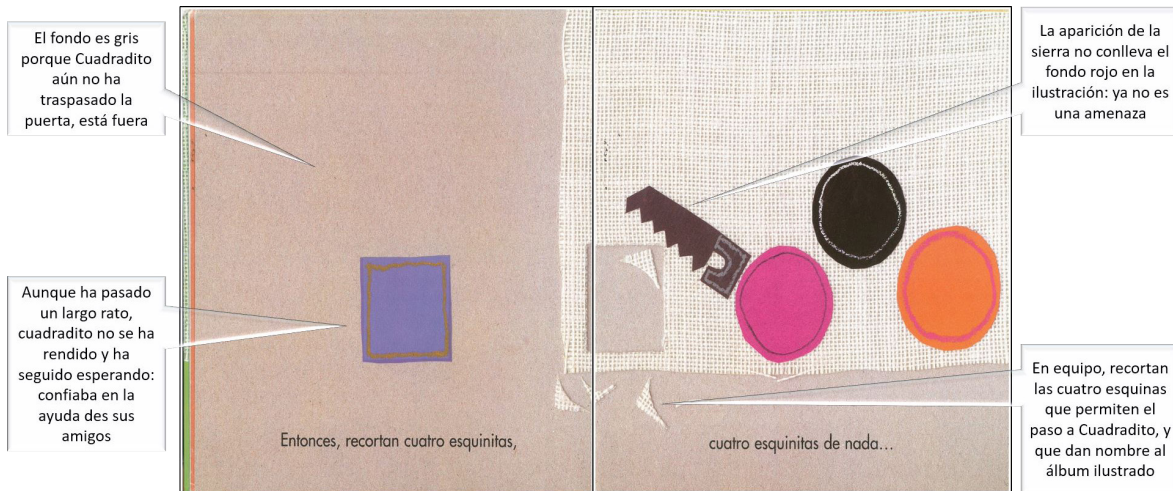


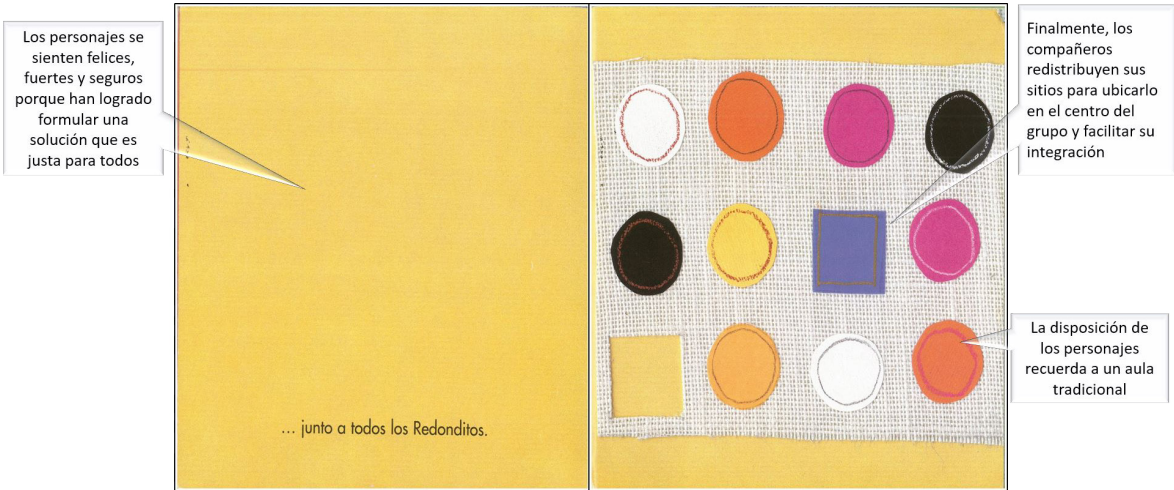


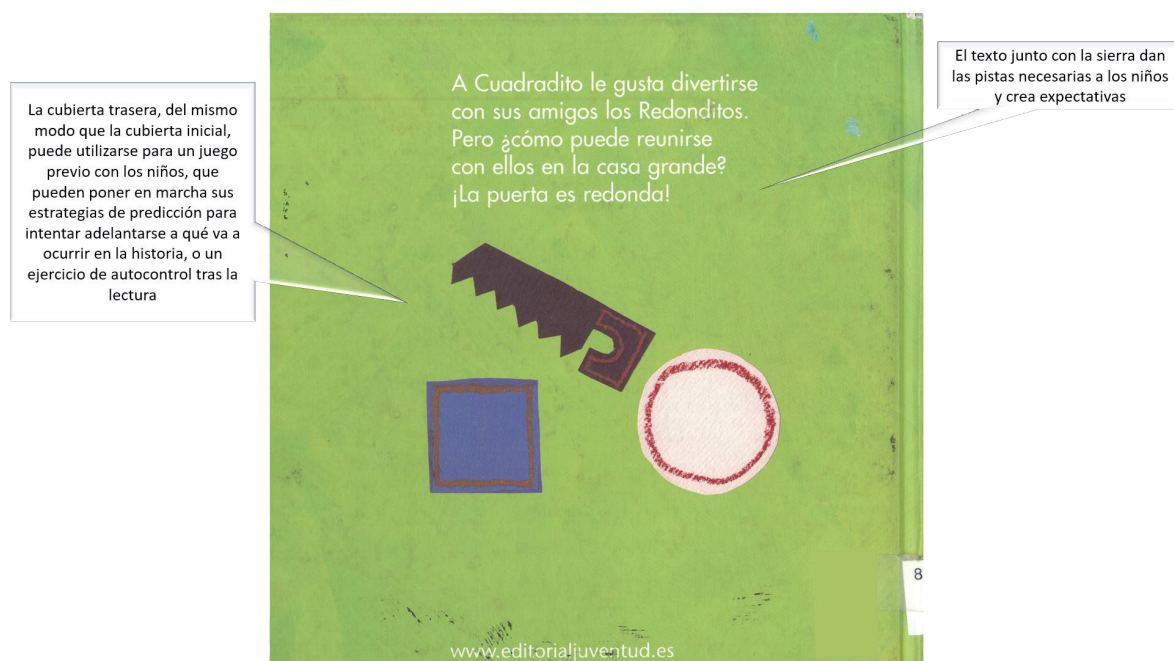












### 8.5.2 Desarrollo de la sesión

La quinta sesión de trabajo se realiza a partir del cuento *Por cuatro esquinitas de nada* (Ruillier, 2014), de Editorial Juventud. La fecha de trabajo en el aula es el 23 de febrero de 2017.

#### Quinta sesión: Por cuatro esquinitas de nada

23/ 02/ 2017 Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Editorial Juventud

#### 2.4.4. Desarrollo de la sesión

#### PARTE 1. Trabajo previo al cuento: Aprendizaje Basado en Problemas

#### PARTE 2. Rutina de pensamiento

- Ilustración 1

#### PARTE 3. Lectura expresiva del cuento realizada por mediadora

#### PARTE 4. Preguntas para la comprensión e interpretación

#### PARTE 5. Planteamiento del conflicto y reflexión del grupo para proponer una solución

#### PARTE 6. Intervención del portavoz como representante del grupo y análisis de la propuesta

- Grupo N° 1: portavoz y análisis
- Grupo N° 2: portavoz y análisis
- Grupo N° 3: portavoz y análisis
- Grupo N° 4: portavoz y análisis
- Grupo N° 5: portavoz y análisis
- Grupo N° 6: portavoz y análisis

#### PARTE 7. Experimentación de las soluciones al conflicto sugeridas por los grupos



## **PARTE 1. TRABAJO PREVIO AL CUENTO: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS**

Durante esta sesión se desarrolla el trabajo cooperativo de cada grupo a partir de algunas premisas fundamentales del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A partir de lo expuesto por Morales y Landa (2004), se proponen para su desarrollo en la cuarta sesión de comprensión lectora de trabajo en el aula los siguientes principios del ABP:

- **Aprendizaje basado en el alumno:** antes de comenzar la lectura se plantea un problema que parece, en un principio, irresoluble. Tras la lectura del cuento, obtienen las herramientas necesarias para poder solucionarlo
- **El aprendizaje se produce en grupos pequeños:** el grupo de cooperativo formal debe reflexionar sobre el problema propuesto, llegar a una solución consensuada y exponerla
- **Planteamiento de un problema como estímulo para el aprendizaje:** el problema que se plantea es paralelo al que se ha desarrollado en el cuento que la mediadora ha leído en voz alta. Para resolver el suyo, el niño debe volver a la narración, recordar lo que ha pasado y cómo se ha solucionado en el texto y, a partir de ahí, llevarlo a su realidad para buscar soluciones. En grupos de cooperativo formal, deben encontrar la solución al problema que se expuso al principio de la sesión: las herramientas para poder hacerlo se obtienen de la comprensión del texto a través del desarrollo de las estrategias de lectura
- **Profesores/ mediadores como guías o facilitadores del conocimiento:** el papel de la mediadora consiste en predisponer a los niños para el aprendizaje y guiarlos en el proceso de comprensión con la rutina de pensamiento, la lectura expresiva y las preguntas de comprensión

Esta cuarta sesión comienza con la explicación de la mediadora a la clase: hoy quiere realizar un juego. Ese juego, como se lo ha inventado ella, tiene una norma que todos los que quieran participar deben cumplir: solo aquellos que quepan en una de las dos bolsas que trae en la mano podrán jugar hoy. Se le da a cada uno de los niños la oportunidad de intentar introducirse en la bolsa y, uno a uno, va probando. Todos quedan sorprendidos cuando ven que ni el más pequeñito de ellos cabe. La mediadora les informa de que de esta forma no podremos jugar, lo que provoca el desencanto de los niños. Para finalizar, les propone observar y escuchar el cuento, y luego se buscarán soluciones.

## PARTE 2. RUTINA DE PENSAMIENTO

En esta sesión se proyecta la primera ilustración interior del álbum (véase Imagen 32, sesión 4). A partir de ella, se realiza la actividad de la rutina. Es elegida porque contiene los personajes de la historia y la imagen del elemento central del conflicto: la puerta redonda. Con el análisis de esta imagen se crea un paralelismo entre la situación que ocurre en ella y la que, posteriormente, viven los niños cuando la mediadora les plantea el problema al que tienen que buscar una solución consensuada (Parte 5 de la sesión de trabajo).

A continuación, se presenta la ilustración y las aportaciones de los niños.

- Ilustración 1: ilustración comentada en la rutina de pensamiento

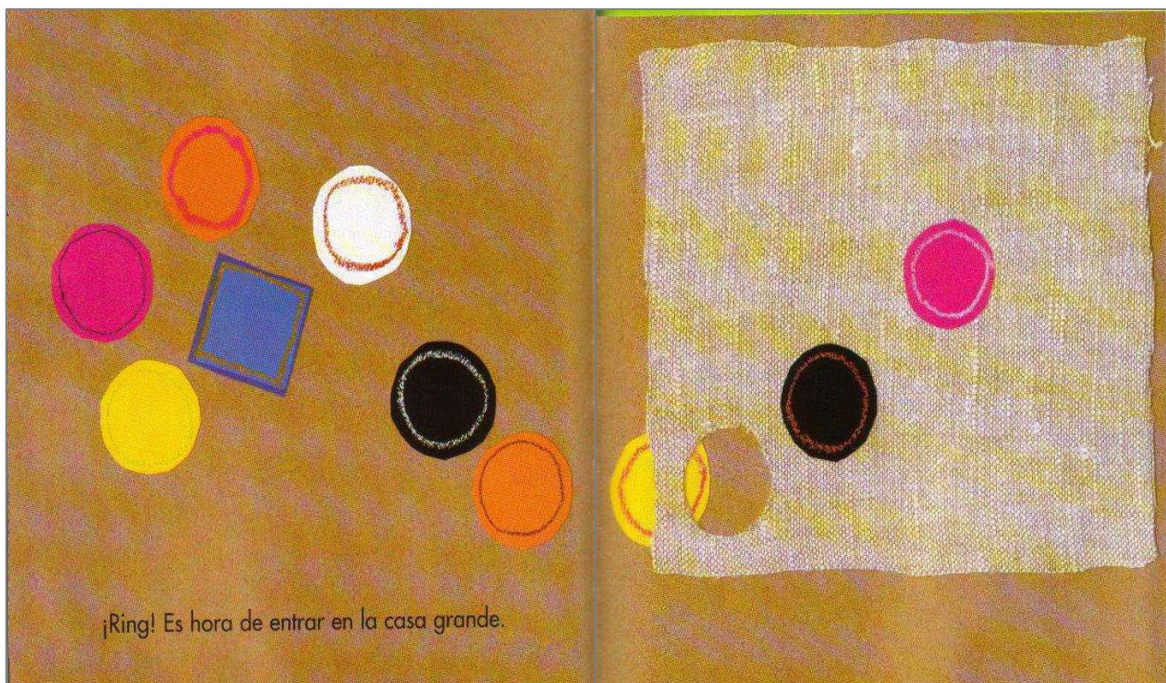


Imagen 33. Ilustración interior del álbum *Por cuatro esquinitas de nada* (Ruillier, 2014). Sesión 5

- **Respuestas de los niños tras observar la ilustración interior**

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
¿Qué hay en la ilustración?	<b>El niño identifica y describe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lunares-</li> <li>- Cuadrado</li> <li>- Colores</li> <li>- Colores de lunares</li> <li>- Naranja</li> <li>- Blanco</li> <li>- Letras</li> <li>- Negro</li> <li>- El cuadrado azul</li> <li>- Rosa</li> <li>- Palabras</li> <li>- Un trozo de tela</li> <li>- Un agujero</li> </ul>
¿Qué ocurre en la ilustración?	<b>El niño identifica e infiere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay un cartón marrón debajo de los lunares y el cuadrado</li> <li>- Están jugando “al coger”</li> <li>- Están esperando para ponerse en la tela</li> </ul>
¿Por qué hay un agujero?	<b>El niño identifica, infiere y justifica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque se ha roto mientras jugaban los niños y ahora lo tienen que arreglar para que no les riñan</li> <li>- Para jugar a pasar por él</li> <li>- Porque es una entrada a una cueva secreta</li> <li>- Es la entrada a la casa, lo pone “ahí”</li> </ul>

Se observa en cada rutina que la dirección de la atención del alumno se dirige de forma voluntaria a los puntos clave de la ilustración: tal y como se proyecta la imagen, los niños comienzan a levantar la mano, antes incluso de que la mediadora haya formulado la primera pregunta. Adquieren por la práctica la capacidad de fijar la atención en los elementos relevantes y saben qué es lo que tienen que localizar: se está produciendo el aprendizaje significativo en la lectura e interpretación de imágenes. A partir del conocimiento previo los niños construyen su aprendizaje (Ausubel, 1983). Los niños opinan que el fondo de la imagen es un cartón: es una lectura realista de la imagen, ya que efectivamente parece que es el elemento que el ilustrador ha utilizado en su composición. Por otra parte, los niños se acercan al argumento de la historia al predecir que las formas geométricas que ven son personajes que están realizando algún tipo de juego.

Por último, plantean que existe un conflicto alrededor del agujero que hay en la tela: puede que se haya roto, puede que sea la entrada a otro lugar. Quienes se han detenido a leer el fragmento de texto que acompaña a la ilustración dan la clave: *es la entrada a la casa*.

Se sitúan en el cuento y comienza la narración.

### PARTE 3. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR MEDIADORA

La mediadora se dispone a leerles el cuento en voz alta, al tiempo que se proyecta sobre una pantalla, para toda la clase.

### PARTE 4. PREGUNTAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN

#### - Inferencias a partir de la propia experiencia

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
- ¿Qué está haciendo Cuadradito al principio del cuento?	- <i>Jugar con sus amigos</i> - <i>Divertirse</i> - <i>Pasarlo bien</i> - <i>Correr y jugar</i>
- ¿Está contento?	- <i>Sí porque está jugando y se lo pasa bien</i>

Inferen el estado de ánimo de cuadradito a partir de la observación y del conocimiento previo fruto de la propia experiencia: jugar es divertido. De nuevo, se da el aprendizaje significativo de los niños.

### - Reconocimiento del cambio de ritmo del cuento

- ¿Qué ha sonado en el cuento?

- *Ha sonado el timbre*

---

- ¿Cómo suena un timbre?

- *Ringggg (Todos lo imitan al unísono)*

---

- ¿Por qué ha sonado el timbre?

- *Porque ya no pueden jugar más*

- *Porque todos tienen que entrar en la casa grande*

- *Porque ahora empieza el problema*

---

Reconocen que el sonido del timbre cambia el ritmo de la narración: es el momento en que el conflicto se plantea.

### - Se revive la experiencia del protagonista

- ¿Qué le ocurre a Cuadradito cuando llega a la puerta?

- *No puede entrar*

- *No cabe*

- *Se pone triste*

---

- ¿Qué hace Cuadradito para poder pasar?

- *Se estira*

- *Se encoge*

- *Se retuerce*

- *Se dobla*

---

- ¿Qué le proponen los circulitos a cuadradito?

- *Que se corte las esquinas*

---

- ¿Cuadradito quiere?

- *No, porque eso duele mucho, seguro*

- *No, porque yo no me cortarían los brazos*

---

En este punto de la revisión, se les pide a los niños que intenten ellos cambiar de forma: se encogen, se estiran, se ponen en el suelo con la cabeza hacia abajo, abren y cierran la boca de forma exagerada. Paran y se observan unos a otros a ver en qué han cambiado, pero se dan cuenta de que ninguno lo ha conseguido.

**- Resolución del conflicto por el grupo**

- *Se reúnen*
- *Forman un círculo en la sala grande*
- *Hablan mucho sin parar*
- *Adivinan la solución*
- *Cambian la puerta y ya puede entrar cuadradito*
- *Cortan las esquinas*

- ¿Qué hacen los circulitos cuando se dan cuenta de que Cuadradito no puede cambiar?

- 
- *Porque cortan cuatro esquinitas*
  - *Porque todos se ponen de acuerdo y no se pelean*
  - *Porque cuadradito puede ya entrar y seguir con sus amigos*

- ¿Por qué consiguen solucionar el problema?

- 
- *No, tienen que pensar mucho rato*
  - *Sí, porque entre todos se les ocurren muchas cosas*

- ¿Es fácil solucionar el problema?

Los niños justifican que la solución al conflicto pasa por tres puntos clave:

- Que cuadradito no puede cambiar
- Que la puerta se puede arreglar
- Que todos han pensado largo rato y han encontrado la solución ayudándose unos a otros

## PARTE 5. PLANTEAMIENTO DEL CONFLICTO Y REFLEXIÓN DEL GRUPO PARA PROPONER UNA SOLUCIÓN

Se entrega una bolsa de papel a cada grupo de cooperativo formal y se plantea el conflicto: deben encontrar la solución para que cada miembro del grupo quepa en el interior de la bolsa por separado. Se propone que debatan durante 5 minutos y que, cuando finalicen, el portavoz transmita al resto de la clase la solución acordada. La selección del portavoz se realiza, como en el resto de las sesiones, a partir de los turnos que hay establecidos, que respetan que el rol lo desempeñe un niño que aún no lo haya hecho.

## PARTE 6. INTERVENCIÓN DEL PORTAVOZ COMO REPRESENTANTE DEL GRUPO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

GRUPO	PROPUESTA
Grupo N° 1: portavoz y análisis	<i>Recortamos la parte de delante y la hacemos más grande. Después, lo recortaríamos por los lados y después lo coseríamos. Se queda abierta en el suelo y así pueden sentarse dentro.</i>
Grupo N° 2: portavoz y análisis	<i>Cortar el mango, pegarlo al otro lado y coseríamos. Al final tendríamos una bolsa más grande en la que podíamos entrar.</i>
Grupo N° 3: portavoz y análisis	<i>Coger una bolsa más grande y conseguiríamos meternos.</i>
Grupo N° 4: portavoz y análisis	Realizan dos propuestas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Recortamos por los lados y después lo pegamos</i></li> <li>2. <i>Cogemos las dos bolsas, las pegamos con "fiso" y hacemos una más grande</i></li> </ol>
Grupo N° 5: portavoz y análisis	<i>Coger una bolsa nueva para que quepamos todos.</i> <i>-¿Cómo sería la bolsa? Más grande para entrar todos.</i>
Grupo N° 6: portavoz y análisis	Hay dos propuestas. La primera de todo el grupo, la segunda es la opinión particular de uno de los miembros: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Hacer la bolsa más grande cortando y se pueden meter más niños.</i></li> <li>2. <i>No hace falta cambiar nada de la bolsa. Cogemos al niño y lo encogemos mucho, mucho hasta que quepa. (Esta es la última niña que interviene, y su intervención se aprovecha para el cierre)</i></li> </ol>

Se hace evidente la influencia del mensaje del cuento en los niños y cómo se ha completado de forma satisfactoria la comprensión lectora. Se dan tres tipos de soluciones:

- Los grupos que optan por transformar la bolsa: copian la actuación de los personajes del cuento
- Los grupos que deciden cambiar de bolsa: buscan una solución más práctica, pero que también se ajuste a todos
- Tan solo existe una opinión diferente: un miembro del grupo 6 no considera necesario que cambie la bolsa; quiere que cambien los niños. Esta situación, que se da en la intervención del último grupo, da pie a cerrar la sesión con una actividad que fije el tema trabajado (PARTE 7)

## **PARTE 7. SE EXPERIMENTAN LAS SOLUCIONES**

Se sitúa a todos los alumnos formando un círculo alrededor del centro de la clase. Se les pregunta a quiénes se parecen, y recuerdan a los circulitos del cuento y cómo se colocan para pensar. Se les explica que van a tratar de poner en práctica las distintas soluciones.

- Solución 1: Cambiar a los niños  
Se le solicita al alumno que ha propuesto que cambien los niños que intente cambiar de forma pero no lo consigue. Después, se elige otro niño y se le pide que vuelva a intentarlo; tampoco lo consigue. Los alumnos asumen que esa no es una buena solución, porque cada uno tiene los pies, las manos, la cabeza y el cuerpo de un tamaño y esto no se puede cambiar.
- Solución 2: Cambiar de bolsa  
Se les propone esta solución, y los alumnos se mueven por la clase en busca de una bolsa en la que quepa un niño. Finalmente, desisten: en esta clase no hay más bolsas. Se les explica que la solución no es imposible siempre que contemos con bolsas más grandes. Pero esta vez no hay.
- Solución 3: Darle una nueva forma a la bolsa  
Se coge la bolsa que la mediadora había utilizado al principio de la sesión y, con unas tijeras, se corta hasta quedar completamente abierta en el suelo. Uno a uno los niños se sientan en su interior y comprueban que caben dentro de ella. Por unanimidad, se considera esta solución como la más adecuada y uno a uno prueba a sentarse.



Los niños no solo han realizado propuestas, sino que las han llevado a cabo y han comprobado a través de la experiencia qué validez tendría cada una de ellas. El proceso de comprensión lectora los ha llevado a la búsqueda de soluciones para un problema real que se les ha planteado. Han puesto en marcha, al igual que cuadradito y los circulitos, el trabajo en equipo, y han tenido en cuenta que sus soluciones se basen en el respeto al otro.

## 8.6 Sexta sesión de trabajo: Pomelo crece

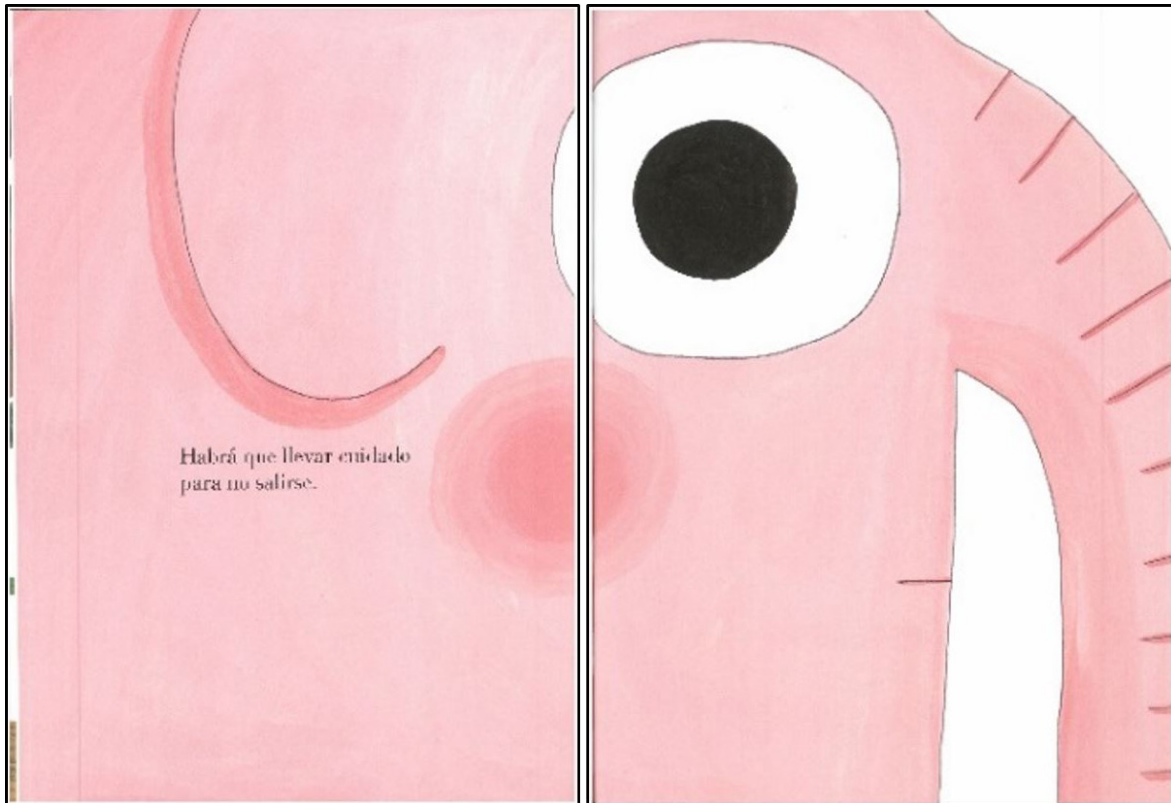
### 8.6.1 Análisis previo del álbum ilustrado

#### - Elementos materiales

La cubierta delantera presenta al protagonista y centra el título del álbum ilustrado concediéndole gran importancia: *Pomelo crece*. En estas dos palabras se resume lo que ocurre en la historia. Orientada verticalmente, muestra al protagonista, un elefante rosa, que, a duras penas, consigue mantenerse dentro sin desbordar la ilustración.

Aunque las cubiertas sean independientes, el resto del álbum combina esta organización con algunas ilustraciones a doble página, al igual que las de guarda: las traseras son la continuación de las delanteras y mantienen relación temática con lo que narra la historia; en las delanteras aparecen unas setas pequeñas que, en las traseras, tras el breve periodo que se tarda en leer el cuento, han crecido muchísimo. Las setas simbolizan lo que crece y se reproduce muy rápido.

Además, se utilizan dobles páginas para otras tres ilustraciones que necesitan de esta disposición para jugar con los espacios y los tamaños. A continuación, se muestra un ejemplo del juego metaliterario que el autor propone durante algunos momentos del cuento y que se acompaña del refuerzo visual (véase imagen 34):



*Imagen 34. Ilustración interior del álbum ilustrado *Pomelo crece*, (Bardescu y Chaud, 2011).*

Sesión 6

- *Elementos tipográficos*

El texto está escrito en letra de imprenta, a excepción de una ilustración en la que Pomelo está escribiendo en el cole y utiliza la letra enlazada con las irregularidades propias del niño que está comenzando a dominar la escritura. En una única ocasión la disposición del texto varía y aparecen las letras desordenadas, porque Pomelo cree que el ser mayor le permite hacer lo que quiera, y escribe como tal.

La conjunción texto-imagen, en general, forma un único cuerpo, un conjunto con significado global. A veces, el texto aparece inserto en el interior de la ilustración y, en otras ocasiones, la acompaña sin que existan límites claros entre ellos (véanse imágenes 35 y 36).

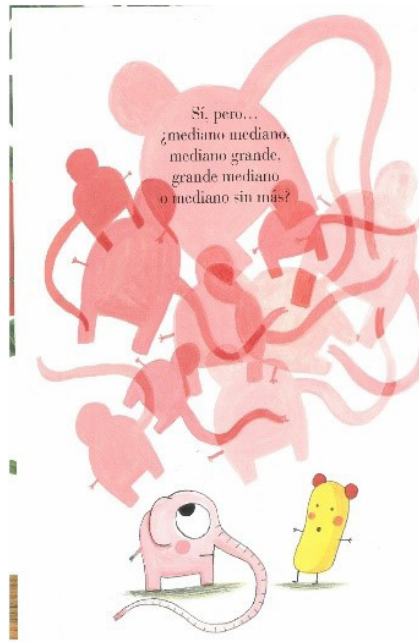


Imagen 35. Ilustración interior del álbum ilustrado *Pomelo crece*, (Bardescu y Chaud, 2011) en la que el texto se incluye en la ilustración. Sesión 6



Imagen 36. Ilustración interior del álbum ilustrado *Pomelo crece*, (Bardescu y Chaud, 2011) en la que se rompe la distribución habitual del texto y la ilustración en la página. Sesión 6

En el título, la letra también es enlazada, lo que se interpreta como una alusión a esa etapa de formación en la que los niños aún no se han decantado por separarla e imitar la de imprenta. De esta forma, queda inmerso también en la temática del relato por lo que dice y cómo lo presenta.

- Consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico

En todas las imágenes del texto aparece representado al protagonista de la historia. El elefante que teme crecer se ve sometido a múltiples situaciones que bien vive o que imagina, y en todas ellas hay una fuerte presencia de colores vivos que resaltan sobre fondo claro. Este contraste fondo-forma favorece la lectura del texto y de las imágenes, lo que se refuerza por el tamaño superior al habitual que presenta la edición (250 x 310 mm).

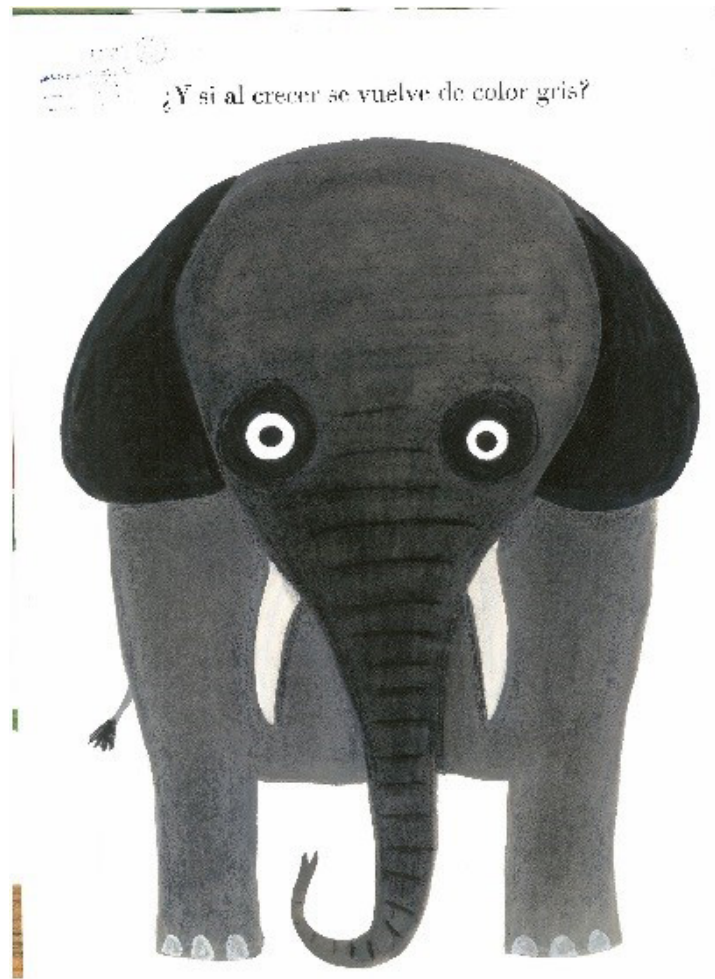
El protagonista pasea por un huerto, y las frutas y verduras que aparecen tienen distintas formas, tamaños y llamativos colores. En una sola página, pueden aparecer representadas varias escenas de la historia o, por el contrario, una única escena puede ocupar la doble página. El autor juega con la disposición de los elementos y los integra en el ritmo de la narración.

- *Consideraciones sobre los elementos narrativos*

Pomelo se da cuenta un día de que está cambiando no solo por fuera, sino también por dentro. Y esto le preocupa, porque no sabe si es algo que solo le ocurre a él o también a otros. Además, siente gran curiosidad por descubrir qué sucederá a partir de este momento. Con este cuento, el autor refleja las distintas fases o estados en los que un niño se puede encontrar hasta alcanzar la edad adulta. Y se centra en las dudas, preguntas e ilusiones que se pueden generar en él. Para conseguir que el lector empatice con las vivencias del protagonista, pero sin que le genere angustia una posible identificación, el autor utiliza la focalización narrativa desde un punto de vista interno, ya que el narrador sabe lo que Pomelo piensa y siente en cada momento; mantiene la voz narrativa de tercera persona, lo que le concede al lector, a su vez, perspectiva y distancia con la historia que se narra.

En la construcción del texto se observa la aparición de diferentes recursos expresivos, juegos de palabras y una fuerte presencia del lenguaje figurado. A partir de los usos e imágenes metafóricas, se narran las distintas emociones y percepciones que desarrolla Pomelo mientras descubre qué significa crecer.

En general, la construcción de la historia es lineal, aunque a través de las reflexiones del protagonista representadas en las ilustraciones del álbum, los lectores lo acompañan en sus saltos temporales, cuando intenta imaginar cómo será él en el futuro. Para reflejar estos pensamientos, se utilizan metáforas que se plasman en las ilustraciones. En la siguiente ilustración se toma la imagen gris del elefante adulto y se identifica con la tristeza la pérdida de los colores (de la alegría) en el proceso de hacerse adulto (véase imagen 37).

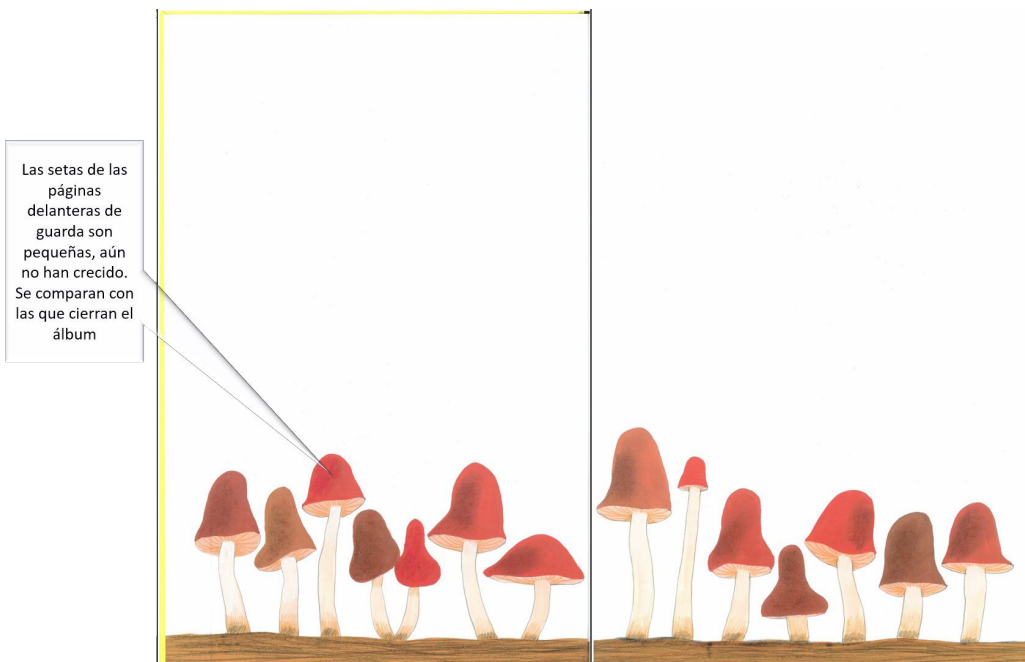
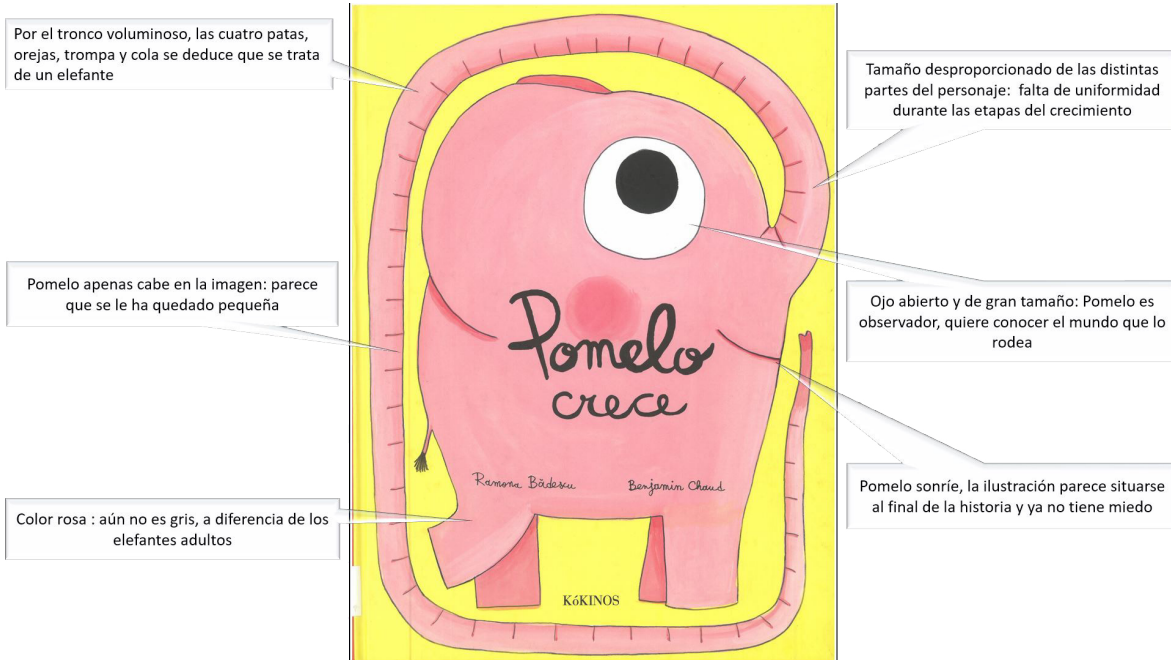


*Imagen 37. Ilustración interior del álbum  
Pomelo crece, (Bádescu y Chaud, 2011). Sesión 6*

El personaje principal representa a un elefante muy joven que, inquieto, observa cómo su cuerpo y sus intereses van cambiando sin poder controlarlos, aunque no sabe por qué. Sus estados anímicos oscilan y sus amigos lo observan sorprendidos porque no entienden qué le ocurre. La visión del mundo cambia para él por momentos: a veces, todo lo que le rodea es grande y desproporcionado; en otras ocasiones, la desproporción y el descontrol sobre el tamaño la siente en sí mismo. Para reflejar este vaivén de vivencias, el ilustrador presenta diferentes perspectivas de las imágenes que el lector observa a través de los ojos de Pomelo. Según el elefante se siente y percibe el mundo, así se muestran las ilustraciones.

Aparecen otros personajes, principalmente las patatas, además de otros insectos y Gantok, la tortuga, que acompañan a Pomelo durante toda la narración y con los que descubre que no tiene por qué vivir solo su aventura: puede pedir ayuda.

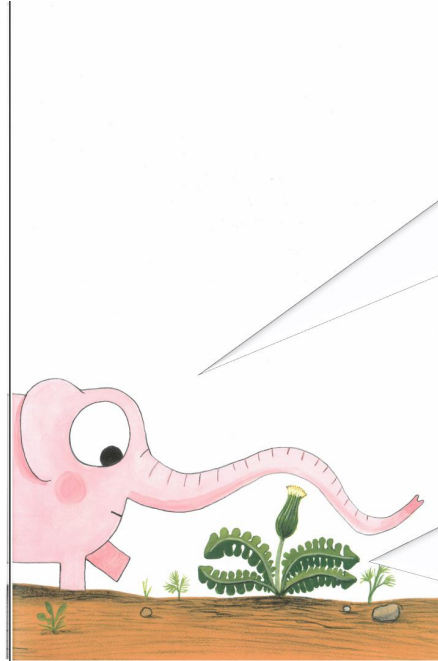
A continuación, se presenta cada una de las páginas del álbum y se realiza un estudio de los principales elementos narrativos para su lectura y análisis con los niños.



Hormiga, patatas, fresas y flor de diente de león: amigos de Pomelo con los que se compara durante las distintas etapas

Expresión "sorprendentemente pequeña": pista, guiño al lector, que, efectivamente, se estará sorprendiendo en ese momento al comprobar lo pequeño que en realidad es Pomelo

Esta mañana, mientras paseaba, Pomelo se ha cruzado con una hormiga, con varias patatas, con unas cuantas fresas, ¡y una flor de diente de león sorprendentemente pequeña!



El lenguaje gestual denota sorpresa: ojos muy abiertos, con la mirada fija en un punto, ceño levantado y labios rectos. La expresión de Pomelo ha cambiado, no sonríe: el tamaño de la flor de diente de león capta su atención

*Niños de diente de león:* nombre que dan los noruegos a los niños que se desarrollan bien a pesar de las dificultades. Con capacidad de resiliencia (Vanistendael, 2009)

Uso del diminutivo para remarcar las diferencias de tamaño que observa el protagonista



Tan pequeña como las fresas,

como esta piedrecita,

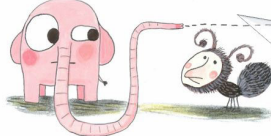
o esa patata tan chiquitita.

Esta serie de elementos con los que el lector puede comparar a Pomelo ayudan a corroborar lo pequeño que es él también

Y no hablemos de esta especie de... ¿hormiguchá?



Pomelo decide tomar medidas.

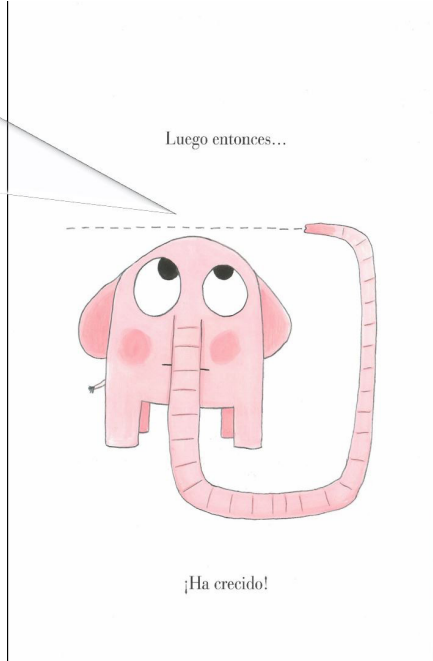


Observa realidades que antes pasaban desapercibidas

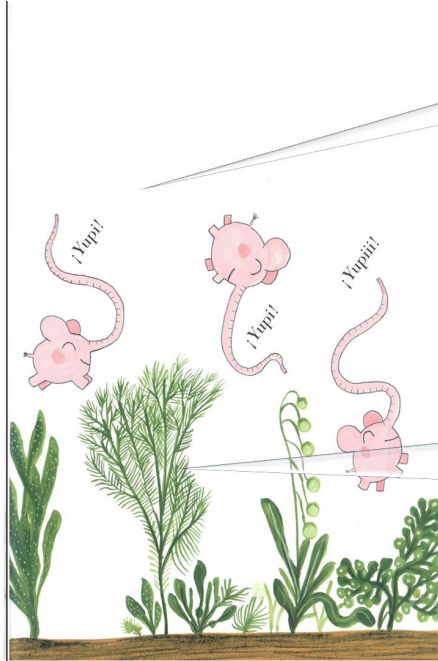
*Tomar medidas:* doble sentido de la expresión

Se lanzan dos hipótesis para interpretar la mirada de reojo mientras mide la altura de la hormiga con su trompa: o significa recelo porque la percibe como una amenaza contra la que debe actuar, o está calculando la altura y reflexionando ante lo que está ocurriendo

Momento para el autocontrol: esta combinación entre texto e ilustración ayuda al lector a corroborar la hipótesis de que se utiliza la expresión *tamar medidas* en la acepción de "medir"

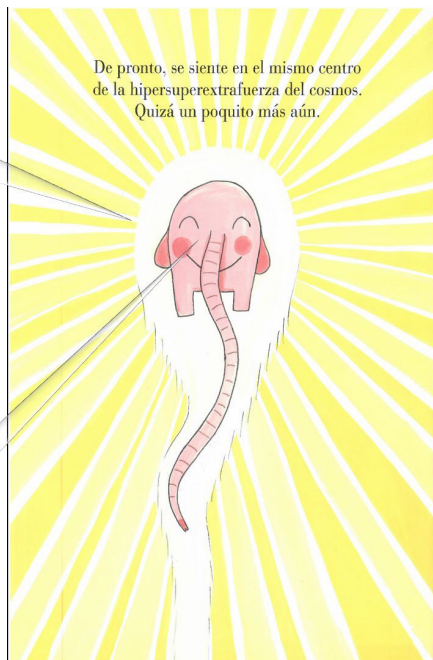


Salta y sonrío porque le gusta la idea de crecer



El lector observa que aún está rodeado de plantas de mayor tamaño que él

Metáfora visual: Pomelo se siente fuerte y poderoso como el Sol

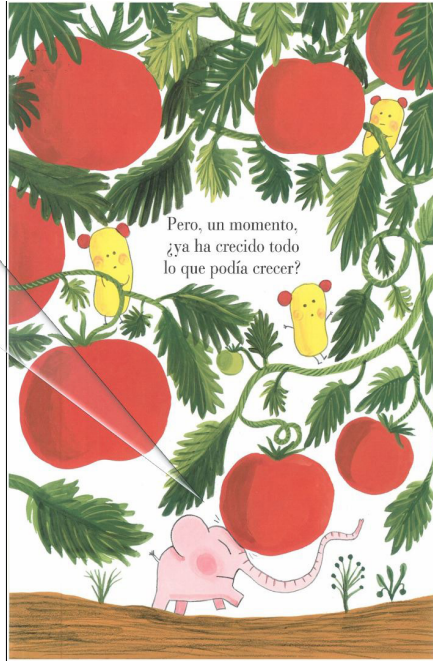


No tiene miedo, se siente capaz de cualquier hazaña y lleno de energía

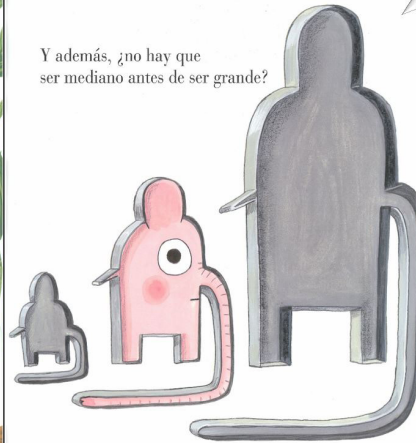




Juego el significado literal y el sentido figurado: la pregunta que surge se acompaña de una situación molesta para Pomelo, que vuelve a la realidad y se *choca* en ambos sentido con ella

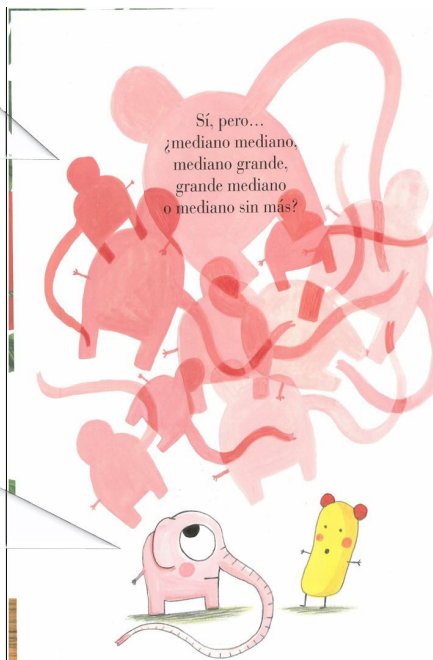


Y además, ¿no hay que ser mediano antes de ser grande?



Representación de las etapas del crecimiento: quizás aún no haya finalizado el proceso. Imagen metafórica que las representa como una escala

La imagen, con elementos difusos y superpuestos, refleja la confusión de Pomelo ante lo que pueda ocurrir a partir de este momento



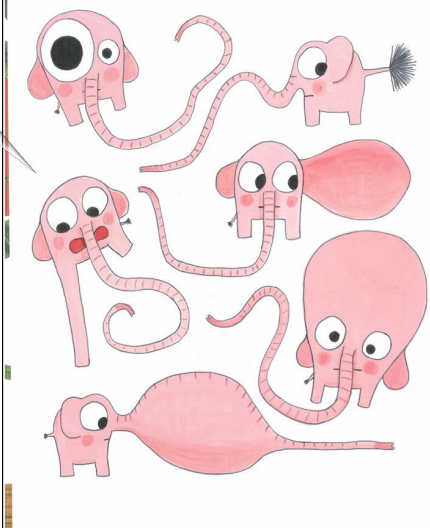
La preocupación y el miedo de Pomelo es compartido, aunque él aún no lo sabe: su amiga la patata muestra extrañeza: tampoco tiene la respuesta

Está claro que aún crecerá, poquito a poco.

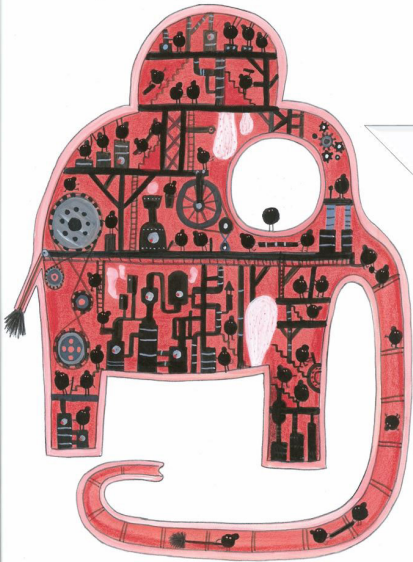


Cambios de ánimo: sonríe porque ahora parece haber logrado una respuesta. Se siente aliviado

Tan sólo le inquieta la idea de no crecer uniformemente.



Se pregunta cuántas cosas tienen que ocurrir por dentro para crecer por fuera.



No todos crecen igual. Imagina posibilidades. A Pomelo le inquieta no controlarlo

De nuevo, la metáfora: el cuerpo como una máquina. Qué ocurre en el interior para que cambie tanto el exterior. Siente sorpresa, extrañeza y miedo

¿Y si al crecer se vuelve de color gris?



Quando se crece, ¿también se hace uno viejo? Y al hacerse uno viejo, ¿se convierte en sabio? ¿Cómo Gantok?

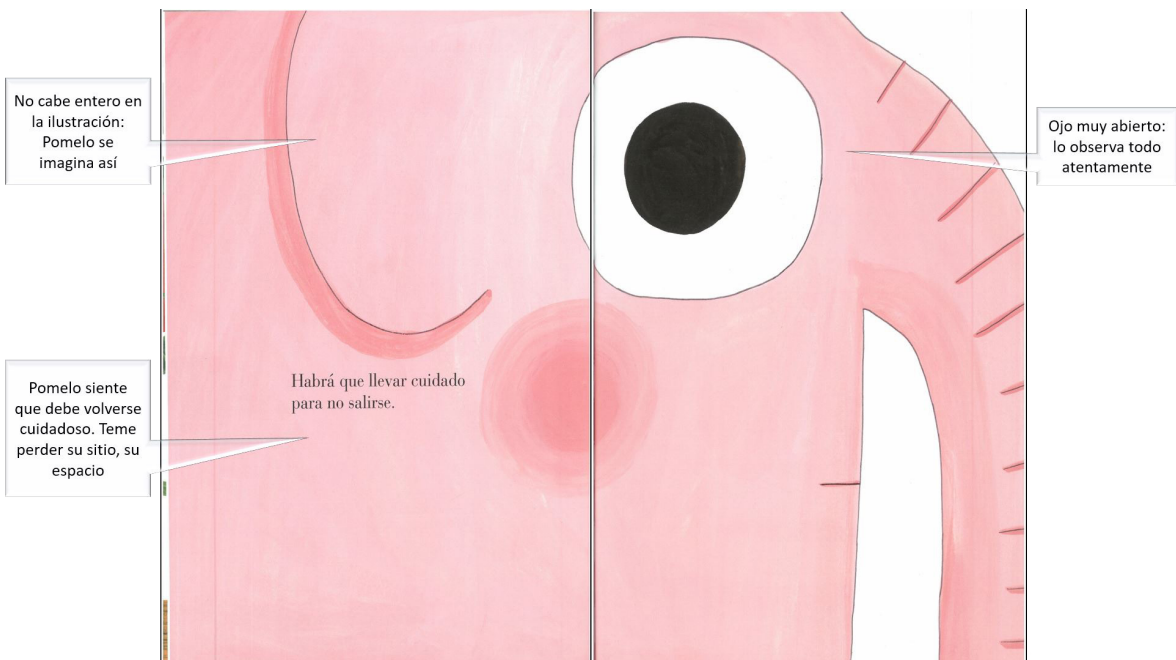
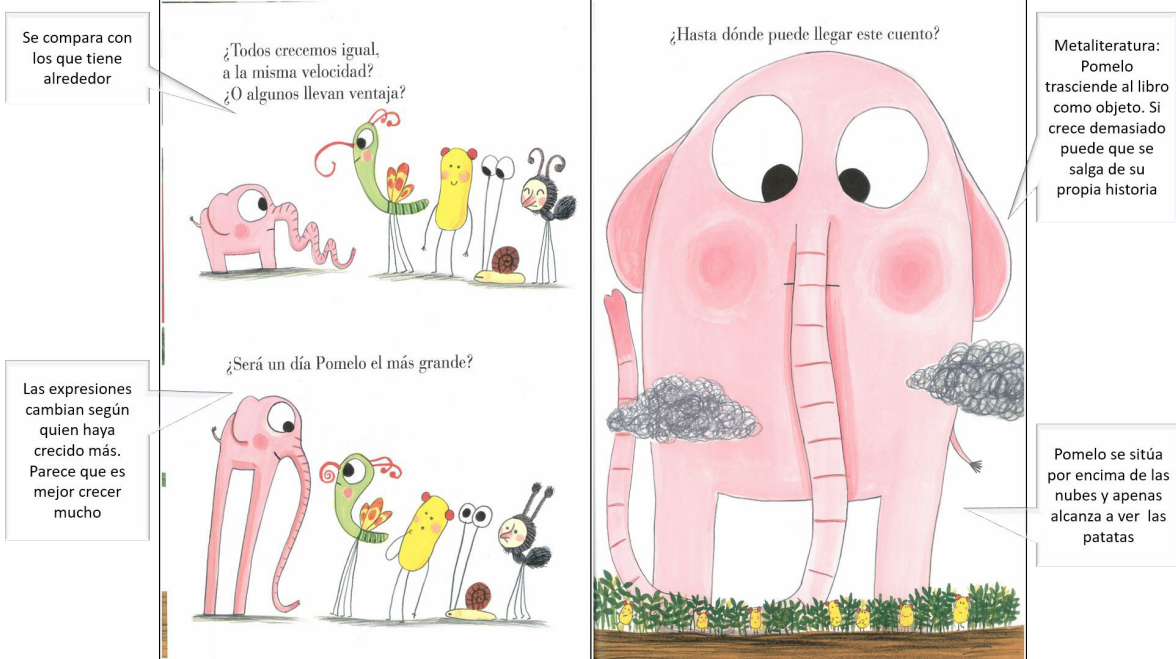


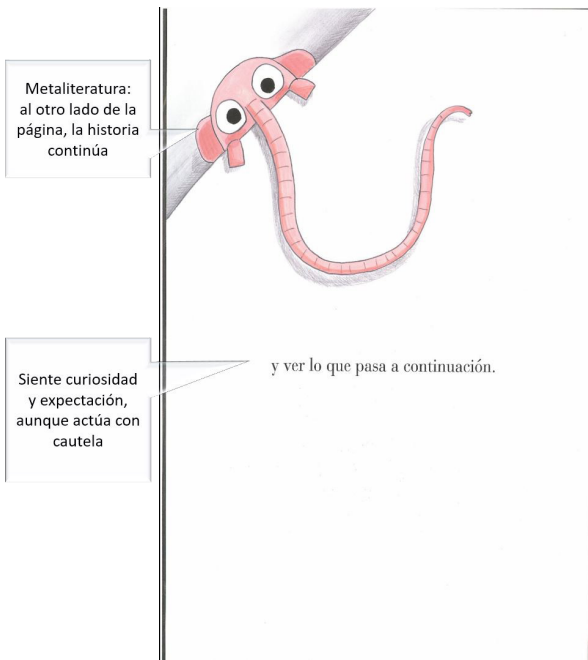
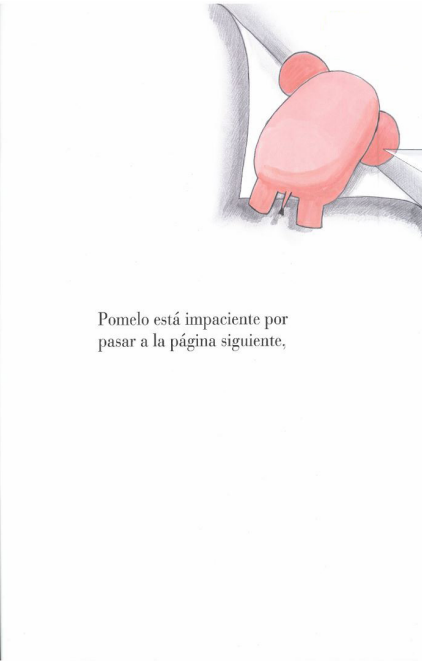
Se plantea si no le gustará en lo que se puede convertir. Imagina cómo será el final del proceso que está viviendo

Gantok representa la imagen que tiene el protagonista de ser anciano: sabiduría y estatismo. La barba blanca, un elemento no convencional en una tortuga, sí lo es para representar la vejez

El color gris del elefante tiene connotaciones de seriedad, tristeza. El miedo a la oscuridad como algo propio de la niñez

Imitación del modelo que conoce, lo que resulta cómico por la expresión que muestra Pomelo





Texto desordenado: transgresión de las normas

Cambio de tipografía: asume responsabilidades

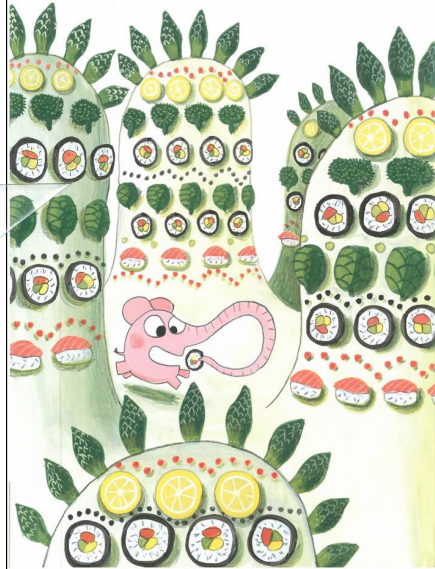
No reconoce cuál es su sitio

No entiende lo que hacen los mayores: va a fiestas, se enamoran y toman el sol

Sus gustos van cambiando: no le divierten los juegos que antes sí le parecían divertidos

Nuevas experiencias: descubre juegos donde puede unir a sus amigos, aunque sean diferentes

Y descubrir otros sabores además de lo dulce, las burbujas, y la fresa ácida.



Montañas de nuevas realidades que nunca se han experimentado, ejemplificado a través del sushi, el ácido del limón y las verduras desconocidas

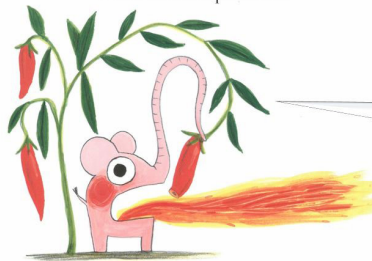
Crece es elegir

(como, por ejemplo, entre correr y comer).



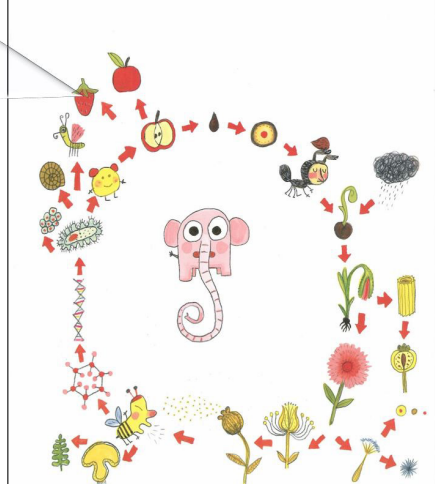
Toma de decisiones: diversión u obligación

Y vivir nuevas experiencias.



No todo lo nuevo tiene que gustarle

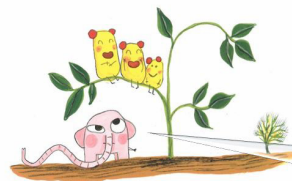
Pomelo tiene la sensación de que ya lo entiende todo.



Paralelismo entre el ciclo de reproducción de la planta y los procesos del crecimiento: el protagonista plantea un esquema que organice sus pensamientos

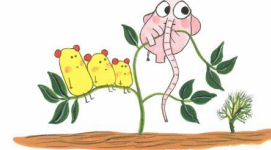
Pero puede que no sea más que una sensación.

Le gustaría saber lo que saben todos.



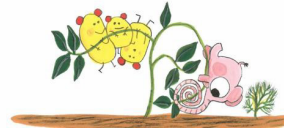
Pomelo está impaciente: se siente incómodo al no estar donde los demás

Incluso lo que no sabe nadie.



Mientras tanto sigue jugando y probando. En esta ilustración no logra mantenerse firme en la rama; pero al final de la historia lo consigue

En cualquier caso, le gustaría saber más.



Trabajo en equipo y objetivo común: intertextualidad con *¿A qué sabe la luna?* (Grejniec, 1993)

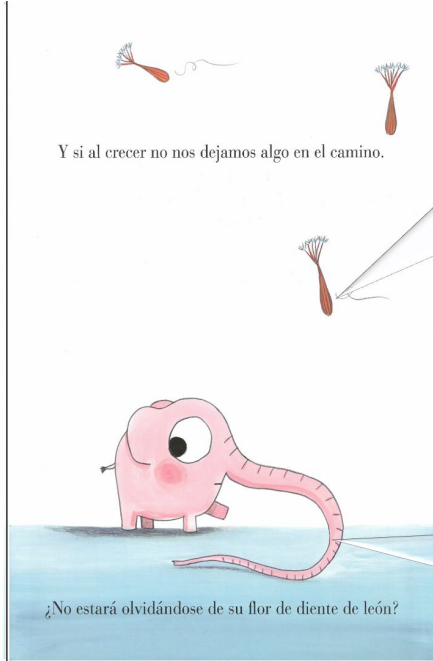


En *¿A qué sabe la luna?* el elefante ha crecido y, junto a la tortuga con su recio caparazón, soporta el peso de sus compañeros: En Pomelo crece, el elefante aún no es tan fuerte como para soportar ese peso, y debe ser sostenido por sus compañeros

Pomelo se pregunta si realmente crecemos solitos.



Y si al crecer no nos dejamos algo en el camino.

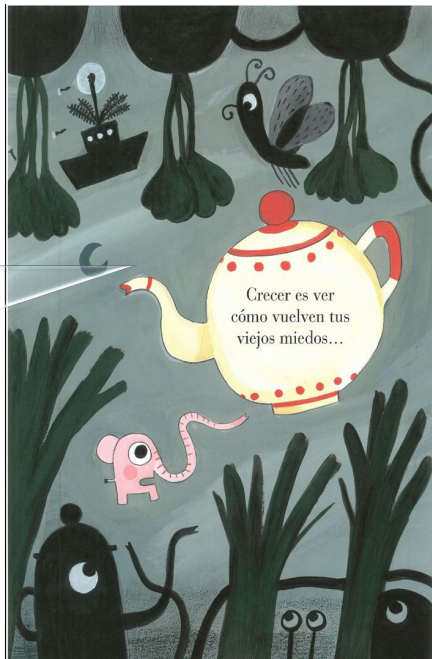


¿No estará olvidándose de su flor de diente de león?

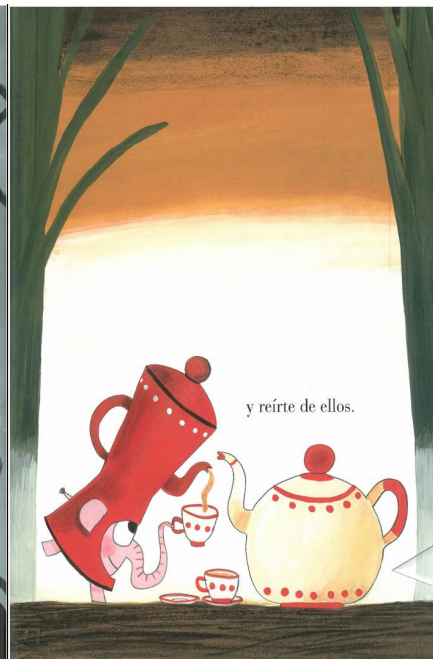
Reaparece el diente de león, al que no se hacía referencia desde el principio del cuento. ¿Lo había olvidado? En el transcurso de la historia se ha secado

Necesidad de avanzar y miedo a dejar atrás: avanza al tiempo en que vuelve la vista

Asocia el miedo a la oscuridad y a lo desconocido, la aparición de sombras y de un objeto amenazante



Crece es ver cómo vuelven tus viejos miedos...



y rierte de ellos.

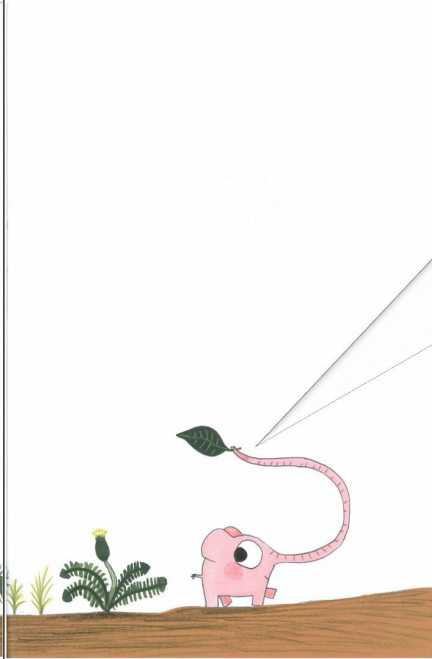
Aparición de dos tazas: se invita a un amigo y se asimila a él. Los miedos se reducen pidiendo ayuda, al compartirlos con los demás y conociendo lo desconocido

Pomelo ya no tiene miedo.  
Ha descubierto que, quizá, crecer es saber decir «adiós».  
Y escuchar cómo los demás también dicen «adiós».

Las distintas ramas del árbol representan las diferentes etapas que ha debido superar, y aquellos que le han acompañado



Pomelo avanza (se observa en la posición de sus patas) al tiempo que no olvida lo vivido anteriormente (se observa en la hoja que conserva sujeta). Mira hacia atrás porque aún siente la incertidumbre, aunque ya se atreve a continuar



Ahora, ya está preparado para la gran aventura.

Rama: caballo con el que va a recorrer su camino

Sonríe dispuesto a continuar



El bosque es la gran aventura a la que se enfrenta Pomelo: crecer y vivir





### 8.6.2 Desarrollo de la sesión

La sexta sesión de trabajo se realiza a partir del cuento *Pomelo crece* (Bádescu y Chaud, 2011) en la Editorial Kókinos. La fecha de trabajo en el aula es el 09 de marzo de 2017.

Esta sesión se alarga durante dos horas de trabajo, debido a la extensión y complejidad del álbum ilustrado. Aunque en un principio estaba planeada para ser dividida en dos sesiones, el entusiasmo que muestran los niños permite poder llevarla a cabo en una.

#### Sexta sesión: *Pomelo crece*

09/ 03/ 2017

Bádescu, P., y Chaud (2011). *Pomelo crece*. España: Editorial KóKinos

#### PARTE 1. Reflexión sobre el título

#### PARTE 2. Rutina de pensamiento

- Ilustración sobre la cubierta

#### PARTE 3. Lectura expresiva del cuento realizada por la mediadora y análisis de las ilustraciones más significativas

#### PARTE 4. Formación de grupos de trabajo cooperativo informal

#### PARTE 5. Planteamiento de la pregunta y reflexión del grupo para expresar las respuestas

#### PARTE 6. Autoevaluación de los grupos

#### PARTE 6. Intervención del portavoz como representante del grupo y análisis de la respuesta

#### PARTE 7. Estructura de cooperativo: folio giratorio

## PARTE 1. REFLEXIÓN SOBRE EL TÍTULO

El trabajo de esta sesión comienza antes de proyectar el álbum ilustrado en la pantalla. La mediadora enuncia el título, *Pomelo crece*, sin proyectarlo aún, al grupo de niños y les pregunta a qué creen que se refiere. Las respuestas se recogen a continuación:

TÍTULO	RESPUESTAS
<i>Pomelo crece</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un niño que crece</li> <li>-Pomelo crece mucho, cada día más</li> <li>-Un pomelo es una fruta</li> <li>-Es un pomelo chiquitito que cada día crece</li> <li>-Un pomelo que va creciendo poco a poco cada día en su planta</li> <li>-Un pomelo que está en una palmera y que crece, crece, crece hasta que explota</li> <li>-Creo que la palabra se parece a caramelo</li> </ul>

La reflexión sobre el título se realiza por dos razones: por una parte, se dirige la atención de los niños hacia la actividad de la lectura; por otra, se le da importancia al título de la historia como elemento fundamental del cuento, que aporta pistas sobre el tema del que va a tratar. Además, es una actividad a través de la que el niño se va haciendo con los elementos propios del libro impreso.

## PARTE 2. RUTINA DE PENSAMIENTO

La rutina de pensamiento de este álbum se realiza sobre la ilustración de la cubierta. Se elige esta ilustración porque aparece el personaje principal de la historia, Pomelo, que sonríe mientras su cuerpo desproporcionado ocupa prácticamente todo el espacio disponible. Estos elementos son centrales para la predicción del desarrollo de la historia.

- **Ilustración comentada: cubierta**

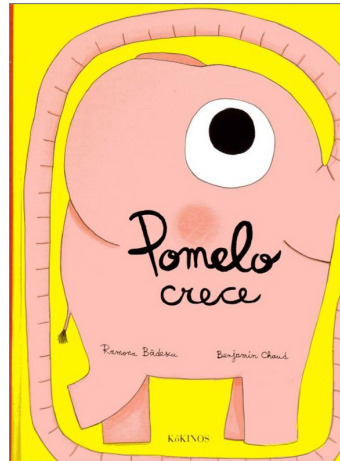


Imagen 38. Ilustración de la cubierta del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).  
Sesión 6

- **Respuestas de los niños tras observar la ilustración de la cubierta**

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
¿Qué hay en la ilustración?	El niño identifica y describe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un elefante</li> <li>- Letras escritas: “Pomelo crece”</li> <li>- El fondo amarillo</li> <li>- Un ojo grande</li> <li>- Una cola pequeñita</li> <li>- El elefante sonríe</li> </ul>
¿Qué ocurre en la ilustración?	El niño identifica e infiere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ese es Pomelo</li> <li>- Una trompa que crece</li> <li>- La trompa da vueltas hasta el fin del mundo</li> </ul>
¿Y por qué está así la trompa?	El niño identifica, infiere y justifica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La trompa no cabe</li> <li>- El ojo es grande para ver bien</li> <li>- El elefante está contento porque es enorme</li> <li>- El elefante tiene un pie levantado porque está andando</li> <li>- Le aprieta porque no cabe</li> </ul>

En la sesión quinta, se observa que la práctica de los niños en la rutina de pensamiento está afianzada: sus respuestas son rápidas y su análisis certero. Las inferencias y justificaciones que realizan se corresponden con la idea que quiere transmitir la ilustración. Aunque no ha comenzado la narración del cuento, ellos ya están construyendo la historia.

### **PARTE 3. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA Y ANÁLISIS DE LAS ILUSTRACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS**

Se realiza la lectura expresiva del cuento, con pausas en los detalles más significativos, tanto del texto como de la ilustración, momentos en los que se formulan preguntas al grupo con la finalidad de guiar el análisis, comprensión e interpretación del álbum.

#### **1. Texto, ilustración y preguntas de comprensión. Guardas iniciales**



*Imagen 39.* Ilustración de las guardas delanteras del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué hay en la ilustración?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son setas</li> <li>- Son champiñones rojos</li> </ul>
¿Cómo son?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son pequeños</li> <li>- Tienen la cabeza grande</li> </ul>
¿Ocupan mucho espacio?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No, son bajitos</li> <li>- Solo la parte de abajo</li> </ul>

Las preguntas en estas páginas se realizan con la intención de comparar, al finalizar la lectura, esta ilustración con la que muestran las guardas finales. Se debe tener presente que al ser un álbum ilustrado todos los elementos del libro pueden resultar relevantes para su lectura e interpretación: el ejercicio metaliterario ayuda al niño a familiarizarse con las partes en las que se organiza el álbum ilustrado.

## 2. Texto, ilustración y preguntas de comprensión



Imagen 40. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Quién sabe lo que significa <i>tomar medidas</i> ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Medir cosas</i></li> <li>- <i>Medir para ver quién es el más grande</i></li> <li>- <i>Coger un metro</i></li> <li>- <i>Usar una regla que tengo en mi casa</i></li> </ul>

Los niños realizan una interpretación literal de la expresión *tomar medidas*. Se les explica que tomar decisiones para arreglar una situación también es *tomar medidas*.

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué puede querer “arreglar” o averiguar Pomelo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quiere saber qué pasa</i></li> <li>- <i>Le gustaría saber por qué está diferente</i></li> </ul>

### 3. Texto, ilustración y preguntas de comprensión



Imagen 41. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué ha conseguido averiguar Pomelo?	- <i>Que ha crecido</i>
¿Y le ha gustado? ¿Por qué lo sabes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sí, porque está saltando de felicidad</i></li> <li>- <i>Porque sonríe mucho y mueve la trompa</i></li> <li>- <i>Porque grita de alegría</i></li> </ul>

Tras leer y observar esta página, las respuestas reflejan que han comprendido el significado de la expresión *tomar medidas*. Infieren el estado de ánimo del personaje por sus gestos y los movimientos que realiza, así como por la expresión ¡Yupi!

#### 4. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

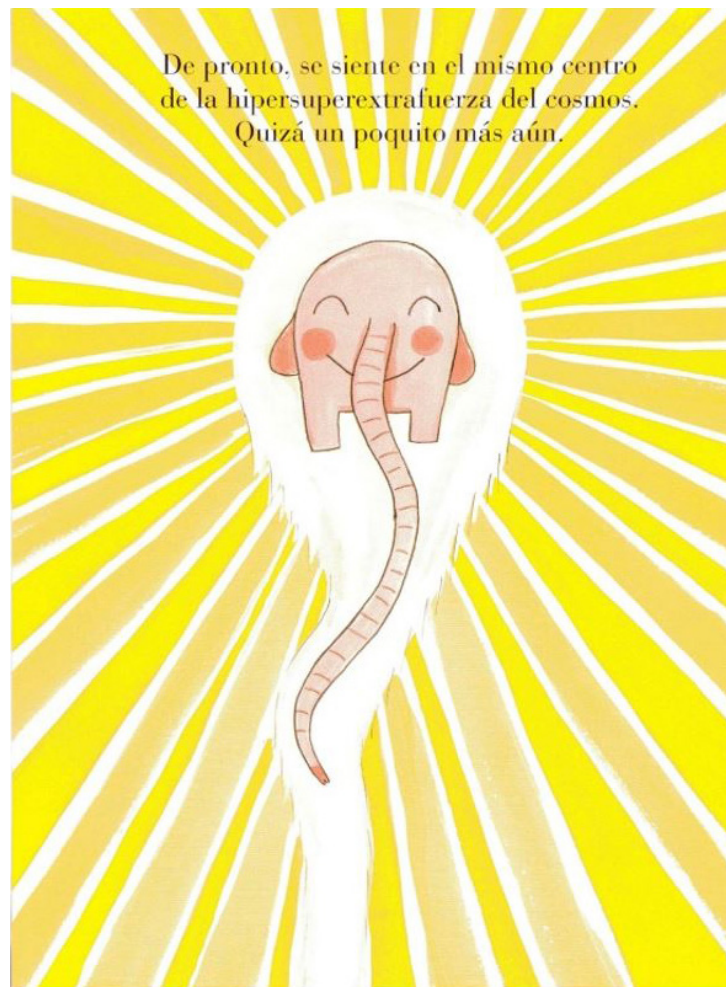


Imagen 42. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
(Señalando los rayos amarillos) ¿Chicos, esto qué es?	- <i>Son rayos de sol</i>
¿Cómo es el sol?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Grande</i></li> <li>- <i>Brillante</i></li> <li>- <i>Fuerte</i></li> <li>- <i>Amarillo</i></li> </ul>
Entonces, si uno se siente como un sol, ¿cómo está?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fuerte</i></li> <li>- <i>Brillante</i></li> <li>- <i>Contento</i></li> <li>- <i>Caliente</i></li> </ul>
Los días con mucho sol, ¿cómo son?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Alegres</i></li> <li>- <i>Felices</i></li> <li>- <i>Vamos al parque, al campo, a la playa</i></li> </ul>
¿Pomelo cómo está?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Está muy contento</i></li> <li>- <i>Alegre</i></li> <li>- <i>Está como un sol grande</i></li> </ul>

Los alumnos interpretan la metáfora que aparece en la ilustración y le dan sentido a la imagen de los rayos del sol ante los que aparece Pomelo. Relacionan la imagen del día soleado con momentos de felicidad propios que ha caído en la cuenta de que ha crecido.



**5. Texto, ilustración y preguntas de comprensión**

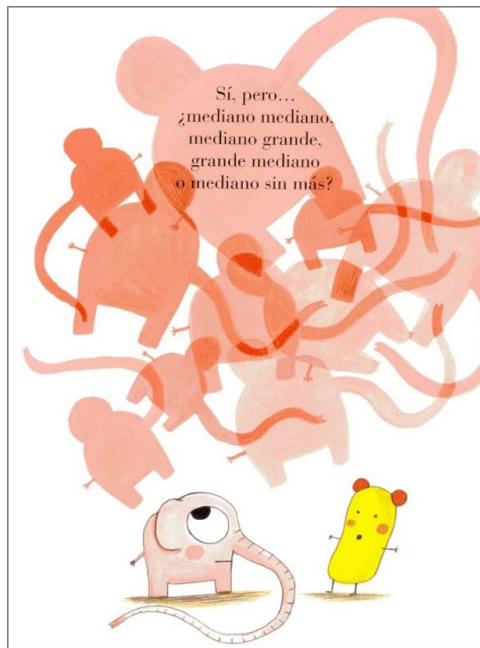


Imagen 43. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).  
Sesión 6

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué creéis que piensa Pomelo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que no es tan grande como esos elefantes</i></li> <li>- <i>Piensa en los elefantes que tiene por arriba que son distintos</i></li> </ul>
¿Por qué tiene Pomelo el ojo tan abierto mirando hacia arriba?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque arriba hay como unos elefantes mucho más grandes que él y pensaría que quiere ser como uno de ellos</i></li> <li>- <i>Porque no sabe qué les pasa a esos elefantes</i></li> </ul>
¿Sonríe Pomelo? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No sonríe</i></li> <li>- <i>Tiene miedo</i></li> <li>- <i>Porque la patata su amiga está asustada</i></li> </ul>
¿Por qué está asustada su amiga?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No lo sé</i></li> </ul>

La mediadora interviene para explicar que Pomelo está preocupado: no sabe cómo va a ser crecer, y su amiga tampoco.

Los alumnos han observado el cambio de actitud de Pomelo, lo han deducido por las dudas que se plantea en el texto, porque Pomelo ya no sonríe y por la expresión de extrañeza de su amiga. Se mantienen alerta durante la lectura y dirigen la atención a los puntos centrales de la narración.

## 6. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

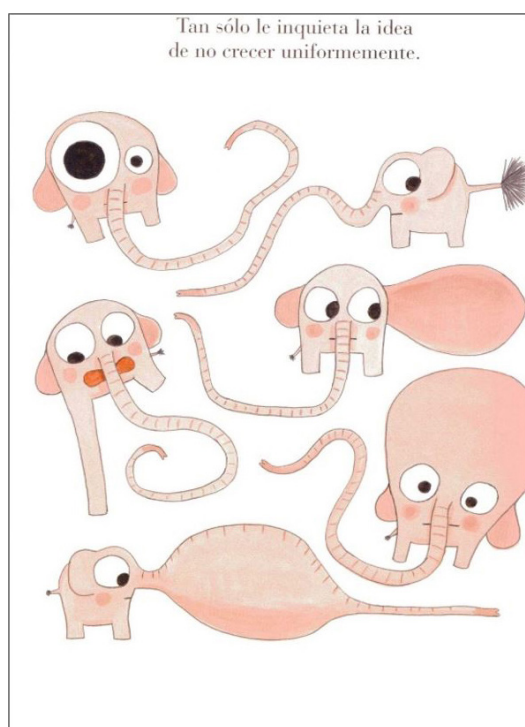


Imagen 44. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué le pasa a Pomelo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que tiene partes raras</i></li> <li>- <i>Que le crece mucho la cabeza</i></li> <li>- <i>Y la trompa</i></li> <li>- <i>Tiene un chichón</i></li> <li>- <i>Y un ojo más grande que otro</i></li> </ul>
¿Cambia todo a la vez?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No, cada cosa de una manera</i></li> <li>- <i>Está muy raro</i></li> </ul>

La mediadora explica que así es como crece Pomelo: no todas las partes lo hacen de una vez. Y se pone de ejemplo cuando nos salen las paletas de los dientes nuevas, que son enormes; o algunos niños que son muy altos, frente a otros que son más bajos. Se miran entre ellos, se ríen y se nombran. Vuelven a llevar la comprensión del texto a su realidad.

### 7. Texto, ilustración y preguntas de comprensión



Imagen 45. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6

#### PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRESIÓN

#### RESPUESTAS DE LOS NIÑOS

Cuándo se crece, ¿también se hace uno viejo?

- *A veces sí*
- *No primero es mayor, y después viejo*

Y al hacerse viejo, ¿se convierte uno en sabio?

- *Sí*

Estas respuestas son espontáneas a las preguntas que plantea el propio cuento. A continuación, se les plantea una pregunta para conducir hacia la interpretación:

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué hace Gantok la tortuga en la ilustración?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está pensando</li> <li>- Tiene los ojos cerrados y sonríe</li> <li>- Está pensando en sus cosas importantes porque es muy listo</li> </ul>
¿Quiénes son las personas que más saben?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los sabios</li> <li>- Los tatarabuelos</li> <li>- Los abuelos</li> </ul>
¿Y por qué saben tanto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque son muy mayores</li> <li>- Porque son muy listos</li> </ul>

## 8. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

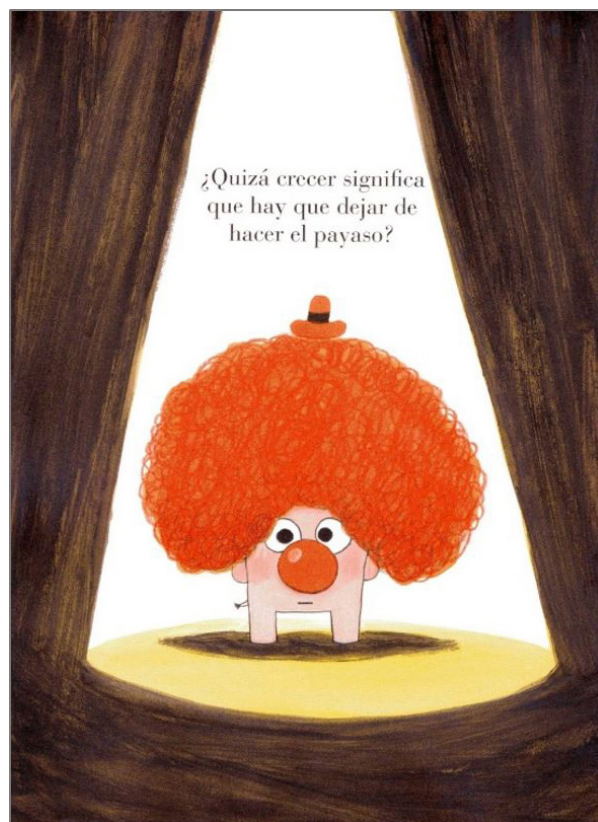


Imagen 46. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).  
Sesión 6

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Quizá crecer significa que hay que dejar de hacer el payaso?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí</li> <li>- Claro, no se puede</li> </ul>
¿Conocéis mayores que juegan?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los padres</li> <li>- Mi abuela</li> <li>- Mi tía</li> </ul>
¿Y a veces hacen el payaso?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, y nos reímos</li> <li>- Cuando bailan</li> </ul>
Luego a lo mejor al crecer no hace falta dejar de hacer el payaso...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi padre juega conmigo al baloncesto</li> <li>- Mi padre juega conmigo al pingpong</li> <li>- Mi madre pinta en mi cuaderno</li> </ul>
¿Cuando seáis mayores jugaréis?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, a deportes</li> <li>- A las maquinitas</li> <li>- A pintar</li> <li>- Al fútbol</li> </ul>

Los niños se plantean la misma pregunta que Pomelo, cómo serán ellos cuando crezcan. Desde la propia experiencia, y al sentir la incertidumbre del personaje como propia, la comprensión e interpretación en este punto es completa.

### 9. Texto, ilustración y preguntas de comprensión. Ilustración interior



Imagen 47. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué le ocurre aquí a Pomelo? (página izquierda)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le molestan</i></li> <li>- <i>Le tiran barro</i></li> <li>- <i>Se enfada</i></li> </ul>
¿Quiénes le molestan?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Los amigos</i></li> <li>- <i>Los amigos pequeños</i></li> </ul>
Y aquí, ¿qué está haciendo? (página derecha)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Está mirando a otro sitio</i></li> <li>- <i>Está pensando</i></li> </ul>
¿En qué piensa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No lo sabe</i></li> <li>- <i>A qué jugar</i></li> </ul>
¿Qué están haciendo los mayores? (se señalan al tiempo que se realiza la pregunta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No lo saben y no contestan a la pregunta</i></li> </ul>
Y Pomelo, ¿lo sabe?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No lo sabe</i></li> <li>- <i>Es muy difícil</i></li> </ul>

Los niños han entendido el estado de ánimo de Pomelo y se han identificado con el personaje: ellos tampoco entienden qué hacen los mayores.

## 10. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

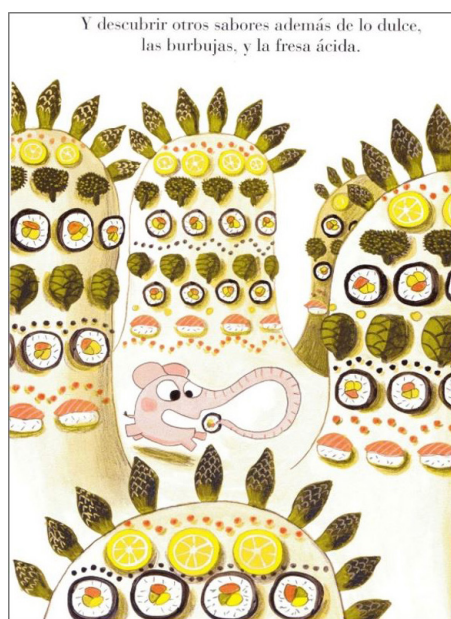


Imagen 48. Página interior del álbum ilustrado  
*Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).

Sesión 6

Ante esta ilustración no fue necesaria la intervención de la mediadora. Los alumnos reaccionan de forma espontánea: *lo salado, lo picante*, y cuentan sus experiencias. Algunos ejemplos:

- Yo una vez probé una cosa que picaba y tuve que beber mucha agua
- Pues yo me tragué una guindilla y lloré un montón
- Las comidas que pican no me gustan nada
- A mí me gustan las cosas dulces, como la chuchería

La mediadora realiza una pregunta: *¿A qué sabe el limón?*

- Con el limón se te saltan las lágrimas
- A mí me gusta
- Pues yo no me como el limón
- Mi madre se lo come

La inmersión en la historia ha llegado al punto que, por cada página que se avanza en la lectura, la hacen propia y buscan paralelismos en su experiencia. En esta ilustración no ha sido necesario que la mediadora tome la iniciativa al preguntar, son los niños los que directamente establecen conexiones. Cuando los niños terminan sus intervenciones, les indica que hay muchísimos sabores y que durante toda su vida los podrán ir descubriendo. Además, les pregunta si creen que a Pomelo le gustan todos, a lo que contestan que no al unísono.

## 11. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

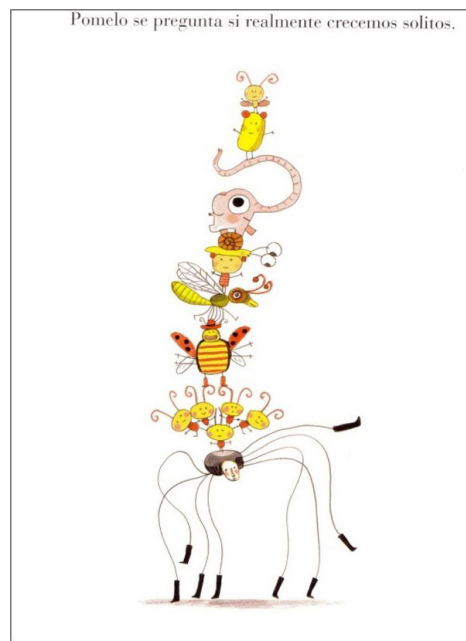


Imagen 49. Página interior del álbum ilustrado  
*Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).  
 Sesión 6

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Está Pomelo solo o acompañado?	- <i>Acompañado</i>
¿Con quiénes está?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Con una araña</i></li> <li>- <i>Con una mariquita</i></li> <li>- <i>Con unas abejas</i></li> <li>- <i>Con las patatas</i></li> <li>- <i>Con unas hormiguitas</i></li> <li>- <i>Con un caracol</i></li> </ul>
¿Los conoce?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sí</i></li> <li>- <i>Son sus amigos</i></li> </ul>
¿Por qué son sus amigos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque juegan con él</i></li> <li>- <i>Porque lo están ayudando</i></li> </ul>



---

¿A qué lo ayudan?

- *A hacer malabares*

---

¿Y lo consiguen?

- *Sí*
- *Lo pasan bien*
- *Están a punto de caerse*

---

¿Ayudáis a vuestros amigos?

- *Cuando se caen en el patio*
- *Cuando no saben hacer una ficha*

---

¿Y os ayudan a vosotros?

- *El otro día no encontraba la agenda y todos las buscamos, y la encontré*
- *A mí se me perdió la chaqueta del chándal en el patio y mi amiga me ayudó a encontrarla*

---

¿Y cómo os sentisteis?

- *Muy contentos*
- *Aliviados porque ya no me reñían mis padres*
- *Tranquilo*
- *Alegres*

---

¿Se siente Pomelo como vosotros?

- *Sí (al unísono)*

---

¿Cómo crece Pomelo?

- *Con sus amigos*
- *Con sus padres*
- *Con todo el mundo*

---

¿Y vosotros, cómo crecéis?

- *Mucho*
  - *Igual que Pomelo*
  - *Como mis amigos*
-

A partir de la observación de la imagen, realizan inferencias que les dan las claves para la comprensión del mensaje de la imagen y lo trasladan a su propio proceso de crecimiento y a su experiencia. De nuevo, está presente el aprendizaje significativo por parte del grupo: con la información obtenida, y apoyada en los conocimientos previos, construyen la interpretación de la secuencia.

## 12. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

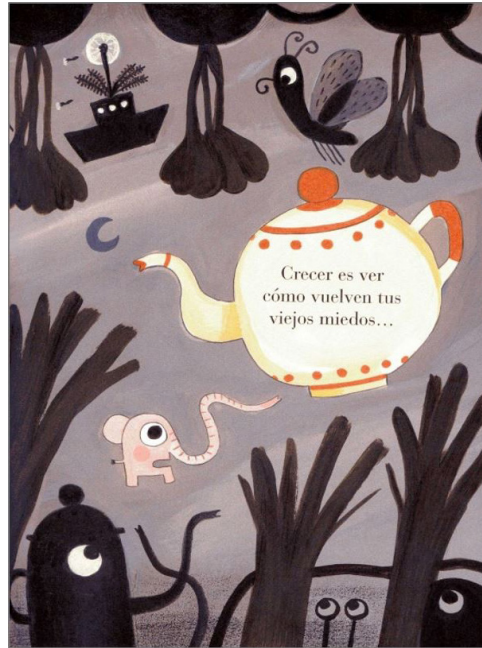


Imagen 50. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).  
Sesión 6

En esta página la mediadora se detiene para explicar que a veces, cuando somos pequeños, sentimos miedos que al crecer se quedan atrás.

Respuestas espontáneas de los niños:

- A mí me daba miedo la oscuridad, pero ya no
- A mí me da miedo casi todo
- A mí me da miedo aún la oscuridad
- Hay gente que le dan miedo las alturas
- A mí me dan miedo las cucarachas
- A mi madre, las ratas

### 13. Texto, ilustración y preguntas de comprensión



Imagen 51. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).  
Sesión 6

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Dónde está Pomelo ahora?	- <i>En la cafetera</i>
¿Cuántas tazas hay?	- <i>Dos</i>
¿Pomelo estará solo o acompañado?	- <i>Acompañado</i>
¿Quién lo acompaña?	- <i>Solo</i>
¿Por qué son sus amigos?	- <i>Un amigo</i>
¿A qué lo ayudan?	- <i>Una amiga</i>
¿Por qué lo ayudan?	- <i>Porque juegan con él</i>
¿A qué lo ayudan?	- <i>Porque toman café, como los mayores con los amigos</i>
¿A qué lo ayudan?	- <i>Porque lo están ayudando</i>
¿A qué lo ayudan?	- <i>A no tener miedo ahora</i>

La siguiente pregunta se dirige a quienes opinan que Pomelo está solo:

¿Pomelo estará solo o acompañado? Si está solo, - *Es que no hay nadie...*  
 ¿por qué hay dos tazas? - *No ha llegado todavía*

La mediadora interviene para ayudar a los niños a comprender la omisión que aparece en el texto y la interpretación de la imagen, y les explica que su acompañante puede estar, aunque no salga en la ilustración. *Quizás esa sea la razón por la que Pomelo ya no tiene tanto miedo, porque está acompañado.*

Este pasaje del cuento les supone gran dificultad para la interpretación al presentar un alto nivel de subjetividad.

#### 14. Texto, ilustración y preguntas de comprensión



Imagen 52. Página interior del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué está haciendo Pomelo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está subido en una planta</li> <li>- La planta parece un caballo</li> <li>- Está contento porque va a jugar en la planta</li> </ul>
¿Qué forma tiene la planta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De un caballo</li> <li>- De un Elfo</li> <li>- De un perro</li> <li>- De un ciervo</li> </ul>
¿Y adónde va a ir?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al bosque</li> <li>- A una aventura</li> </ul>
¿Tiene miedo de la aventura?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No, está contento</li> </ul>

Los niños concluyen la historia de Pomelo con la interpretación de que el protagonista está contento y que va a vivir una aventura. Comprenden que los miedos se han dejado atrás de momento, hay que superarlos y pedir ayuda si es necesario para poder avanzar.

### 15. Texto, ilustración y preguntas de comprensión



Imagen 53. Guardas delanteras y traseras del álbum ilustrado *Pomelo crece* (Bárdescu y Chaud, 2011).

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué ha pasado con las setas del principio del cuento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qué han crecido</i></li> <li>- <i>Son muy altas</i></li> <li>- <i>Ocupan toda la página</i></li> </ul>
¿Quién más ha crecido?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pomelo y sus amigos</i></li> </ul>

En este punto se cierra el camino de comprensión emprendido con el comienzo del libro: los niños han puesto en marcha las diferentes estrategias de lectura aplicándolas al álbum ilustrado. Se han realizado continuas inferencias a partir de las ilustraciones acompañadas del texto, y ellos mismos han evaluado las predicciones formuladas en la rutina de pensamiento inicial al comprobar de qué trataba la historia de Pomelo y cómo finaliza la narración.

#### **PARTE 4. PLANTEAMIENTO DE UNA PREGUNTA Y REFLEXIÓN DEL GRUPO PARA CONSTRUIR LAS RESPUESTAS**

Se forman los grupos de cooperativo informal. La indicación que se da a los niños: los grupos tienen que estar formados por tres componentes y no pueden coincidir con más de una persona del grupo de cooperativo formal. Dos de los grupos se forman con cuatro componentes.

La pregunta que se les realiza:

*¿Qué es lo que más os gusta de crecer?*

Pueden dar varias respuestas si no llegan a un acuerdo por ser sus preferencias muy diferentes. Es fundamental que cada uno se plantee la cuestión y saque sus conclusiones. La actividad se realiza en grupo con la intención de que aquellos que presentan más dificultad encuentren un apoyo.

GRUPO	INTERVENCIÓN DEL PORTAVOZ
Grupo N° 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque tengo tablet y móvil</i></li> <li>- <i>Porque quiero ser profesora</i></li> <li>- <i>Porque quiero ser policía</i></li> </ul>
Grupo N° 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Descubrir cosas y aprender a hacerlas</i></li> </ul>
Grupo N° 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tenemos mucho dinero</i></li> <li>- <i>Porque tenemos un coche</i></li> <li>- <i>Porque podemos ir donde queramos</i></li> <li>- <i>Porque somos sabios</i></li> <li>- <i>Porque tenemos trabajo</i></li> </ul>
Grupo N° 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Trabajar y ser mayor</i></li> <li>- <i>Ir donde quiera</i></li> <li>- <i>Casa con piscina</i></li> <li>- <i>Ser futbolista</i></li> <li>- <i>Poder salir con mis amigos y tener hijos</i></li> </ul>
Grupo N° 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Poder hacer muchas cosas</i></li> <li>- <i>Saber mucho</i></li> <li>- <i>Trabajar y ser rico</i></li> <li>- <i>Jugar con mis amigos a lo que quiera</i></li> </ul>
Grupo N° 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ser futbolista</i></li> <li>- <i>Ser portero del Sevilla, que hay que ser mayor</i></li> <li>- <i>Poder hacer cosas distintas</i></li> </ul>
Grupo N° 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A mí no me gusta crecer (es el mismo niño que no quiere cambiar la forma de la bolsa en la sesión 4, álbum: <i>Por cuatro esquinitas de nada</i>) porque no quiero que me arranquen los dientes, no quiero quemarme</i></li> <li>- <i>Poder cocinar solo</i></li> <li>- <i>Para ayudar</i></li> <li>- <i>Descubrir cosas buenas y hacer cosas buenas</i></li> </ul>
Grupo N° 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Para poder ser médico</i></li> <li>- <i>Quiero poder ir a donde quiera</i></li> <li>- <i>Para tener una casa</i></li> </ul>

## PARTE 5. ESTRUCTURA DE COOPERATIVO: FOLIO GIRATORIO

Para realizar esta estructura los niños vuelven a formar los grupos de cooperativo formal. Las habilidades de trabajo cooperativo que se desarrollan son la interdependencia positiva y la participación equilibrada.

Se les recuerdan a los niños las consignas para el desarrollo de la estructura:

- Se reparte un solo folio por grupo
- El folio da dos vueltas completas en el grupo, en las que los niños dibujan por turnos: en la primera vuelta, se dibuja; en la segunda vuelta, se colorea (puede ser su dibujo o alguno de otro miembro del grupo, según lo acuerden)
- Se dibuja aquello del cuento que más le haya llamado la atención o que más le haya gustado a cada uno: pueden ser dibujos individuales o llegar a un acuerdo y realizar una composición entre todos los miembros del grupo

Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos no tienen acceso al cuento, deben recordar el relato (texto e ilustraciones).

### GRUPO N° 1



Imagen 54. Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 1, estrategia folio giratorio. Sesión 6

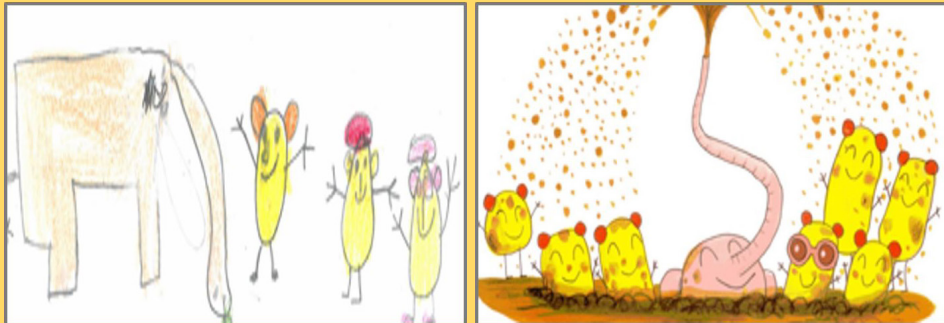


**Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 1)**

- **Análisis metaliterario: Pomelo puede salirse de su propio cuento al crecer y hacerse más grande que el libro del que forma parte. La historia trasciende al texto**



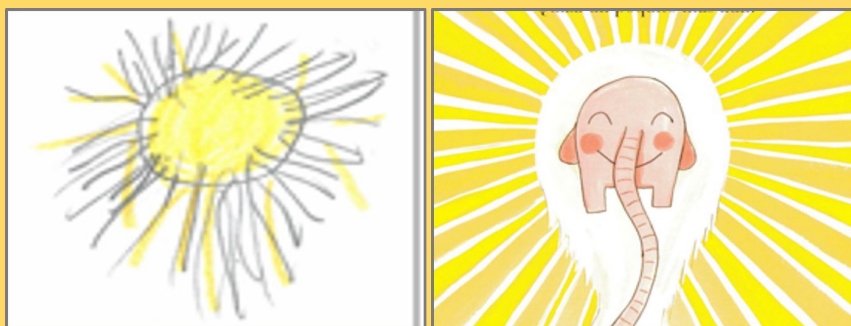
- **Acompañamiento para superar los miedos: lo que le ocurre, le ocurre también a otros. Pedir ayuda y ser ayudado**



- **Visión y comprensión de la perspectiva: según con qué comparemos al personaje será mayor o más pequeño**



- **Metáfora: se identifican los rayos del sol con la fuerza y la alegría del personaje**



**GRUPO N° 2**

*Imagen 55.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 2, estrategia folio giratorio. Sesión 6

**Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 2)**

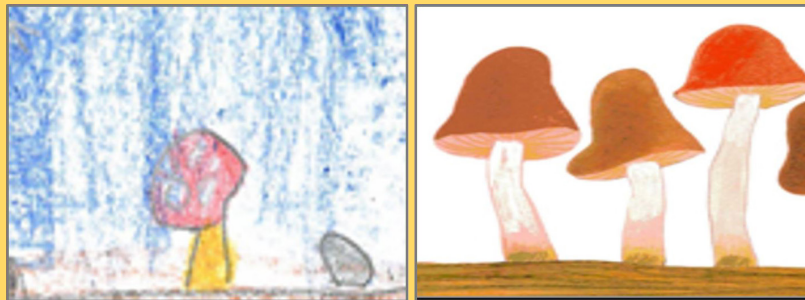
- **Metáfora: identificación de Pomelo con el sol por su fuerza y alegría. El protagonista está feliz**



- **Valor de la amistad y de la ayuda del otro para superar los miedos: lo que le ocurre, les ocurre también a otros. No está solo**



- **Se evocan las setas de las guardas, con las que se han trabajado dos puntos: las partes que forman un libro y el proceso de crecer**



- **Recuerda el momento en que Pomelo se despide de sus amigos sujetando una hoja con su trompa. Si esta hoja es de Laurel, puede simbolizar la valentía de Pomelo, que se enfrenta a sus miedos**



**GRUPO N° 3**

*Imagen 56.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 2, estrategia folio giratorio.

Sesión 6

**Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 3)**

- **Metáfora: miedo de Pomelo a crecer y dejar de hacer cosas de niños (Dejar de hacer el payaso)**



- **Metáfora: identificación de Pomelo con el sol por su fuerza y alegría. El protagonista está feliz**



- **Metáfora: Miedo a crecer y volverse triste y oscuro, a la seriedad, a las responsabilidades. Se añade la patata (que no está en el original): en su aventura, no estará solo, las personas que lo quieren lo acompañarán**

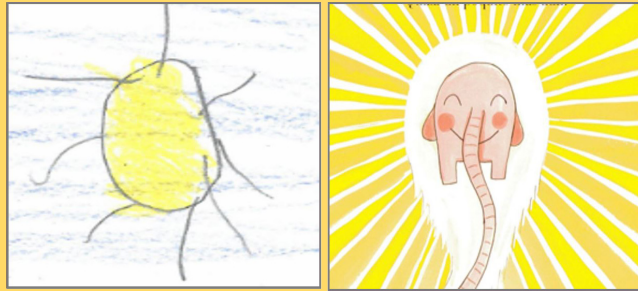


**GRUPO N° 4**

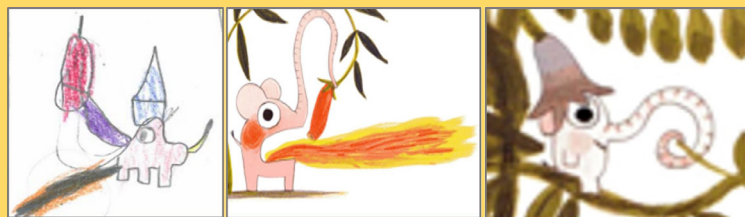
*Imagen 57.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 4, estrategia folio giratorio.  
Sesión 6

Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 4)

- **Metáfora:** de nuevo, se evoca la imagen del sol y la fuerza de Pomelo



- **Importancia de probar cosas distintas, de no tener miedo a lo nuevo, aunque puede que después no nos guste. Dar oportunidades.** Se le añade el gorro de aventurero que tendrá Pomelo en la última ilustración, cuando va a comenzar su aventura



- **Valor de la amistad y de la ayuda del otro:** Aparece la araña que ayuda a Pomelo a construir la torre entre otros amigos



- **De nuevo, se representan las setas de las páginas de guarda, en este caso las que aparecen en la parte final del libro con las que culmina la historia**



- **Aluden al crecimiento desmesurado de la trompa de Pomelo, algo que preocupa al protagonista desde el inicio de la narración**



**GRUPO N° 5**

Imagen 58. Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 5, estrategia folio giratorio.

Sesión 6

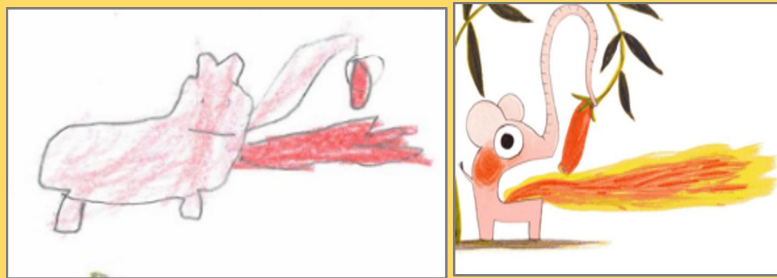


Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 5)

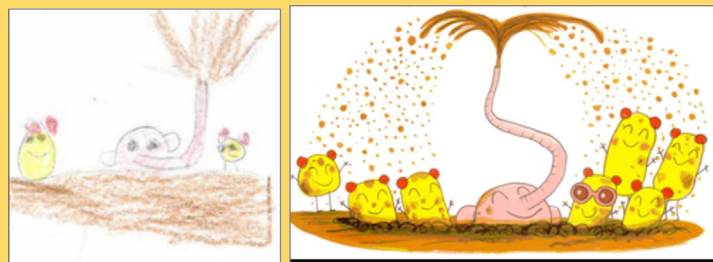
- Recoge las setas de guardas delanteras y traseras en una única secuencia para ilustrar el antes y el después del crecimiento



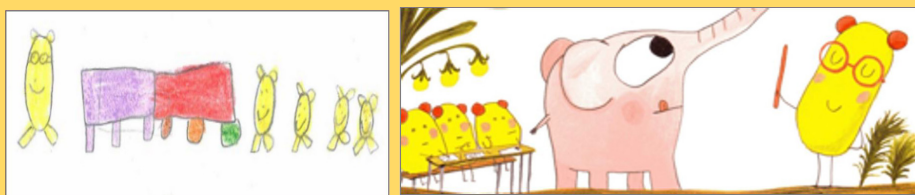
- Dar oportunidades a nuevas experiencias y estar dispuesto a equivocarse



- Crecer como oportunidad de vivir nuevas experiencias y conocer nuevos amigos



- Identificación con el protagonista: Pomelo va al colegio, al igual que ellos



- Alude al momento en que Pomelo se despide de sus amigos para comenzar su gran aventura



**GRUPO N° 6**

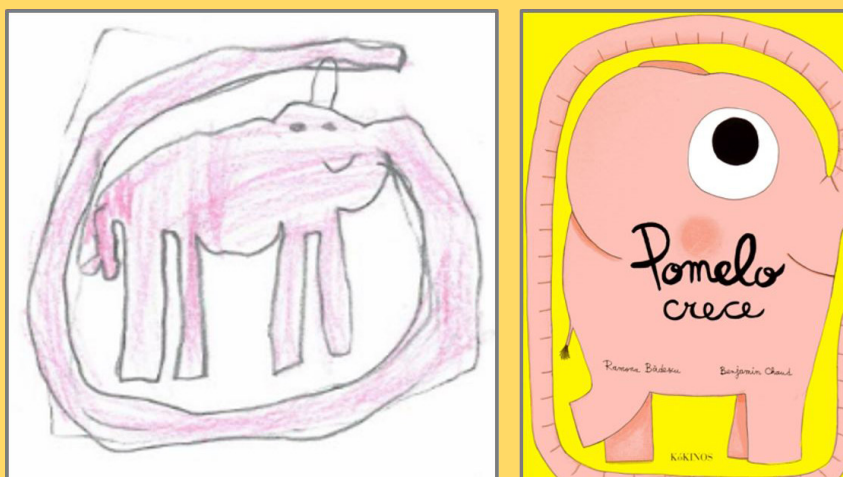
*Imagen 59.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 6, estrategia folio giratorio. Sesión 6

Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 6)

- Fresa como elemento destacado del dibujo: en el álbum, la fresa acompaña al protagonista durante toda la historia. A veces se compara con ella y la ve muy pequeña; en otras ocasiones, es enorme y le sirve para jugar



- Dibujo de la cubierta, que resume el argumento y el mensaje que se ha extraído de *Pomelo crece*



- Representación de la velocidad con la que crecen las setas de las guardas iniciales a las finales



## 8.7 Séptima sesión: *El pequeño conejo blanco*

### 8.7.1 Análisis previo del álbum ilustrado

#### - Elementos materiales

En el álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998) ambas cubiertas tienen el mismo fondo morado, de color sólido, que se mantiene durante todo el cuento. Este color permite que resalte la calidad de las ilustraciones, que fue reconocida en 1999 con el Premio Nacional de Ilustración.

La cubierta delantera marca el estilo del álbum: pocos elementos, pero todos con alta carga expresiva. Presenta al protagonista, un conejo blanco con alargadas orejas y que lleva colgada una bandolera. Junto a él, el título en letras blancas. La cubierta trasera presenta a la hormiga Rabiga, que ayuda al protagonista a salir del apuro en el que lo sitúa la trama.

El formato del libro es apaisado: las guardas delanteras son recorridas por las orejas entrelazadas del conejo y las traseras por las cuatro patas de la hormiga. Se disponen, igual que en la cubierta, en espacios opuestos.

La portada muestra a un orgulloso conejo que tiene las orejas entrelazadas, igual que en las guardas; la bolsa aparece llena de coles y el protagonista observa feliz su huerto. Parece que en esta escena ya ha vivido su aventura frente a la cabra y se ha proclamado vencedor. Coincide en este planteamiento con el de *El regalo perfecto* (Shields y Blythe, 2007) y *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss y Urberuaga, 2014), álbumes que, en las cubiertas delanteras, dibujan a los protagonistas tras el desenlace de sus historias (véase imagen 60).

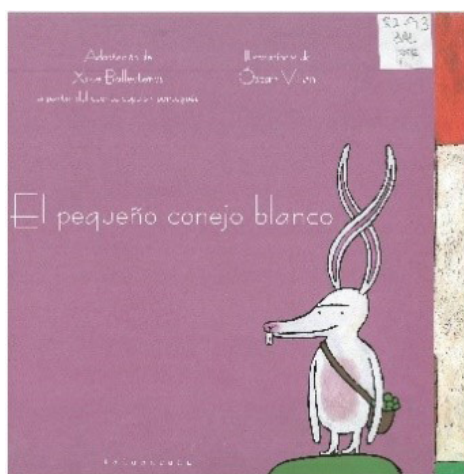


Imagen 60. Cubierta del álbum ilustrado *El pequeño conejo blanco*, (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

- *Consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico*

La obra se presenta a doble página, lo que proporciona una visión panorámica del recorrido que realiza el pequeño conejo blanco, y permite que se simultanee la información neutral del texto con la carga perceptiva y emocional asociada a los personajes que aportan las ilustraciones.

El tipo de fuente es la misma durante toda la narración, incluido el título, sin que cambie el color o tamaño. Este uso reafirma la intención de los autores en que la atención se fije en las ilustraciones. En el plano visual, el texto tan solo sitúa e informa de manera objetiva; las imágenes deben ser observadas e interpretadas, lo que requiere prestar especial atención a la evolución en la postura y el gesto del protagonista según se desarrollan los hechos.

Existen dos únicas variaciones tipográficas en el relato. La primera de ellas se presenta cuando el conejo vuelve a su casa y se encuentra la puerta cerrada: su sorpresa se representa con un enorme signo de exclamación sobre su cabeza. La segunda, cuando la hormiga llama a la puerta. La onomatopeya se presenta en mayúsculas, con letras de color amarillo y enmarcada entre signos de exclamación para resaltar la fuerza y la seguridad con que la hormiga se atreve a llamar a la puerta: ¡*TOC, TOC, TOC!*

- *Consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico*

Como se comentó anteriormente, el color de fondo que se mantiene durante todo el cuento es el morado. Sobre él se desarrolla la historia a partir de dibujos sencillos que recuerdan a los trazos de un niño, imprecisos y con desproporciones evidentes: la casa del pequeño conejo blanco se representa con la clásica forma del tejado de frente triangular, puerta de madera, ventana central y chimenea; el rasgo principal del conejo son sus largas y puntiagudas orejas; la hormiga, negra y con el cuerpo estructurado en tres, tiene largas antenas, patas y brazos; la representación del buey, perro y gallo se acerca más a la animal que la del resto de personajes, aunque tienen un comportamiento humanizado, como en la forma de la boca (hocico) del buey y perro que refleja temor, o el perro que saluda con la pata al finalizar el cuento. Además, en el perro y el buey hay una evidente desproporción entre un tronco robusto y sus extremidades minúsculas, lo que connota paradójicamente debilidad. Por último, la cabra es de aspecto amenazador, con grandes cuernos, boca y lengua, e infunde temor. Su imagen recuerda a la representación del mal a lo largo de la literatura.

Si se observa el lenguaje corporal del conejo, se puede seguir la historia sin necesidad de atender el texto, lo que permite una nueva perspectiva de lectura. Comienza erguido, orgulloso y confiado, seguro de la misión que se le presenta, lo que contrasta con la angustia de su huida cuando es amenazado por la cabra, momento en el que sus piernas se multiplican,

las orejas caen hacia atrás de la inercia del movimiento en carrera y las coles se pierden por el camino. Cuando pide ayuda, la indignación es patente mientras habla con el buey: cabeza y orejas erguidas, manos a la cintura y rictus que refleja enfado. Tras la desilusión con el buey, deja caer los brazos mientras pide ayuda al perro. Ha bajado los hombros, su ceja se arquea y arruga la frente. Ante la nueva negativa que recibe, se encuentra con el gallo y sus brazos prácticamente rozan el suelo por lo hundido de sus hombros. Perdida la esperanza, se observa cómo ha dejado caer sus orejas, la espalda se encorva y camina cabizbajo cuando se encuentra con la hormiga. En el regreso a casa para que su nueva amiga se enfrente a la cabra, vuelve a erguir el cuerpo y las orejas, mantiene el extremo de un brazo en la cintura, porque vuelve a sentirse seguro, y el otro en la boca mostrando su curiosidad. Tras entrar en la casa, se asoma triunfal a la ventana y saluda junto a la hormiga: por primera vez en la ilustración, el conejo tiene mano.

- *Consideraciones sobre algunos elementos narrativos*

El texto comienza con la fórmula clásica *Érase una vez*, que sitúa la historia en un periodo remoto, en un lugar indeterminado y que concentra la acción en el espacio y el tiempo (Aguiar e Silva, 1984).

La trama gira en torno a un pequeño conejo de color blanco que sale de su casa para ir a la huerta a recoger coles y hacer un caldo, deja la puerta abierta y el despiste lo aprovecha una cabra cabresa para colarse. Cuando el conejo regresa, la cabra no le deja entrar. El pequeño conejo blanco acude a diferentes personajes, aparentemente más grandes y fuertes que él, para pedirles ayuda, pero ninguno se la da. Finalmente, desolado y abatido, se encuentra con una hormiga que se ofrece a ayudarlo. Con su astucia, la hormiga consigue echar a la cabra y recuperan la casa para hacer el caldo. En la última escena, todos los personajes unidos y sonrientes festejan el éxito de la hormiga y se despiden del lector.

Se utiliza la narración ulterior con focalización aparentemente externa y un tiempo lineal. No obstante, a partir de las ilustraciones, se observa cómo el conocimiento del narrador sobre los personajes trasciende a la información externa. A partir de la representación plástica de estos, expresa la evolución emocional que tienen en la historia. Las diferentes expresiones y actitudes corporales del conejo muestran que, desde un estado de confianza y tranquilidad, pasa a sentir miedo y, poco a poco, va perdiendo la confianza, se entristece y quiere abandonar su propósito, para volver a ilusionarse y de nuevo ser feliz y confiado tras recuperar su casa. Por consiguiente, el narrador sabe lo que sienten los personajes en todo momento y lo transmite a través de las ilustraciones.

La voz en tercera persona del narrador desaparece en la última ilustración, en la que los personajes toman la voz narrativa y se giran hacia el lector, como los protagonistas de una obra de teatro, y se despiden de él. La voz narrativa ha cambiado a la primera persona, la perspectiva se vuelve interna (véase imagen 61).

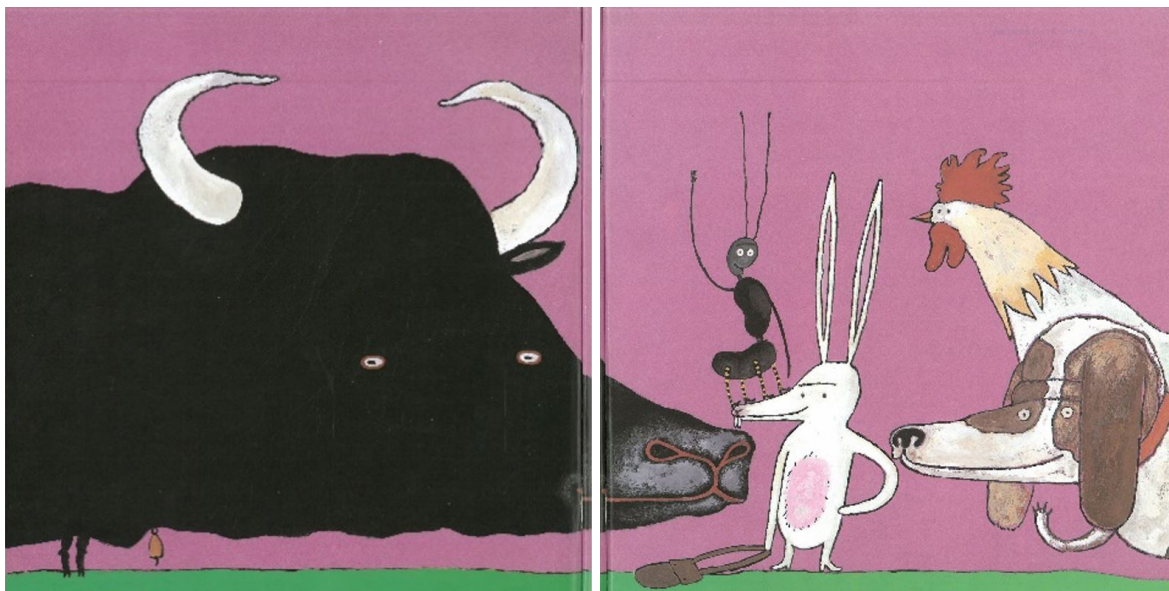


Imagen 61. Páginas finales de álbum ilustrado *El pequeño conejo blanco*, (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

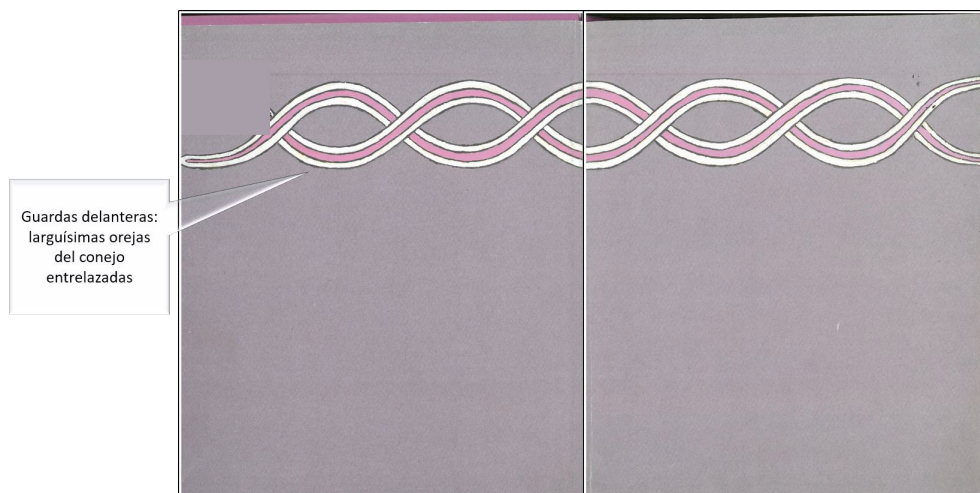
El protagonista de la historia, el pequeño conejo blanco, se enfrenta a una situación que no puede solucionar solo y acude a pedir ayuda. En un principio, nadie se la presta hasta que, finalmente, el que aparenta ser más débil e indefenso acude en su auxilio: la hormiga asume el papel de héroe que ayuda al protagonista y su principal atributo es la inteligencia, con la que consigue vencer a la cabra. El autor *humaniza* a los personajes y muestra sus debilidades: aquellos a los que la hormiga solicita la ayuda (buey, perro y gallo), a pesar de ser aparentemente fuertes, sienten algo tan común como es el miedo. La identificación que el lector puede realizar en estos momentos de la historia con sus emociones es fundamental para que las palabras le guíen en nombrar su mundo interior (Durán, 2002). La hormiga, sin embargo, es la más pequeña y en apariencia la que menos fuerza tiene, pero con su astucia idea un plan y vence a la cabra. En su comportamiento se muestra la enseñanza al lector, donde se rompe la identificación del vencedor con la fuerza física y se prioriza el valor, la confianza en sí mismo y la inteligencia. Finalmente, se reúnen todos los animales: han entendido que no todos pueden tener tanto valor ante la cabra, pero no por esto deben dejar de respetarse y aceptarse mutuamente.

El personaje de la cabra es recurrente en la literatura como representación del mal, con múltiples alusiones en los textos religiosos en los que “apacentar las ovejas significa seguir a Jesús; apacentar las cabras, al demonio” (Vásquez, 2012, 5). En este álbum, la cabra sí

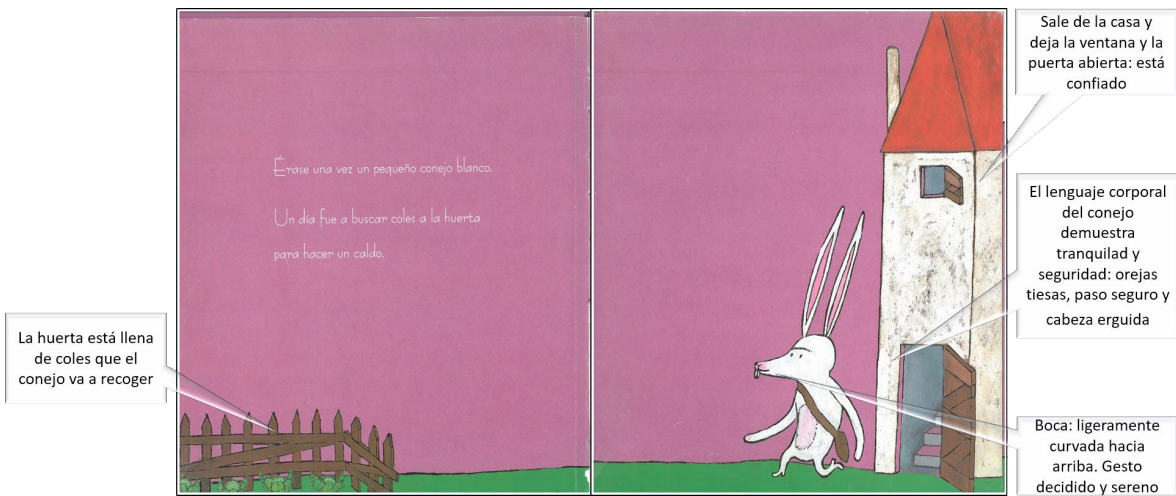
se enmarca en el modelo tradicional del antagonista que impone su voluntad al resto y es vencido por los que representan el bien y la solidaridad entre ellos. Su dibujo es de apariencia amenazadora, con enormes cuernos y una gran boca que infunde temor a los lectores. Además, se ríe de la desgracia del conejo y se burla de la hormiga cuando coge la lupa.

La construcción del texto presenta una estructura repetitiva que facilita su memorización, aunque varían las referencias que el conejo hace de la cabra a cada uno de los personajes a los que pide ayuda: *cabra caburra*, *cabra cabreja*, *cabra cabrilla*. Vemos cómo la intensidad expresiva de los sufijos va disminuyendo al tiempo que el ánimo del protagonista se va derrumbando, hasta llega a *cabra cabruja*, cuando habla de ella con la hormiga. Aquí ya no esconde el miedo que le tiene y su visión sobre ella: un ser malo, con poderes, que le ha arrebatado su casa y al que no puede enfrentarse solo.

A continuación, se presenta cada una de las páginas del álbum y se realiza un estudio de los principales elementos narrativos para su lectura y análisis con los niños.







**Boca ligeramente curvada hacia abajo: muestra de disgusto. Arquea la ceja por la sorpresa**

**La bolsa está llena de coles y el huerto ya vacío**

Cuando el pequeño conejo blanco volvió a su casa, se encontró con la puerta cerrada y llamó.

¿Quién es?

preguntó un vozarrón desde dentro.

— Soy yo, el conejito blanco, que vengo de coger coles y voy a hacer un caldo.

**La ilustración añade la ventana cerrada, a la puerta que se nombra en el texto**

**Exclamación sobre el conejo: indica sorpresa**

**Cambia la expresión del conejo: arquea las cejas, no sonríe, y abre y eleva las patas a modo de salto.**

**Las prisas y el miedo del conejo se representan en la escena multiplicando el número de patas y en las orejas que se quedan atrás por la inercia del movimiento**

**Las coles se le caen de la bolsa en la carrera**

— Pues yo soy la cabra cabresca y, si no te vas, saltaré encima de tu cabeza.

El pequeño conejo blanco escapó de allí, corriendo muy deprisa.

**La imagen de la cabra infunde temor: su tamaño es desproporcionado respecto al resto de elementos de la escena; grandes cuernos y dientes**

**El buey es enorme y se espera por ello que sea valiente. El conejo confía en que le ayude a recuperar su casa**

**En cambio, observándolo con detenimiento, se ve que el buey muestra miedo en la expresión de su boca y que sus patas son pequeñísimas**

Andando andando, el pequeño conejo blanco se encontró con un buey y le pidió ayuda.

— Yo soy el conejito blanco y fui a coger coles a la huerta. Volví a mi casa para hacer un caldo, pero en ella está la cabra caburra y, si me salta encima, me despanzurra. ¿Quieres venir conmigo?

— Yo no, yo no voy porque tengo miedo dijo el buey mientras se iba.

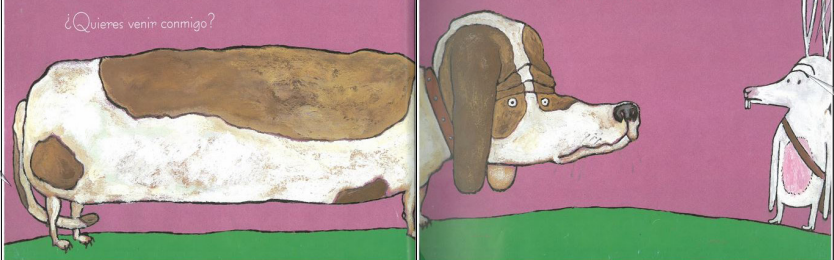
**El conejo eleva las orejas y Apoya los brazos en la cintura: demuestra indignación. Adelanta el cuerpo para hablar con el buey**

Se repite el mismo patrón que en la ilustración anterior: el perro también es enorme y se espera por ello que sea valiente. En cambio, su miedo se refleja en el rabo entre las piernas y la expresión temblorosa de su boca

El pequeño conejo blanco siguió andando y se encontró con un perro.

— Yo soy el conejito blanco y fui a coger coles a la huerta. Volví a mi casa para hacer un caldo, pero en ella está la cabra cabreja que, si me salta encima, me desmadeja.

¿Quieres venir conmigo?



Deja caer los brazos y los hombros, y arruga la frente: está decepcionado porque no consigue ayuda. La confianza del conejo disminuye ante cada nueva negativa

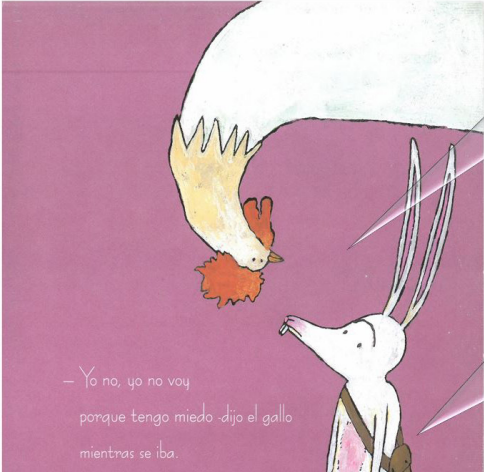
La ceja, que sigue arqueada, se duplica según su decepción va en aumento

En la escena, contrasta la actitud de ambos personajes

El pequeño conejo blanco siguió andando andando, y se encontró con un gallo.

— Yo soy el conejito blanco y fui a coger coles a la huerta. Volví a mi casa para hacer un caldo, pero en ella está la cabra cabrilla que, si me salta encima, me estampilla.

¿Quieres venir conmigo?



EL gallo aparece encima del conejo, lo que le obliga a mirar hacia arriba y marca su situación de inferioridad

La hormiga camina derecha, con las antenas erguidas, sonriente, balancea los brazos segura de sí misma y despreocupada

La decepción aumenta: los hombros aún más caídos y los brazos le llegan prácticamente al suelo


En esta ilustración, se representa al protagonista derrotado: orejas caídas, hombros hundidos, espalda arqueada. Por primera vez, las cejas las tiene separadas y mira hacia el suelo

El pequeño conejo continuó andando, cada vez más triste, ya sin esperanza de poder volver a su casa.

Pero se encontró con una hormiga, que le preguntó:

— ¿Qué te ocurre, conejito blanco?

— Que fui a coger coles a la huerta y volví a mi casa para hacer un caldo, pero en ella está la cabra cabruja, que, si me salta encima, me apretuja.



En la escena, contrasta la actitud de ambos personajes

La hormiga camina derecha, con las antenas erguidas, sonriente, balancea los brazos segura de sí misma y despreocupada

El conejo se queda alejado de la casa; aún mantiene la distancia con la cabra, a la que teme

Sorpresa y curiosidad del conejo que se pregunta si podrá volver a su casa: ha vuelto a erguirse, se lleva el extremo del brazo a la boca pensativo; el otro brazo en la cintura y las orejas levantadas

Modifica de nuevo la expresión de la boca: observa expectante

— Pues voy contigo dijo la hormiga.  
Yo no le tengo miedo a una cabra caprina.

Y los dos se encaminaron hacia la casa del conejito.  
Y llamaron a la puerta.

— Aquí no entra nadie dijo un vozarrón desde dentro.  
Ya está a cabra cabresa y, si no os vais rápido, os saltaré encima de la cabeza.

¡TOC TOC TOC!

Determinación en la onomatopeya que refleja las intenciones de la hormiga, quien no se oculta a la cabra

La hormiga no sonríe: está seria porque se va a enfrentar a la cabra

Primera ilustración en la que no aparece el Pequeño conejo blanco: el foco se dirige hacia la hormiga y su intervención

La hormiga muestra enfado y mira a la cabra a los ojos, sin asustarse

Pero la hormiga le contestó:  
— Pues yo soy la hormiga rabiga y, como no abnas, te picaré en la barmiga.

A la cabra cabrisa le dio un ataque de risa.

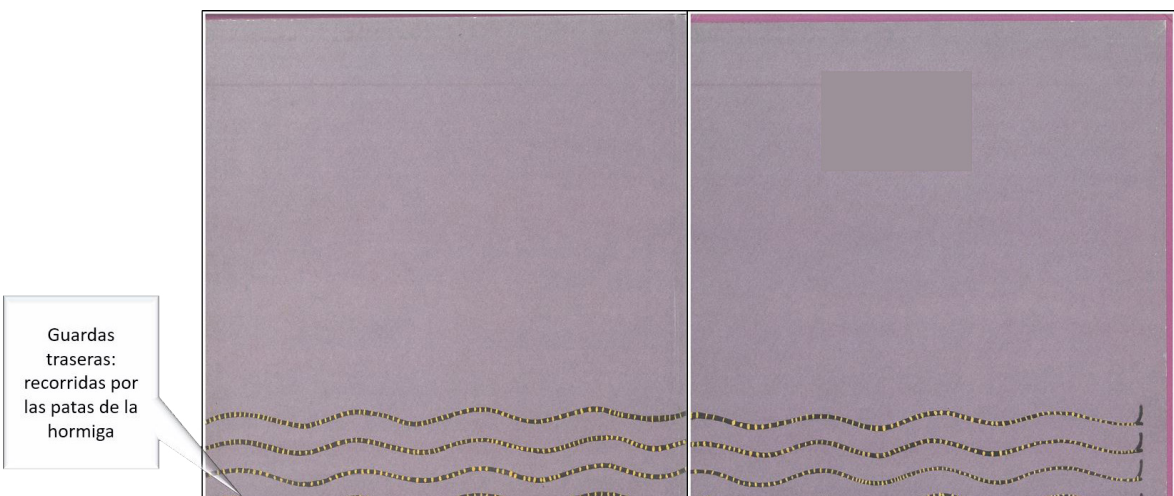
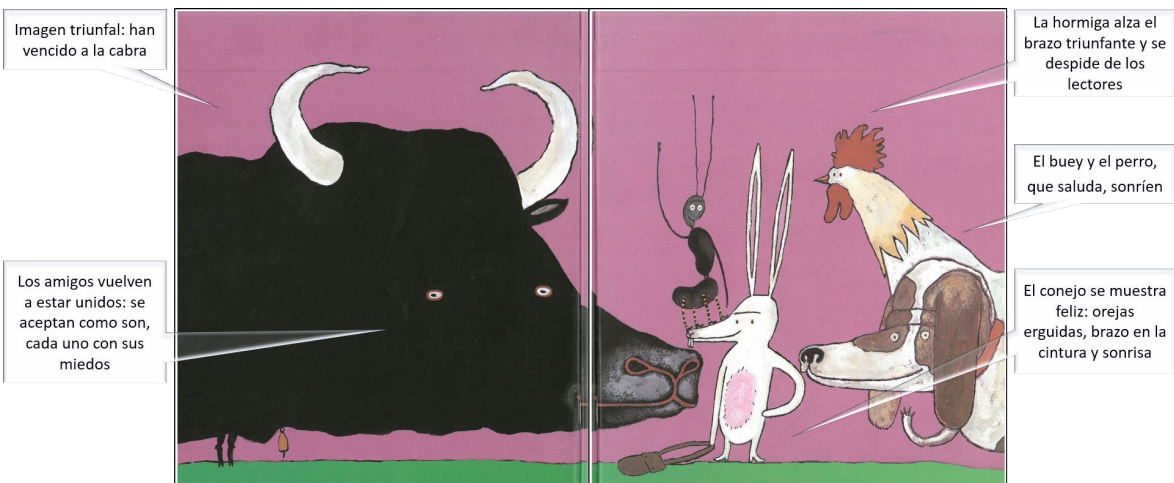
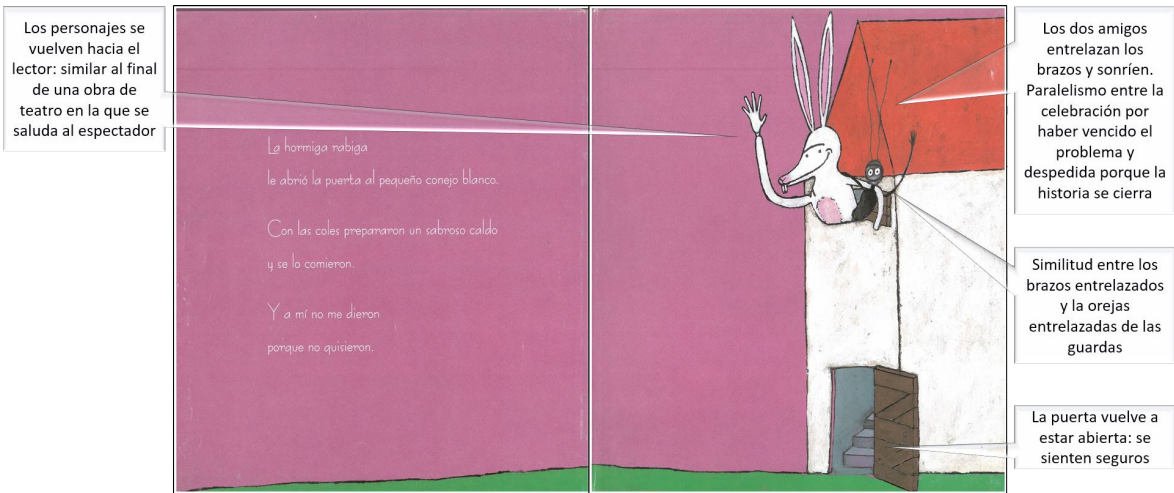
La cabra intenta ridiculizar el tamaño de la hormiga observándola a través de una lupa

La hormiga se muestra satisfecha: brazos en la cintura y vuelve a sonreír

La velocidad de la cabra se percibe por la posición de las patas: parece que vuela

Así que, la hormiga rabiga entró por el agujero de la cerradura, se acercó a la cabra y, ¡zas!, le picó con fuerza en la barmiga.

La cabra escapó como un cohete, diciendo:  
— Yo soy la cabra cabresa y a esta casa no vuelvo porque no me interesa.



### 8.7.2 Desarrollo de la sesión

La sexta sesión de trabajo se realiza a partir del cuento *El pequeño conejo blanco*, (Ballesteros y Villán, 1999) publicado por la editorial Kalandraka. La fecha de trabajo en el aula es el 11 de mayo de 2017.

---

#### Sexta sesión: *El pequeño conejo blanco*

---

11/05/2017

Ballesteros, X., y Villán, O. (1998). *El pequeño conejo blanco*.  
España: Editorial Kalandraka

---

#### PARTE 1. Rutina de pensamiento

---

- Primera ilustración interior

---

#### PARTE 2. Lectura expresiva del cuento realizada por la mediadora y análisis de las ilustraciones más significativas

---

#### PARTE 3. Estructura de aprendizaje cooperativo e intervención del portavoz: folio giratorio

---

## PARTE 1. RUTINA DE PENSAMIENTO

La rutina de pensamiento de este álbum se realiza a partir de la primera ilustración interior. Se proyecta la parte de la imagen donde no aparece texto y se elige porque está presente el personaje principal de la historia, el pequeño conejo blanco, saliendo de su casa con una bolsa al hombro. Es el punto de partida del conflicto alrededor del que gira la historia.

### - Ilustración comentada: ilustración interior

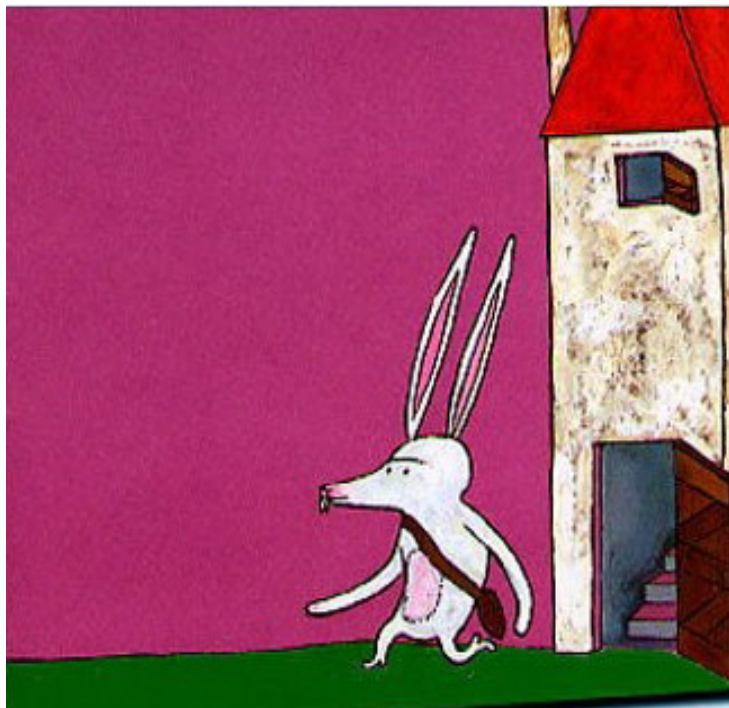


Imagen 62. Página interior del álbum

*El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

Preguntas del mediador	Estrategias de lectura	Intervenciones del niño
¿Qué veis en la ilustración?	<b>El niño identifica y describe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un conejo</li> <li>- Escaleras</li> <li>- Un lobo blanco con dos orejas</li> <li>- La chimenea</li> <li>- El fondo rosa</li> <li>- Un bolso marrón</li> <li>- Una ventana marrón</li> <li>- Una puerta</li> <li>- El tejado rojo</li> <li>- La barrigota del conejo</li> </ul>
¿Qué ocurre en la ilustración?	<b>El niño identifica e infiere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ventana está abierta</li> <li>- La puerta está abierta porque se le ha olvidado cerrarla (justifica)</li> <li>- El conejo va andando</li> <li>- El conejo va corriendo</li> <li>- La bolsa está vacía</li> <li>- Está saliendo por la puerta que se ha dejado abierta</li> </ul>
<p>¿Por qué sale de su casa?</p> <p>¿Qué se hace en Mercadona?</p> <p>¿Los conejos cazan?</p> <p>¿Dónde cogen los conejos las zanahorias?</p> <p>¿Para qué quieren las zanahorias?</p>	<b>El niño identifica, infiere y justifica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque puede estar haciendo deporte</li> <li>- Puede ir a Mercadona</li> <li>- En Mercadona compramos</li> <li>- Como tiene una bolsa la utiliza para meter la comida cuando va a la tienda (justifica)</li> <li>- Puede ir a cazar (justifica)</li> <li>- No cazan, cogen zanahorias</li> <li>- Las cogen en el huerto</li> <li>- Yo creo que del huerto irá a recoger zanahorias (justifica)</li> <li>- Las quiere para hacer comida por eso sale al huerto (justifica)</li> </ul>

## PARTE 2. LECTURA EXPRESIVA DEL CUENTO REALIZADA POR LA MEDIADORA Y ANÁLISIS DE LAS ILUSTRACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS

### 1. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

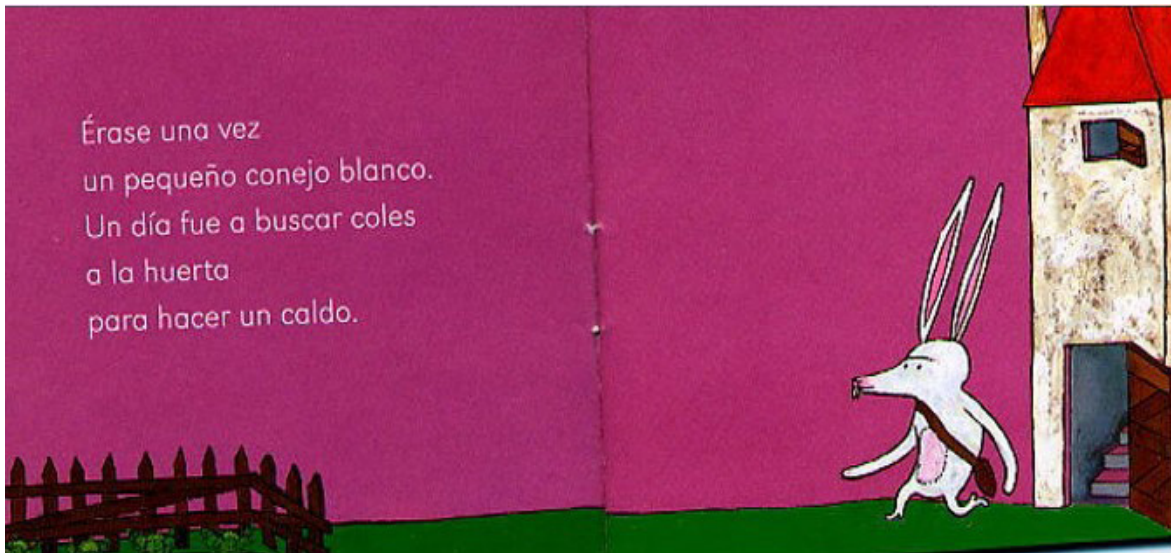


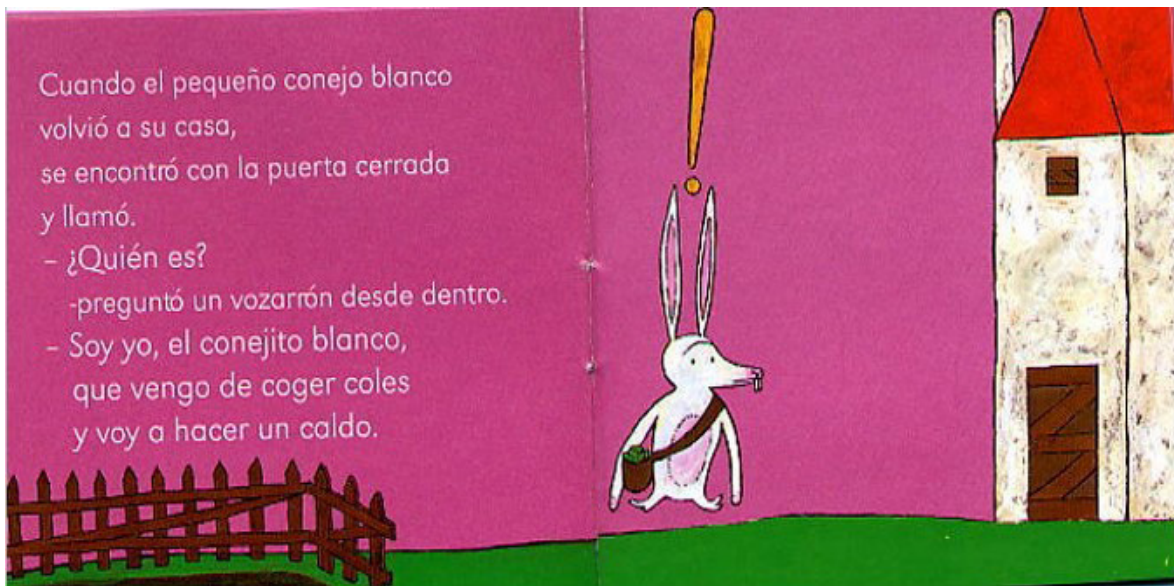
Imagen 63. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

Cuando comienza la narración, algunos niños celebran sus aciertos en la rutina de pensamiento. Ponen en marcha con la lectura la estrategia de autocorrección.

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
Finalmente, ¿por qué sale el pequeño conejo blanco de su casa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Para buscar coles, como nosotros decíamos</i></li> <li>- <i>No son coles, eran zanahorias</i></li> <li>- <i>Son para hacer comida, un caldo</i></li> </ul>
¿Cómo anda el pequeño conejo blanco cuando sale de su casa?	- <i>Anda rápido, contento</i>
¿Y hacia dónde va el pequeño conejo blanco?	- <i>A la huerta</i>



## 2. Texto, ilustración y preguntas de comprensión



Cuando el pequeño conejo blanco volvió a su casa, se encontró con la puerta cerrada y llamó.  
 - ¿Quién es?  
 - preguntó un vozarrón desde dentro.  
 - Soy yo, el conejito blanco, que vengo de coger coles y voy a hacer un caldo.

Imagen 64. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

### PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN

### RESPUESTAS DE LOS NIÑOS

¿Cómo está ahora el pequeño conejo blanco?

- Con las orejas de punta
- Se ha asustado
- Está sorprendido
- Tiene la bolsa llena y no puede hacer su comida

¿Por qué está sorprendido?

- Porque su casa está cerrada

¿Él no la dejó así?

- No, todo estaba abierto antes

Se les guía con las preguntas para que centren la atención en el cambio de actitud que se observa en el pequeño conejo blanco a lo largo de la historia, según se suceden los episodios, y cómo evoluciona su expresión corporal.

### 3. Texto, ilustración y preguntas de comprensión. Ilustración interior



Imagen 65. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Cómo está ahora el pequeño conejo blanco?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene más patas para correr más</li> <li>- La orejas van hacia atrás</li> <li>- Ahora está corriendo</li> <li>- Está muy asustado</li> </ul>
¿Por qué está corriendo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para que no le pille la cabra cabresa</li> <li>- Para buscar amigos que le ayuden a echar a la cabra de su casa</li> </ul>

Los niños deducen el estado anímico del personaje y sus intenciones: infieren el estado de ánimo del conejo y predicen que irá en busca de amigos. Con la lectura de la siguiente página, autoevalúan su predicción.

#### 4. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

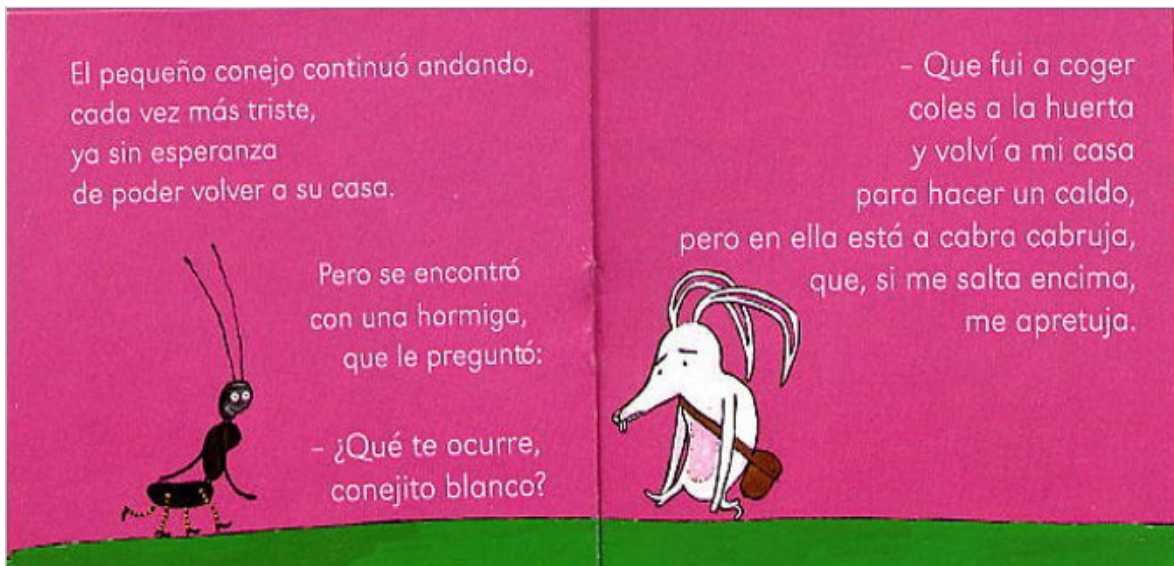


Imagen 66. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Cómo se siente el conejo cuando se encuentra con la hormiga?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está muy triste, mucho más</li> <li>- Tiene las orejas y los brazos tristes</li> <li>- Está cansado de correr</li> </ul>
¿Cómo camina?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy despacito</li> <li>- Mira para el suelo</li> </ul>
¿Cómo es la hormiga?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es negra, pequeña</li> <li>- Muy valiente; no le da miedo la cabra</li> <li>- Se hace amiga del conejo</li> <li>- Es alegre</li> </ul>

## 5. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

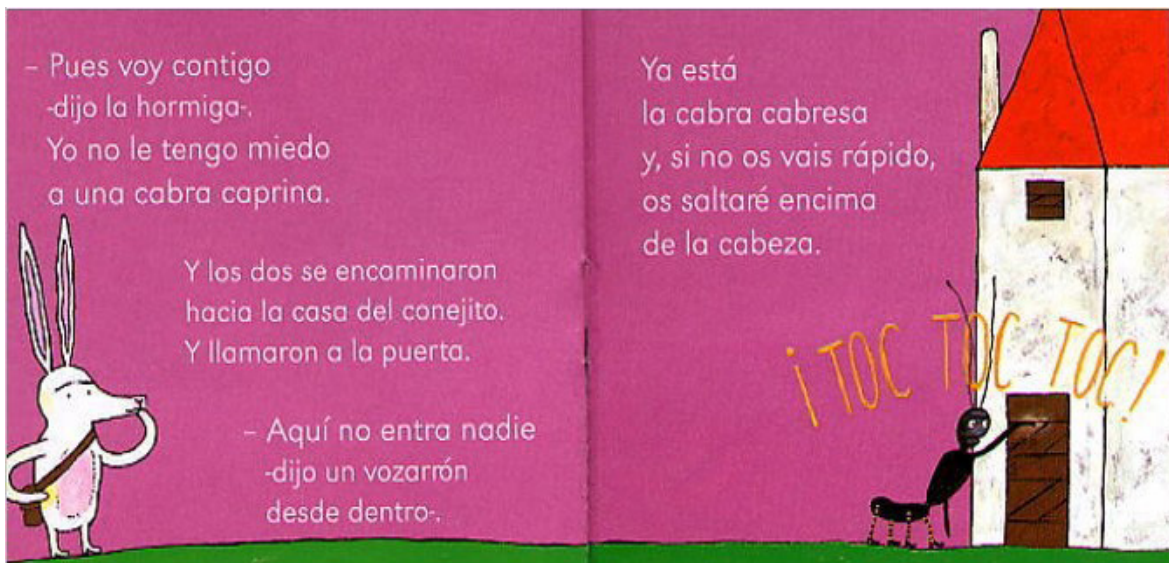


Imagen 67. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué ha pasado?	- <i>La hormiga ha llamado a la puerta</i>
¿Y el conejo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ya no está triste</i></li> <li>- <i>Está asustado por si sale la cabra</i></li> <li>- <i>Tiene el brazo en la cara y las orejas para arriba</i></li> <li>- <i>Está sorprendido</i></li> </ul>
¿Por qué está sorprendido?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque la hormiga es valiente</i></li> <li>- <i>Porque la hormiga es fuerte</i></li> <li>- <i>Porque la hormiga no tiene miedo</i></li> <li>- <i>Porque va a salir la cabra</i></li> </ul>

## 6. Texto, ilustración y preguntas de comprensión



Pero la hormiga le contestó:  
- Pues yo soy la hormiga rabiga  
y, como no abras,  
te picaré la barriga.

A la cabra cabrisa  
le dio un ataque de risa.

Imagen 68. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué hace la cabra?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mira con una lupa porque la hormiga es muy pequeña</li> <li>- Las lupas son para averiguar misterios</li> <li>- Se ríe de la hormiga porque piensa que es débil</li> </ul>
¿Cómo está la hormiga?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenta</li> <li>- No tiene miedo</li> <li>- Con cara de fuerte</li> <li>- Con cara enfadada</li> </ul>

## 7. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

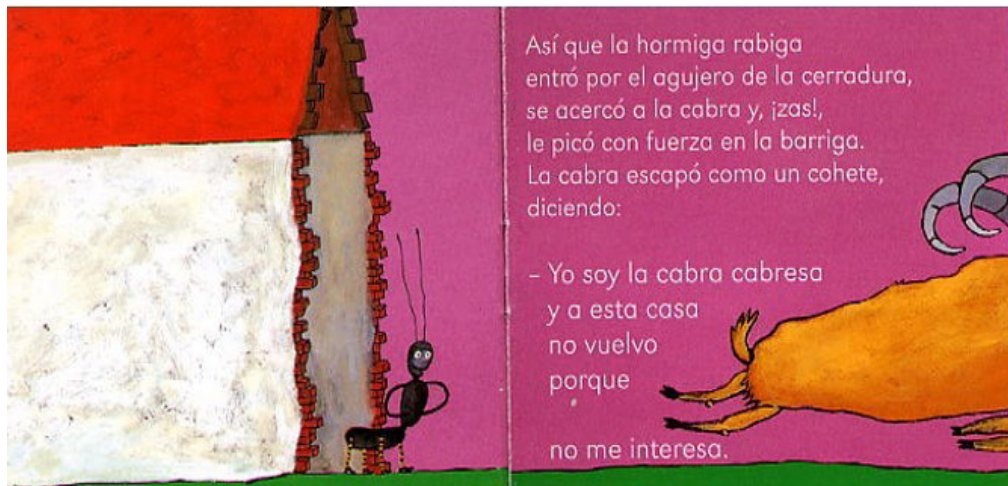


Imagen 69. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998).

Sesión 7

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Cómo sabe la hormiga por dónde entrar a la casa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque es muy lista</li> <li>- Porque cabe por la cerradura</li> <li>- Porque piensa mucho</li> </ul>
¿Para qué piensa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para tener ideas</li> <li>- Para hacer un plan</li> </ul>
¿Qué hace la cabra?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sale corriendo porque le ha picado</li> <li>- Se va de la casa</li> </ul>
¿Quién gana?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gana la hormiga porque no tiene miedo</li> <li>- Y porque la cabra se va</li> <li>- Y porque cabe por el agujero</li> </ul>

La mediadora les explica que no siempre los más grandes tienen que ganar: los listos pueden pensar y buscar soluciones, y da igual de qué tamaño sean. Los niños realizan comparaciones con figuras que tienen de referencia: algunos dicen que sus hermanos pequeños saben hacer puzles mejor que ellos, otros se comparan con futbolistas, etc. Han interpretado el texto y trasladado lo experimentado por los protagonistas a su propia experiencia. Hacen comparaciones y establecen paralelismos con situaciones cotidianas.

## 8. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

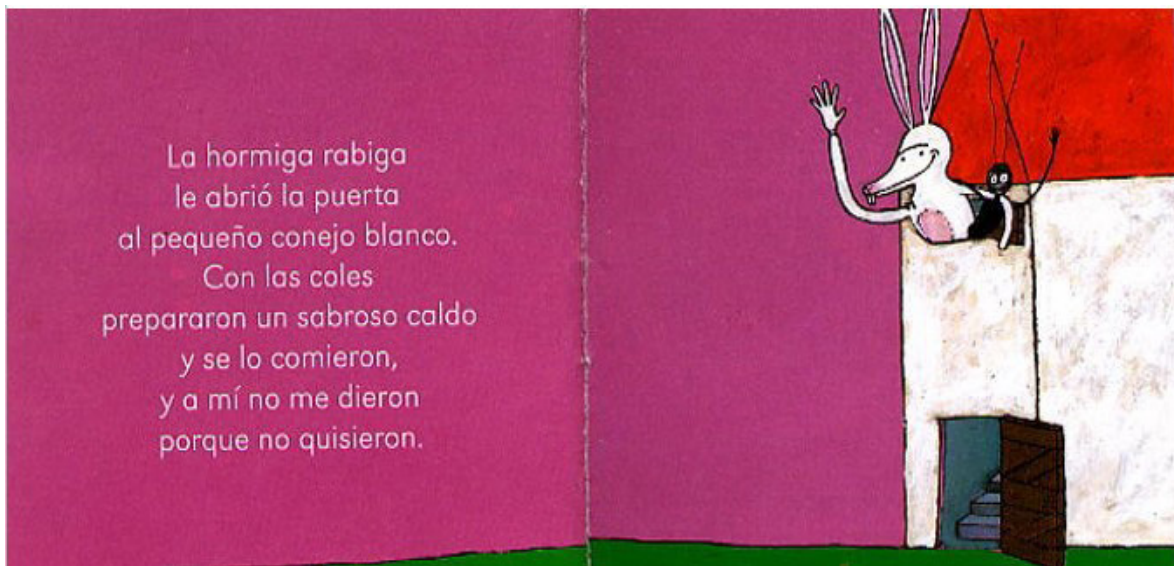


Imagen 70. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Cómo está el conejo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conejo y la hormiga ahora están juntos en la ventana</li> <li>- El conejo blanco está contento porque la cabra no está en su casa</li> <li>- Porque la hormiga le ha ayudado</li> <li>- Porque ha recuperado la casa</li> <li>- Porque ha hecho un nuevo amigo</li> </ul>
¿Y la hormiga?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La hormiga está contenta porque ya tiene un amigo</li> <li>- Porque ya no va a estar sola</li> <li>- Porque ha conseguido que se marche la cabra cabresa</li> <li>- Porque ha ayudado al conejo y por eso están los dos alegres</li> <li>- Porque la cabra no le ha mordido</li> </ul>

Las preguntas planteadas son abiertas y pueden contestarse con la descripción literal de lo que se observa en la imagen y se expresa en el texto (el conejo y la hormiga sonrían y saludan; están en la ventana, etc.). Sin embargo, las descripciones que los niños realizan de la ilustración no recaen en las características físicas de los personajes: los niños las observan y las utilizan para deducir (inferir) cómo se sienten los protagonistas. Optan por dar respuestas fruto de la elaboración de las estrategias de lectura que vienen ensayando desde el comienzo de las sesiones. Han activado definitivamente el proceso de interpretación que requiere la lectura.

## 9. Texto, ilustración y preguntas de comprensión

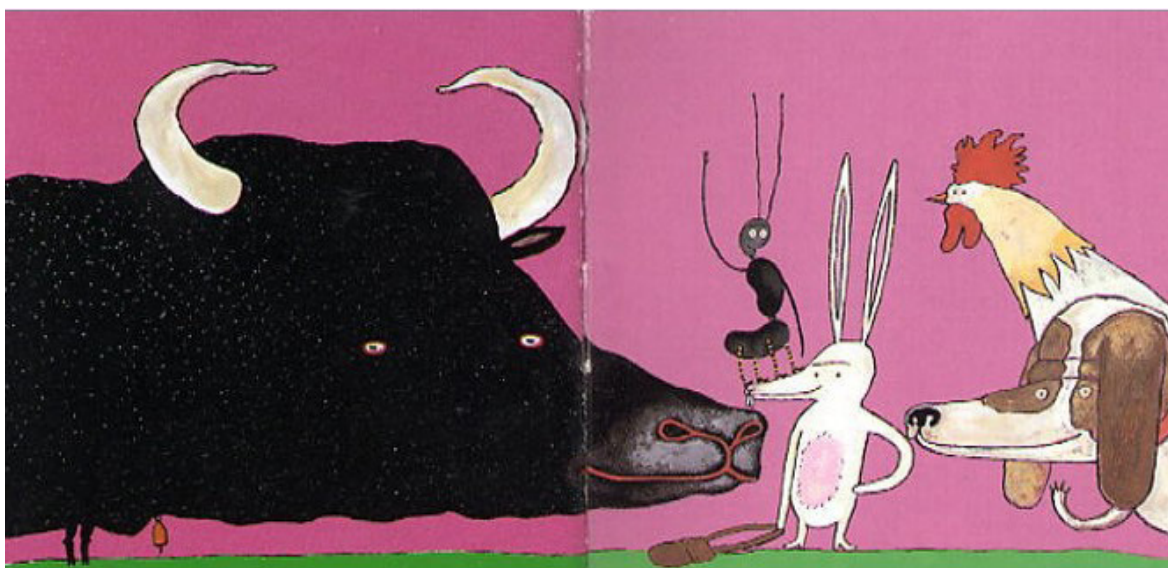


Imagen 71. Página interior del álbum *El pequeño conejo blanco* (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7

Esta ilustración pertenece a las páginas finales del libro y no tiene texto. La mediadora ha finalizado la lectura expresiva del cuento. Se les proyecta a los niños y, tras unos momentos de observación, se les realizan las siguientes preguntas:

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué ha ocurrido?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vienen todos porque ya no tienen miedo</i></li> <li>- <i>Todos se hacen amigos</i></li> </ul>
¿Cómo sabemos que son amigos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque están juntos</i></li> <li>- <i>Porque están contentos</i></li> <li>- <i>Porque se ríen</i></li> </ul>
¿El conejo está enfadado con ellos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No, está contento porque la hormiga ha ganado</i></li> </ul>
Pero, si no le quisieron ayudar ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Los amigos perdonan</i></li> <li>- <i>Ya no se acuerda</i></li> </ul>



Para finalizar el proceso de comprensión del cuento, la mediadora les explica a los niños que todos tenemos miedo algunas veces, y el miedo hace que nos asustemos y salgamos corriendo, nos quedemos paralizados o no ayudemos a otro. Y que no es malo tener miedo. Hay que entenderlo como la hormiga entendió a sus amigos.

Explican situaciones en las que han tenido miedo: arañas, mosquitos, abejorros, abeja, cucaracha, etc.

PREGUNTAS PARA ACTIVAR LA COMPRENSIÓN	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS
¿Qué hicisteis cuando tuvisteis miedo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Llamar a mi padre</i></li> <li>- <i>Decírselo a mi madre</i></li> <li>- <i>Irme corriendo</i></li> <li>- <i>Se lo dije a mi abuela</i></li> </ul>
Y si tiene miedo un amigo, ¿qué hacemos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lo ayudamos</i></li> </ul>
¿Y si a nosotros también nos da miedo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se lo digo a mi padre</i></li> <li>- <i>Hay otros amigos que no tiene miedo</i></li> <li>- <i>La seño siempre nos ayuda</i></li> <li>- <i>Se lo digo a un adulto</i></li> <li>- <i>Nos vamos corriendo juntos</i></li> </ul>

Se realiza una reflexión sobre pedir ayuda y ayudar. De nuevo narran algunas experiencias en las que ellos han sido quienes ayudaban a alguien con problemas: en el patio, en casa, con amigos, etc.

### PARTE 3. ESTRUCTURA DE COOPERATIVO: FOLIO GIRATORIO

La estructura de trabajo cooperativo (folio giratorio) la realizan en grupos de trabajo de cooperativo formal. Las habilidades de trabajo cooperativo que se desarrollan son la interdependencia positiva y la participación equilibrada. Se les recuerdan a los niños las consignas para el desarrollo de la estructura:

- Se reparte un solo folio por grupo
- El folio da dos vueltas completas en el grupo, en las que los niños dibujan por turnos: en la primera vuelta, se dibuja; en la segunda vuelta, se colorea (puede ser su dibujo o alguno de otro miembro del grupo, según lo acuerden)
- Se dibuja aquello del cuento que más le haya llamado la atención o que más le haya gustado a cada uno: pueden ser dibujos individuales o llegar a un acuerdo y realizar una composición entre todos los miembros del grupo.

Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos no tienen acceso al cuento, deben recordar el relato (texto e ilustraciones).

### GRUPO N° 1



Imagen 72. Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal n° 1, estrategia folio giratorio.

Sesión 7

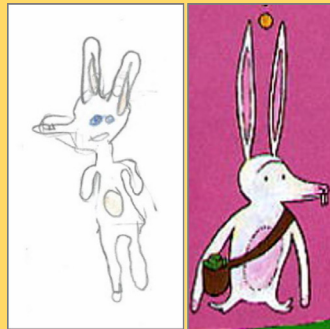
## Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 1)

El grupo se centra en el momento en que comienza el conflicto con la casa cerrada, en la sorpresa del pequeño conejo blanco que sale a pedir ayuda y en la negativa del perro a su petición.

- Representa la casa cerrada cuando entra la cabra: momento clave en el que el lector se mantiene expectante por conocer qué ha ocurrido durante la ausencia del protagonista



- La actitud del conejo transmite sorpresa, con las orejas hacia arriba



- Recrean al perro, que no ayuda al conejo porque tiene miedo



- Añaden a la hormiga, que observa a lo lejos la escena. En el álbum no aparece, pero puede suponerse que la hormiga observa lo que le ocurre al conejo y por eso, posteriormente, se acerca a interesarse por él. El grupo ha justificado el encuentro de la hormiga y el protagonista de la historia



**Intervención del portavoz:** hemos dibujado la casa cuando llega el conejo y la cabra estaba dentro. Y el perro que no ayuda porque tiene mucho miedo. (M): ¿La cabra no está? Es que ha cerrado la ventana y la puerta para que nadie entre. El conejo quiere que el perro la ayude, pero tiene miedo.

**GRUPO N° 2**

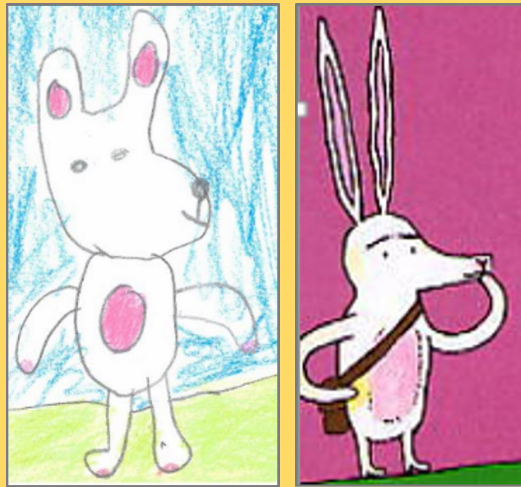
*Imagen 73.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal n° 2, estrategia folio giratorio.

Sesión 6

### Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 2)

Este grupo centra su atención en la ayuda que la hormiga le ofrece al conejo y en su actitud valiente cuando llama a la puerta. Avanza en la interpretación de la escena, porque presenta al conejo sin dudas, feliz de una victoria segura.

- Reinterpreta la actitud del conejo: llega con la hormiga para enfrentarse a la cabra y su comportamiento es altivo y decidido. En el cuento duda, pero el grupo sabe que va a ganar y lo cambia



- Destaca la llegada de la hormiga a la casa: mantiene las ventanas y la puerta cerradas. El dibujo es fiel al relato



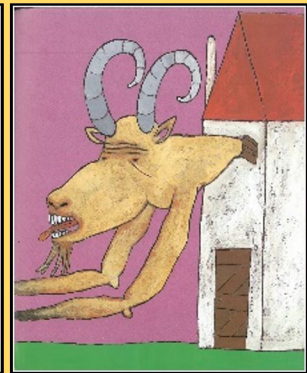
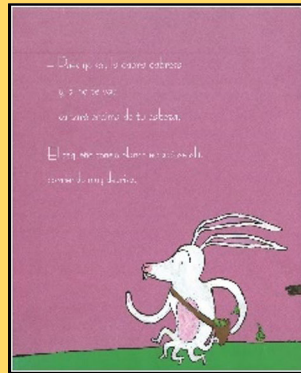
**Intervención del portavoz:** Hemos dibujado la hormiga, cuando llega a la casa cerrada, y al conejo. (M): ¿Cómo está el conejo? Muy contento porque va a ayudarlo a echar la cabra. (M): ¿Y ya sabe que la hormiga va a ganar? Sí, es muy valiente y muy lista. (M): ¿Dónde está la cabra? Está dentro de la casa detrás de la ventana.

**GRUPO N° 3**

*Imagen 74.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal n° 3, estrategia folio giratorio.  
Sesión 7

### Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 3)

- El grupo recrea el momento en que la cabra amenaza al pequeño conejo blanco: no lo copia, el conejo no huye. Se observa cómo capta el gesto de disgusto del conejo, que no puede entrar en su casa y reinterpretan la historia: lo que hace la cabra (literal), cómo se siente el conejo (inferencia)



El resto del dibujo ilustra a los personajes de la historia: hormiga, gallo, perro y buey. Tras la intervención del portavoz, se evidencia que la presencia de los personajes es de apoyo a su amigo, el pequeño conejo blanco, que ha sido expulsado de su casa. El grupo reformula la escena a partir de la información que ha obtenido de la lectura del cuento.



**Intervención del portavoz:** Hemos dibujado la casa con la cabra que le grita al conejo. También al conejo muy triste y a sus amigos. (M): ¿El conejo no huye de la cabra? No, es su casa y la cabra lo ha hecho mal. (M): ¿Y no tiene miedo? Es que lo ayudan sus amigos.

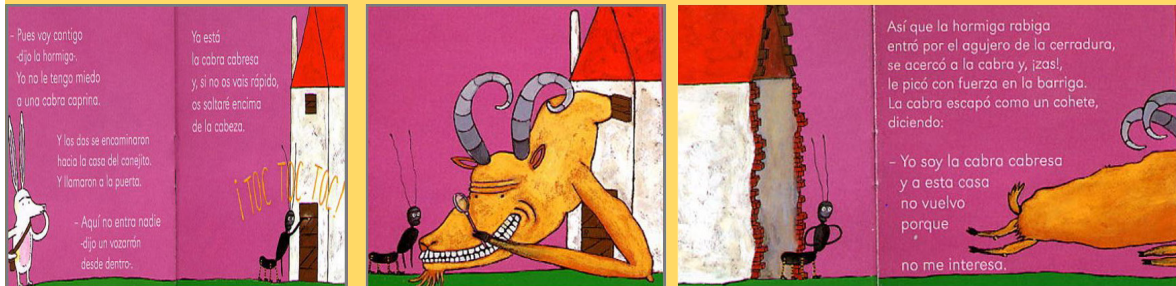
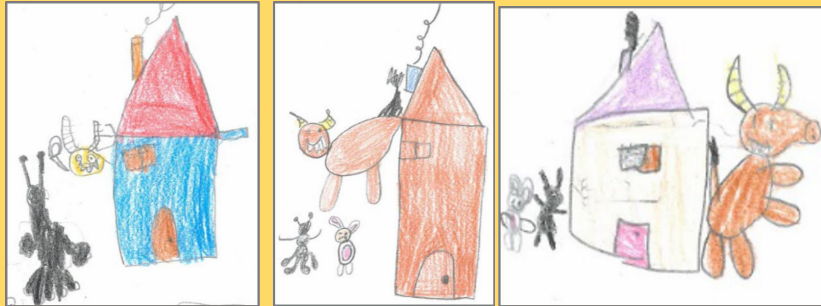
**GRUPO N° 4**

*Imagen 75.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal n°4, estrategia folio giratorio.  
Sesión 7

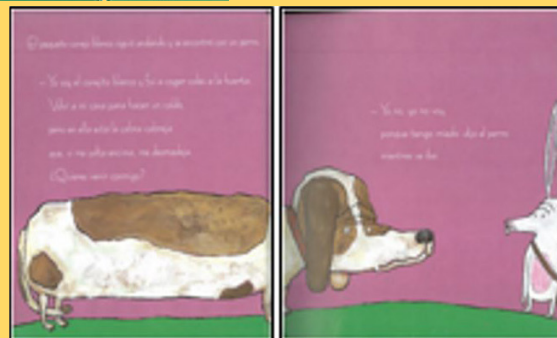
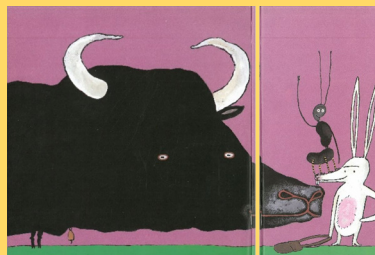


**Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 4)**

- Este grupo destaca los tres pasajes que determinan el triunfo de la hormiga frente a la cabra: considera estos momentos del cuento como la parte central de la historia. En el último fragmento del dibujo se explica que se han escondido la hormiga y el conejo, y se resuelve así una información que no aparece en el álbum: el grupo reelabora este pasaje



- Aparece la petición de ayuda que hace el conejo al buey y al perro



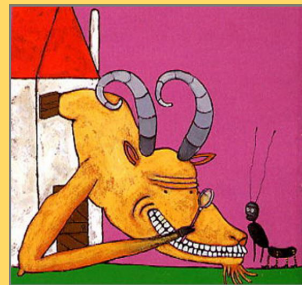
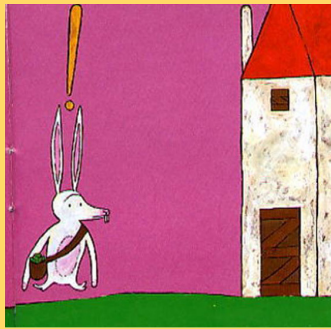
**Intervención del portavoz:** Hemos dibujado la casa cuando llama la hormiga. También la casa cuando la cabra se asoma y se ríe de la hormiga. Y aquí se han escondido el conejo y la hormiga para que la cabra no los vea hacer un plan. (M): ¿Un plan? ¿Para qué? Para ganarle.

**GRUPO N° 5**

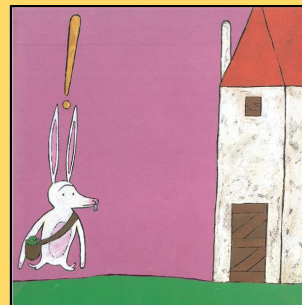
*Imagen 76.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal n° 5, estrategia folio giratorio.  
Sesión 7

## Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 5)

- El dibujo gira en torno a las dos llegadas del conejo a su casa: en la primera, el conejo se encuentra la casa cerrada y se sorprende, ¿qué ha ocurrido durante su ausencia?; en la segunda, el conejo regresa con la intención de que lo ayude hormiga, que va a expulsar a la cabra y a recuperar su casa. Se observa el cambio de actitud del protagonista según es dibujado en una situación y otra: mientras que en la primera aparece con los brazos abajo y con la intención de huir, en la segunda su actitud es desafiante, se siente seguro porque lo acompaña la hormiga. Recrean las escenas que aparecen en el cuento.



- El grupo utiliza un bocadillo para darle voz a la cabra. Coincide con la escena en la que el ilustrador utiliza el sign de exclamación para acentuar la sorpresa del conejo.



**Intervención del portavoz:** Hemos dibujado la casa cuando llama la hormiga. También la casa cuando la cabra se asoma y se ríe de la hormiga. Y aquí se han escondido el conejo y la hormiga para que la cabra no los vea hacer un plan. (M): ¿Un plan? ¿Para qué? Para ganarle.

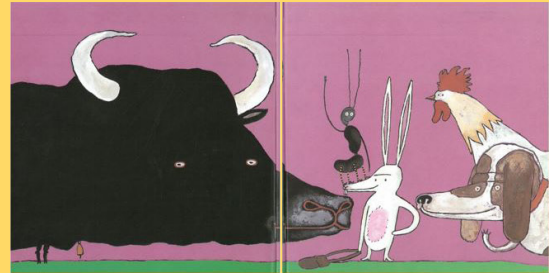
**GRUPO N° 6**

*Imagen 77.* Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal n° 6, estrategia folio giratorio.

Sesión 7

### Análisis de los elementos del dibujo (grupo nº 6)

- Recrean la imagen final en la que todos los animales son ya amigos y la cabra ha sido expulsada de la casa. Le añaden la casa, que no aparece en la ilustración original. En una sola ilustración presentan a los que suponen imprescindibles en el relato. El portavoz aclara qué están haciendo en esta escena. Es fundamental en la interpretación del dibujo señalar que la ventana está abierta: la cabra ya no está en la casa



- Añaden un elemento que no aparece en la narración: una avispa. En cambio, sí ha sido nombrada por los niños cuando recordaban sus miedos



**Intervención del portavoz:** Están todos los animales que van juntos a casa del pequeño conejo blanco. (M): ¿Para qué? Para ser amigos. (M): ¿Y la cabra? Ya se ha ido por la puerta (M): ¿Y esto de aquí qué es? Es una abeja que les da miedo y van corriendo. Se reinventa el final incorporando un pasaje por transferencia de la propia experiencia al cuento, lo que supone que previamente ha habido un proceso de identificación personal con la historia.

## 8.8 Octava sesión: Intertextualidad

La última sesión de trabajo en el aula tiene como fin, por una parte, interrelacionar la información que se ha ido obteniendo durante las lecturas en las sesiones anteriores y, por otra, hacer visibles las conexiones que se han ido creando y el intertexto del grupo.

A partir de la clasificación que realiza Sipe (2011) de los distintos tipos de comprensión, la sesión se centra en la comprensión intertextual como capacidad que tiene el niño de relacionar lo leído en voz alta con lecturas e historias previas, que pueden haber sido también leídas o que nacen de la propia experiencia. Por tanto, se establecen como objetivos los siguientes puntos:

- Hallar las relaciones existentes entre los distintos elementos del texto e integrarlos en el mensaje global
- Establecer la conexión entre las distintas lecturas trabajadas en las sesiones con el grupo, propiciando que el alumno localice los rasgos comunes presentes en ellas

Para alcanzar estos objetivos, la sesión se organiza en tres partes:

- Revisión de las lecturas sobre las que se ha trabajado: título, personajes (protagonista y ayudante, si lo hubiera) y trama de cada una de ellas
- Revisión de las características de los personajes-protagonistas: organización y asociación de estos alrededor de diferentes rasgos que reconozcan los niños en sus actuaciones. Análisis de rasgos comunes
- Revisión de las características de los personajes-ayudantes: organización y asociación de estos alrededor de diferentes rasgos que reconozcan los niños en sus actuaciones. Análisis de rasgos comunes

El trabajo que se desarrolla en la sesión de intertextualidad se materializa en tres murales que sirven de guía en el aula y que deben ser completados con las intervenciones de los alumnos a partir de asociaciones:

- En el primer mural, se asocia una ilustración de cada álbum con el título correspondiente y los personajes protagonistas

- En el segundo mural, se asocian los personajes protagonistas con características propias de su personalidad
- En el tercer mural, se asocian los personajes ayudantes con actitudes y comportamientos que representan

8.8.1 Revisión de las lecturas realizadas: títulos, personajes y tramas

La sesión comienza con la propuesta del primer mural a los niños, que se titula *Descubrimos cómo somos a través de los cuentos*. Para trabajarlo, se realiza una selección de ilustraciones de cada uno de los álbumes. En ellas se muestra tanto la imagen que se haya analizado en la rutina de pensamiento, como el personaje o los personajes principales de las narraciones (véase tabla 39):





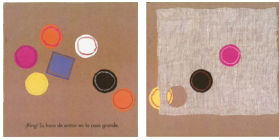



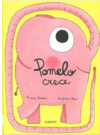


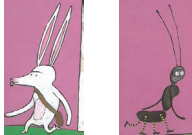
TÍTULO	ILUSTRACIÓN DEL ÁLBUM	PERSONAJES
<i>El zapatero y los duendes</i>		
<i>El regalo perfecto</i>		
<i>Por cuatro esquinitas de nada</i>		
<i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i>		
<i>Pomelo crece</i>		
<i>El pequeño conejo blanco</i>		

Tabla 39. Ilustraciones seleccionadas para organizar el mural Descubrimos cómo somos a través de los cuentos. Sesión 8

El objetivo es recordar el argumento, los protagonistas y los temas fundamentales de cada uno de los álbumes ilustrados y, posteriormente, relacionar la información recogida con la experiencia individual: se posiciona a los niños ante situaciones a las que deben dar respuestas y que son similares a las que se suceden en los cuentos trabajados.

En primer lugar, se muestra la ilustración que corresponde con cada rutina de pensamiento y se asocia con el título del álbum ilustrado. En este momento, se reconstruye el argumento entre todos los niños, que van recordándolo y explicándolo en voz alta. En segundo lugar, se muestra paulatinamente cada uno de los personajes protagonistas, se asocia con el cuento en el que aparece y se comenta en voz alta el conflicto al que se enfrenta. De forma inmediata, se asocia la situación del protagonista con otras que hayan podido vivir los niños y que hayan sido similares, y se reflexiona sobre cómo ha actuado cada uno. Para esto, la mediadora plantea las siguientes preguntas, que son contestadas por los niños:

- Sobre *El zapatero y los duendes*:

Cuando algo que deseáis mucho no os sale en el primer intento, ¿qué hacéis?

- 
- ▶ *Yo lo intento otra vez* (respuesta de la mayoría de los alumnos)
  - ▶ *A veces me enfado*
  - ▶ *Intento otra cosa*
- 

¿Qué hizo el zapatero?

- 
- ▶ *Lo siguió intentando*
- 

- Sobre *El regalo perfecto*:

¿Qué quiere decir que *por dentro* somos de una manera?

- 
- ▶ *Pues cómo nos portamos*
  - ▶ *Si somos buenos o no*
  - ▶ *Quiere decir cómo nos portamos con los demás*
  - ▶ *Que lo importante está dentro*
  - ▶ *Y si somos simpáticos*
- 

¿Qué creéis que es más importante, ¿cómo somos por fuera o cómo somos por dentro?

- 
- ▶ *Por dentro*
  - ▶ *Por dentro, que es por donde se quiere*
-



- Sobre *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?:*

¿Os gusta jugar con amigos?

---

▶ *Siiiiii (todos)*

---

¿A alguien le apetece alguna vez estar tranquilo, solo, viendo la tele, leyendo un cuento o jugando a algo diferente a lo que juegan los demás? ¿Cuándo?

---

▶ *Cuando estoy cansado*  
 ▶ *Cuando juegan al fútbol, porque no me gusta*  
 ▶ *Cuando me lee mi padre un cuento*  
 ▶ *Cuando veo los dibujos*

---

- Sobre *Por cuatro esquinitas de nada:*

¿Alguna vez pensáis que sois diferentes a los demás? Y cuando ocurre, ¿qué hacéis?

---

▶ *A mí me da igual*  
 ▶ *Yo creo que todos somos diferentes*  
 ▶ *Yo no hago nada*  
 ▶ *Miro a los demás a ver cómo son*  
 ▶ *Yo hago lo mismo*  
 ▶ *Me río y juego*

---

- Sobre *Pomelo crece:*

¿Seguiréis haciendo cosas divertidas cuando seáis mayores?

---

▶ *Cuando seamos mayores vamos a trabajar*  
 ▶ *Sí, porque podemos hacer más cosas*  
 ▶ *Yo sí, como mi padre*  
 ▶ *Y yo (prácticamente todos)*

---

Y los amigos, ¿también se harán mayores? ¿Cómo serán?

---

▶ *Con corbata (se ríen)*  
 ▶ *Altos como nosotros*

---

- Sobre *El pequeño conejo blanco*:

Cuando tengo miedo, ¿qué hago?

- 
- ▶ Llamo a un adulto
  - ▶ Corro y aviso a mi madre
  - ▶ Pido ayuda
- 

Y si alguien no puede ayudarme, ¿qué le digo? ¿Me enfado?

- 
- ▶ Busco a otra persona
  - ▶ No me enfado porque él también tiene miedo
- 

Al finalizar esta primera parte, el mural queda expuesto (véase imagen 77, sesión 8):



Imagen 77. Composición resultante tras asociar las imágenes con los títulos de los álbumes y los personajes que los protagonizan. Sesión 8

### 8.8.2. Conexión de las lecturas a través de las actitudes y comportamientos de los personajes principales

Para establecer la conexión entre los diferentes personajes de las narraciones y sus actitudes más destacadas, se expone en la clase una lista con características que pueden representarlos. Se realiza en dos fases: en primer lugar, se debate sobre los personajes protagonistas de los distintos cuentos. En segundo lugar, sobre los personajes que encarnan el papel de ayudante. Uno a uno, se va seleccionando el personaje y se asocia con las actitudes propuestas. Durante el proceso, los niños tienen que justificar por qué establecen las relaciones.

En la siguiente tabla se organiza la lista de actitudes en relación con los personajes protagonistas y las intervenciones de los niños con las que han justificado las asociaciones establecidas (véase tabla 40):

PROTAGONISTAS		
ACTITUD	PERSONAJES ASOCIADOS	INTERVENCIÓN DE LOS NIÑOS
1. No pide ayuda	Zapatero	- <i>El zapatero quiere hacer solo los zapatos y por eso se hace daño</i>
	NO TOCAR	- <i>Quiere estar siempre solo y que no le hablen</i> - <i>No conoce a nadie</i> - <i>No le gusta la gente</i>
2. Trabajador	Zapatero	- <i>Nunca quiere dejar de trabajar</i> - <i>Hace la ropa de los duendes</i>
	Pequeño conejo blanco	- <i>Va a la huerta a coger verduras para hacer la comida</i> - <i>Va a recoger coles y va a hacer de comer</i> - <i>Cuida su huerto y hace su comida</i>
3. Cansado	Zapatero	- <i>No para de trabajar, ¡hasta se hace daño!</i> - <i>Y con sueño también trabaja</i>
4. No sabe qué le está pasando	Pomelo	- <i>Le crece todo el cuerpo y no sabe por qué</i> - <i>Su trompa es enorme</i> - <i>Se aburre con sus amigos</i> - <i>No le gusta lo mismo</i> - <i>Está raro</i>

5. Valiente aunque necesita ayuda	Pequeño conejo blanco	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque quiere echar a la cabra y lo intenta, pero es muy grande y no puede solo</i></li> <li>- <i>Porque no se le ocurre ninguna idea pero quiere que la cabra se vaya</i></li> </ul>
	Zapatero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vuelve a intentar hacer los zapatos después de hacerse daño</i></li> <li>- <i>Tiene una herida y sigue haciendo zapatos</i></li> </ul>
6. No se rinde	Cuadrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intenta cambiar de forma muchas veces</i></li> <li>- <i>Quiere encontrar una forma de entrar en la casa grande</i></li> </ul>
	Pequeño conejo blanco	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No para de buscar a alguien que lo ayude</i></li> <li>- <i>Quiere volver a su casa</i></li> </ul>
7. Diferente a los demás	Cuadrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Todos son redondos</i></li> <li>- <i>No cabe por la puerta</i></li> </ul>
8. Quiere gustar a los demás para que lo acepten	Cuadrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quiere ir al mismo sitio que los redondos</i></li> <li>- <i>No quiere quedarse sin amigos</i></li> <li>- <i>No quiere jugar solo</i></li> <li>- <i>Para no quedarse fuera</i></li> </ul>
9. No quiere cambiar	NO TOCAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le gusta como es</i></li> <li>- <i>Cree que es perfecto</i></li> <li>- <i>Piensa que es el más guapo</i></li> </ul>
10. No quiere estar cerca de nadie	NO TOCAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No le gustan las personas porque lo estropean</i></li> </ul>
11. Solitario	Coco	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le gusta estar solo de noche</i></li> <li>- <i>No quiere que lo encuentren los del circo</i></li> <li>- <i>Cree que los demás se van a asustar de él</i></li> </ul>

Tabla 40. Composición resultante tras asociar la ilustración de cada personaje protagonista con las actitudes y comportamientos que lo definen

Las coincidencias más notables que los niños identifican en la actitud y el comportamiento de los protagonistas se dan alrededor de tres de sus actitudes:

**1- No pide ayuda:** tanto el *zapatero* como *NO TOCAR* son dos personajes que no solicitan ayuda durante la narración del cuento, aunque ambos viven situaciones complicadas. El zapatero y su mujer pasan graves dificultades por no poder comprar el material para confeccionar los zapatos y venderlos. *NO TOCAR* no es consciente de tener un problema: cree que el resto no entiende que él es intocable y no se da cuenta del desconocimiento por su parte de los sentimientos que experimenta.

No clasifican a Coco en este rasgo, a pesar de que no pide ayuda, por lo que la mediadora les pregunta y se recogen las siguientes respuestas:

- “Coco no está triste”
- “No tiene ningún problema”
- “No necesita ayuda”

Los alumnos no han considerado esta cualidad en Coco porque les parece que este personaje no necesita ser ayudado o rescatado de ninguna situación que le esté perjudicando. Coco ya parecía feliz antes de que Paula apareciera.

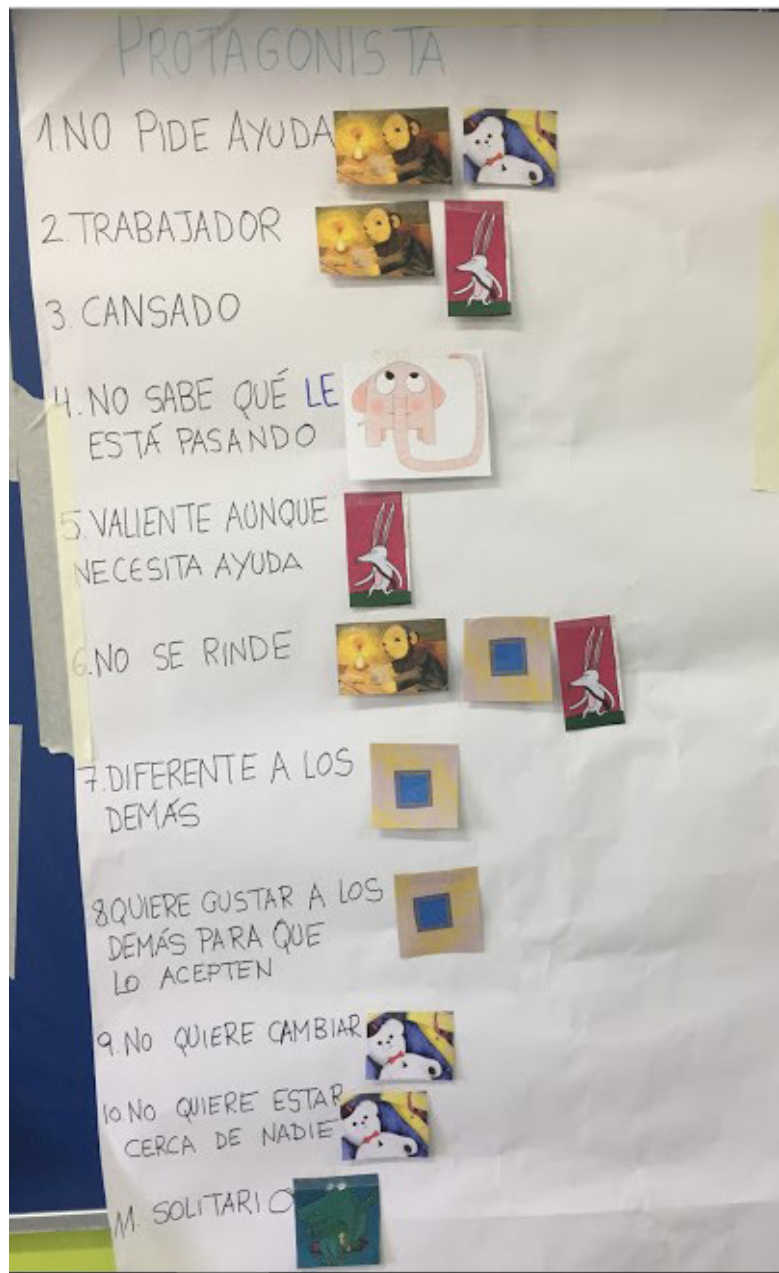
**2- Trabajador:** en este punto hacen coincidir al *zapatero* y al *pequeño conejo blanco*. La mediadora revisa con ellos cómo el *zapatero* se empeña en su labor, aunque se haga daño, e insiste en lograr su objetivo. Y cuando parece que los duendes le han resuelto el problema, continúa trabajando para hacerles ropa. Del mismo modo, recuerdan cómo el *pequeño conejo blanco* cuida su huerto, recoge los frutos y hace su comida. “Trabajan mucho en sus cosas”, concluyen los niños.

**3- No se rinde:** en este punto hacen coincidir al *zapatero*, al *pequeño conejo blanco* y a *Cuadrado*. La mediadora recuerda con los niños que ninguno de los tres cede en el empeño de lograr su objetivo: el *zapatero* insiste fabricar los zapatos, aunque en principio no vea los frutos; el *pequeño conejo blanco* continúa en su búsqueda de ayuda, aunque fracase en cada intento, y *Cuadrado* hace todo lo que está en su mano por atravesar una puerta por la que no cabe. Los niños están de acuerdo en estas observaciones y las completan con comentarios:

- “El *zapatero* se hizo un herida y no lloró e hizo otro zapato”
- “El *pequeño conejo blanco* le preguntó al perro y al gallo”
- “*Cuadrado* quería cambiar su forma para estar con sus amigos. No se fue a su casa”

Los personajes protagonistas entre los que los niños establecen semejanzas respecto a sus actitudes o comportamientos son principalmente el *zapatero* y el *pequeño conejo blanco*, a

los que se suman, aunque con menor número de asociaciones, *Cuadrado* y *NO TOCAR*. A continuación, se muestra el segundo mural a partir de los personajes protagonistas y su relación con cada una de las características reconocidas por los niños (véase imagen 78, sesión 8):



*Imagen 78.* Composición resultante tras asociar la ilustración de cada personaje protagonista con las actitudes que los definen.

Sesión 8

La tercera y última parte de la sesión gira en torno a los personajes ayudantes. En la siguiente tabla se organiza la lista de actitudes que los niños reconocen en los personajes ayudantes y las intervenciones de los niños con las que han justificado las asociaciones establecidas (véase tabla 41):

PERSONAJES AYUDANTES		
ACTITUD	PERSONAJES ASOCIADOS	INTERVENCIÓN DE LOS NIÑOS
1. Utilizan sus poderes mágicos	Duendes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vienen por la noche</i></li> <li>- <i>Los duendes son mágicos</i></li> <li>- <i>Hacen zapatos con magia, sin tela</i></li> <li>- <i>Sus zapatos son maravillosos, como los duendes</i></li> </ul>
2. Atrevidos	Hormiga	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se pone delante de la cabra</i></li> <li>- <i>Sabe que es muy lista y que puede ganarle</i></li> <li>- <i>Es muy pequeña pero es inteligente y vence a la cabra, que es más grande</i></li> </ul>
	Paula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sigue las huellas de un cocodrilo</i></li> <li>- <i>No le da miedo el cocodrilo</i></li> <li>- <i>No le da miedo ir de noche a un parque</i></li> </ul>
3. Confía en sí mismo	Hormiga	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sabe que puede ganar a la cabra porque tiene una idea</i></li> </ul>
	Niña	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Opera ella sola al oso</i></li> <li>- <i>Cuida bien del oso y sabe que lo va a encontrar cuando se pierde</i></li> </ul>
	Paula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nadie la creía con las huellas y ella sí lo sabía</i></li> <li>(M): <i>¿Qué sabía?</i></li> <li>- <i>Que eran de Coco</i></li> <li>- <i>Que Coco era bueno</i></li> </ul>
4. No tiene miedo	Hormiga	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque es valiente</i></li> </ul>
	Paula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque es valiente</i></li> <li>- <i>Porque sabe mucho de animales</i></li> <li>- <i>Porque el gato es su amigo</i></li> </ul>
5. Piensa y habla para encontrar una solución	Redonditos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se juntan todos los amigos y se les ocurre una idea</i></li> <li>(M): <i>¿Qué idea?</i></li> <li>- <i>Cortar las esquinas de la puerta para que entre Cuadradito</i></li> </ul>

	Redonditos	- <i>Piensan mucho hasta que se les ocurre lo de las esquinas</i>
6. No se da por vencido	Niña	- <i>Porque aunque el oso no quería, ella lo seguía cuidando</i> - <i>Cuando se pierde el oso, lo busca por todas partes</i>
	Redonditos	- <i>Cuadradito no quiere que le corten las esquinas y le hacen caso</i>
7. Escucha al protagonista	Hormiga	- <i>Cuando el conejo le cuenta que la cabra está en su casa lo escucha y no lo deja solo</i>
	Duende	- <i>Porque ve muy triste al zapatero y a su mujer</i> - <i>Se da cuenta de que tienen frío</i> - <i>Le hacen zapatos para que los vendan porque no les queda tela (M): ¿Cómo saben que estaba triste y que tenía frío?</i> - <i>Por su cara triste</i> - <i>Porque no había fuego ni comida</i>
8. Está pendiente de lo que necesita el otro	Hormiga	- <i>El conejo estaba triste y le preguntó qué le pasaba (M): ¿Y cómo se dio cuenta de que el conejo estaba triste?</i> - <i>Porque se le cayeron las orejas y lo brazos</i>
	Paula	- <i>Coco no tenía amigos y Paula le dejó estar con ella y con sus amigos</i> - <i>Para que no le diese miedo de la gente</i>
	Redonditos	- <i>Porque no hacen daño</i> - <i>Porque te ayudan a estar con ellos</i>
9. Alguien en quien confiar	Niña	- <i>Cuida muy bien al oso</i> - <i>Le hace todas las cosas</i> - <i>Lo ayuda cuando se pierde</i>
	Paula	- <i>No se ríe de Coco</i>

Tabla 41. Composición resultante tras asociar la ilustración de cada personaje ayudante con las actitudes y comportamientos que lo definen



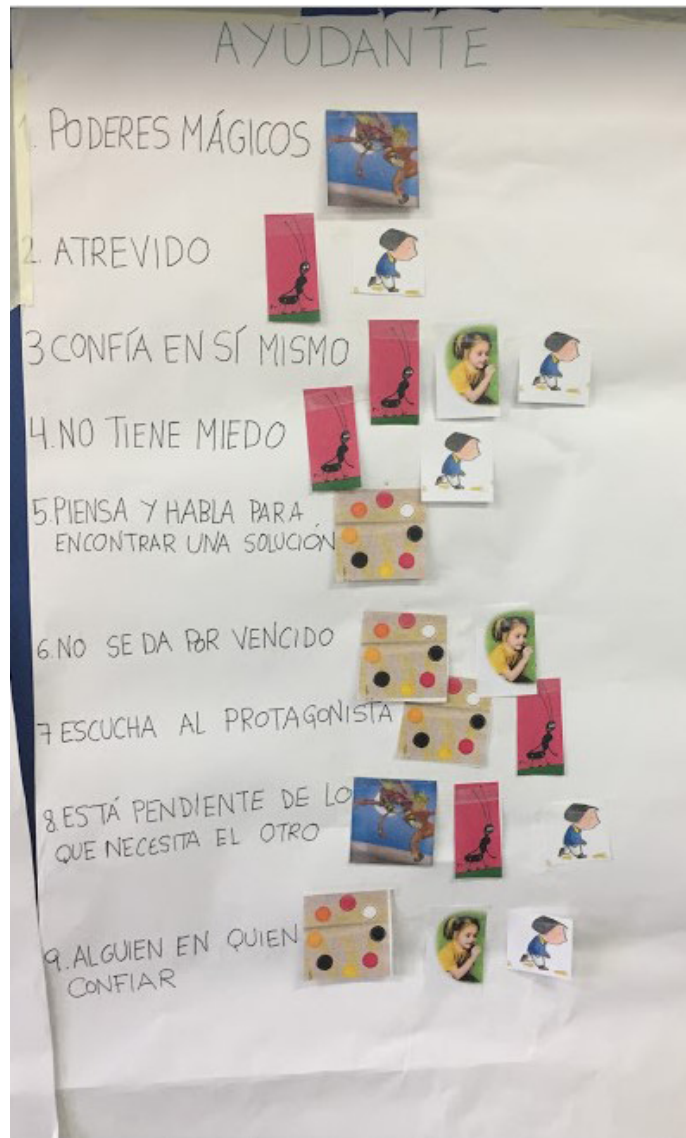
Entre los personajes cuya labor en el relato es la de ayudar a los protagonistas, los niños destacan principalmente dos de ellos por reunir cinco de las nueve características y coincidir en cuatro de ellas: la *hormiga* y *Paula*. De ambos personajes valoran los siguientes rasgos:

- Opinan que son **atrevidos**: ante la adversidad, persisten y no se rinden aunque las situaciones puedan ser difíciles de solucionar
- Aseguran que los ayudantes **confían en sí mismos**: no dudan de su capacidad para ayudar al protagonista, en el caso de la *hormiga*, o para mantener su opinión, el caso de *Paula*. Esta actitud la atribuyen también a la *niña*, de quien afirman que no se rinde en la búsqueda del oso y que continúa cuidándolo aunque él crea que no lo necesita
- Consideran que **no tienen miedo**: la hormiga no se asusta al enfrentarse a la cabra, conocida por su maldad y a la que todos temen. Paula no se amedrenta ante lo desconocido cuando, por ejemplo, se asoma a la casa del que puede ser de un temible cocodrilo; incluso al seguir sus huellas, sin saber qué le espera tras ellas, la niña no duda
- Afirman que **están pendientes de los demás**: la ayuda que ofrecen ambos personajes nace de la observación del otro. Destacan que se han dado cuenta de las necesidades de los protagonistas por su lenguaje no verbal, en ningún caso por lo que hayan podido decir. Valoran el ser capaces de estar atentos a los otros por si los necesitan. En esta actitud hacen coincidir a los *duendes* que observan las dificultades que está pasando el *zapatero* y deciden ayudarle

De la *hormiga* y de los *redonditos* resaltan también que **escuchan al otro** y lo ayudan según las necesidades que manifiesten. No solo hacen lo que ellos creen que es necesario, sino que lo llevan a cabo según el protagonista lo necesite.

Por último, los niños creen que la figura de **alguien en quien confiar** la representan los *redonditos*, *Paula* y la *niña*. Los tres personajes permanecen inamovibles en su lealtad a los protagonistas a pesar de la puerta redonda, los amigos listillos y la resistencia del oso a querer a la niña. No nombran a la hormiga, aunque ha sido fiel al pequeño conejo blanco y lo ha ayudado.

Como resultado del análisis de los personajes ayudantes, sus actitudes y comportamientos, se obtiene el tercer mural (véase imagen 79, sesión 8):



*Imagen 79.* Composición resultante tras asociar la ilustración de cada personaje ayudante con las actitudes y comportamientos que lo definen

## 9. SESIÓN DE EVALUACIÓN FINAL: POSTEST

### 9.1 Procesos cognitivos, estándares de aprendizaje, estrategias de lectura y preguntas

Tras las sesiones de intervención con el grupo, se vuelve a diseñar un cuestionario para evaluar al grupo experimental y al grupo de control y poder observar, ahora desde un punto de vista cuantitativo, los posibles avances en los distintos procesos cognitivos parejos a las estrategias de lectura, ensayadas en el aula, para la mejora en la comprensión e interpretación de los textos: con el postest se obtienen los datos para realizar la comparativa en cuanto a la evolución observable en los procesos cognitivos evaluados y culminar la reflexión final que cierra la investigación.

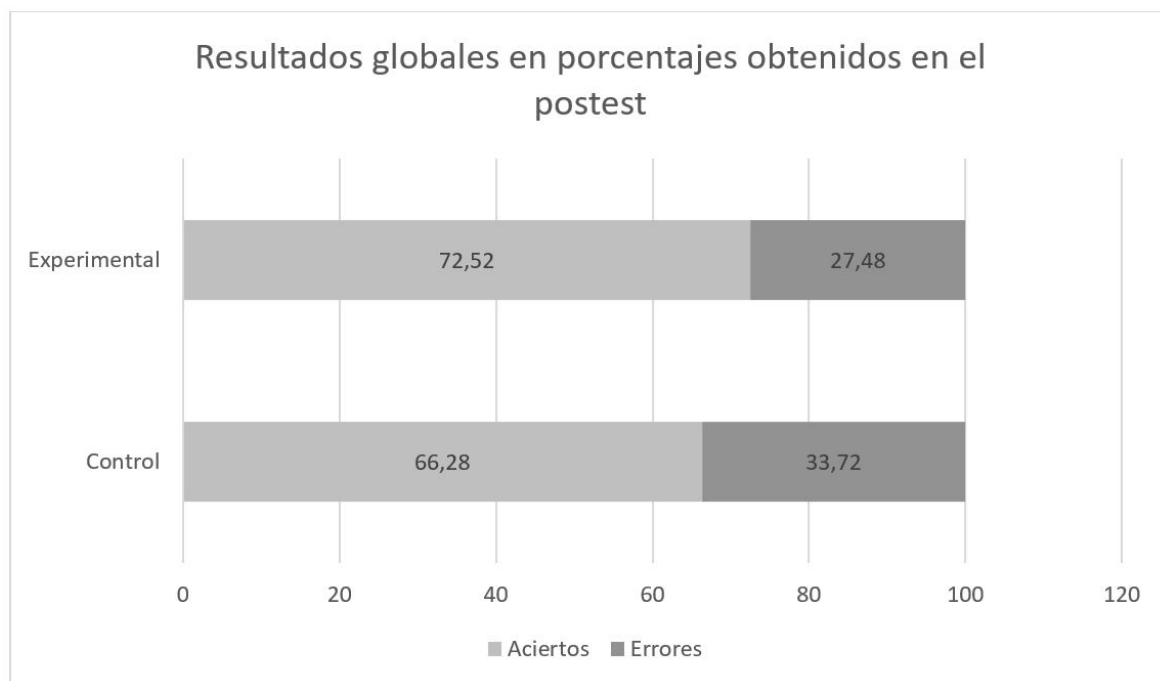
El diseño del postest sigue la misma elaboración que el pretest y de nuevo vuelve a poner en relación con las siete preguntas los procesos cognitivos, estándares de aprendizaje y estrategias de lectura. Se mantiene el número de preguntas y el orden (véase tabla 42):

PROCESO COGNITIVO	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA DE LECTURA	CÓDIGO PREGUNTA PRETEST
Localizar y obtener información	Responde a preguntas sobre datos e ideas explícitas del texto	Identifica y describe	2CE01
			2CE04
			2CE06
			2CE07
Integrar e interpretar	Es capaz de interpretar la información del texto y / o la ilustración	Identifica e infiere	2CE02
			2CE03
Reflexionar y valorar	Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto	Identifica, infiere y justifica	2CE05

Tabla 42. Relación entre los procesos cognitivos, estándares de aprendizaje, estrategias de lectura y preguntas del postest

## 9.2 Resultados obtenidos en evaluación final: postest

A continuación, se recogen los resultados obtenidos en el postest realizado al grupo experimental y al grupo control. En la primera tabla se recogen los resultados globales del test en cuanto a aciertos y errores de los grupos (véase gráfica 5):

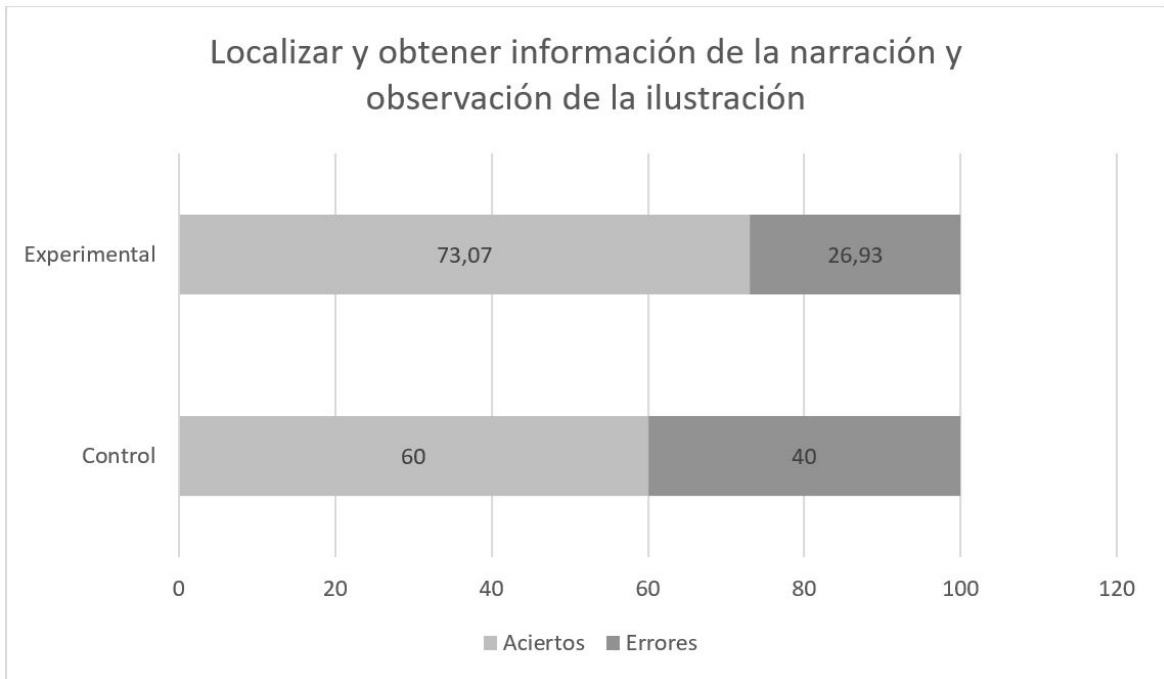


Gráfica 5. Resultados globales en porcentajes obtenidos en el postest

Se observa que el experimental se sitúa un 6,24% por encima del grupo de control en la cantidad de aciertos totales en el cuestionario de evaluación final.

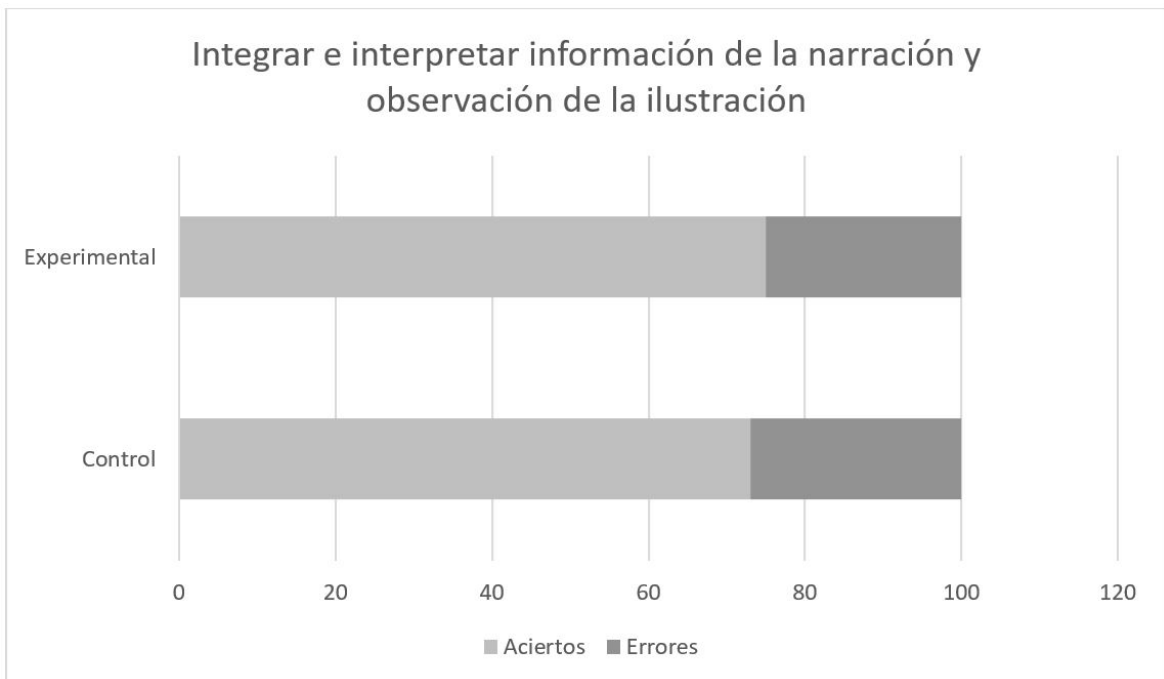
El desglose de resultados obtenidos por procesos cognitivos evaluados y el porcentaje de aciertos y errores por grupo se muestra a continuación:

- En el proceso cognitivo que valora la capacidad del alumno para obtener y localizar información, el grupo experimental presenta un 13,07% más de aciertos que el grupo control (véase gráfica 6)



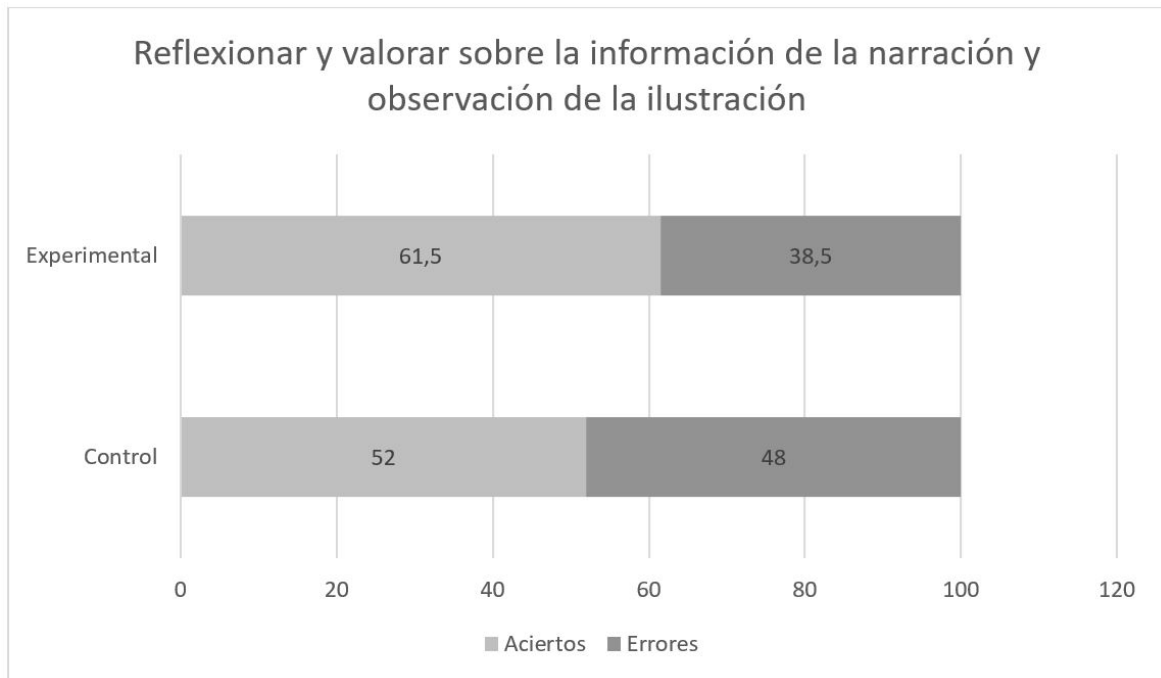
Gráfica 6. Resultados en localizar y obtener información de la narración y observación de la ilustración (postest)

- En el proceso cognitivo que valora la capacidad del alumno para integrar e interpretar información, el grupo experimental es superior en aciertos al grupo control en un 2% (véase gráfica 7)



Gráfica 7. Resultados en integrar e interpretar información de la narración y observación de la ilustración (postest)

- En el proceso cognitivo que valora la capacidad del alumno para reflexionar y valorar a partir de la información obtenida en el texto, el grupo experimental presenta un 9,5% más de aciertos que el grupo control (véase gráfica 8)



Gráfica 8. Resultados en reflexionar y valorar sobre la información de la narración y observación de la ilustración (postest)

## 10. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON LA TUTORA DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN

Una vez finalizadas las diferentes sesiones de trabajo con el grupo, se realiza una entrevista semiestructurada a la tutora con la finalidad de conocer su percepción sobre la metodología puesta en marcha, los posibles avances observados en los alumnos en cuanto a comprensión lectora y construcción del discurso oral, la pertinencia y validez de este sistema de trabajo y las dificultades que considera que pueden darse en el desarrollo de esta metodología. La entrevista se organiza en cuatro fases, según el esquema aportado por Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz (2013).

### 10.1 Primera fase de la entrevista: preparación

En la primera fase, denominada de preparación, se reúne y estructura la información sobre el sujeto que se va a entrevistar, se acuerda el momento de la entrevista y se desarrolla un guion que recoja los temas principales sobre los que se desea desarrollar la conversación:

---

#### A. Información sobre el sujeto entrevistado

---

- Edad: 49 años
  - Labor profesional en el momento de la entrevista: tutora de primer curso de educación primaria (grupo de intervención)
  - Titulación: Magisterio en Educación especial y Especialista en Atención temprana
  - Años de experiencia docente: 23
  - Puestos de desempeñados: 20 años como coordinadora de preescolar y educación Infantil, tutora de educación infantil, tutora de educación primaria
  - Lugar en el que se desarrolla la entrevista: aula habitual en la que se ha realizado la experiencia metodológica y en la que da clases al grupo de intervención la entrevistada. El entorno es cómodo y familiar para ella
-

---

### B. Planificación de la entrevista

---

- La entrevista tiene lugar, fuera del horario de clases, en el aula en el que se han realizado las sesiones por petición de la entrevistada
  - Se concreta día y hora: 22 de junio de 2017, 18:00 h
- 

---

### C. Preparación de la cita

---

- Revisión de las transcripciones de las sesiones por parte de la entrevistadora
  - Creación de un guion con los puntos de interés para tratar durante la conversación. El orden se establece de lo general a lo particular, teniendo en cuenta también la estructura de las sesiones de trabajo con los alumnos para facilitar el proceso de recordar los distintos momentos del trabajo e el aula:
    - Ventajas y dificultades de implantar la metodología en el primer ciclo de educación primaria
    - Rutinas de pensamiento: aplicación y resultados observados
    - Beneficios de la lectura en voz alta a través de la figura del mediador
    - Estrategias de lectura: evolución en su práctica
    - Actividades y estrategias cooperativas en el proceso de comprensión y asimilación del cuento
    - Funciones ejecutivas: dirigir la atención y superación de dificultades
    - Construcción del discurso y fomento de la expresión oral
    - Efecto sobre alumnos con medidas de atención a la diversidad
    - Beneficios de la experiencia en la formación del profesorado
- 

## 10.2 Segunda fase de la entrevista: planteamiento

En la segunda fase de la entrevista se definen, al sujeto entrevistado, los propósitos que se pretenden alcanzar; se establece un tiempo aproximado de conversación; se explica por qué la entrevista es grabada y se limitan los criterios de confidencialidad. Por último, se pregunta al entrevistado si necesita aclarar algún punto o proponer alguna condición a la entrevista.



---

A. Objetivo, confidencialidad, duración

---

- El objetivo general con el que se realiza la entrevista es conocer la valoración de la tutora de la experiencia realizada en su clase al poner en marcha la experiencia piloto que se plantea en la presente investigación
  - Confidencialidad: la entrevista es grabada con el compromiso de no difundir la grabación, ni el nombre de la profesora, así como la identidad de los niños a los que se pueda hacer referencia
  - Duración: no se establece límite por ninguna de las dos partes. Finalmente, se extiende durante 1 hora y 10 minutos
- 

---

B. Propósito de la entrevista y condiciones

---

- Se informa a la entrevistada de que el propósito de la conversación es de carácter científico, para completar el material de análisis y estudio del trabajo metodológico que se ha llevado a cabo en el aula
- 

### 10.3 Tercera fase de la entrevista: conversación

En la tercera fase de la entrevista se conversa sobre los temas propuestos, se produce el intercambio de información y se localizan los puntos de acuerdo y diferentes opiniones sobre los temas de interés.

A continuación, se recogen las intervenciones de la entrevistada agrupadas en los puntos de interés señalados en el guion de la entrevista (se respeta el orden en el que han aparecido en la entrevista):

**Tema: Ventajas y dificultades para implantar la experiencia metodológica en el primer ciclo de educación primaria**

- Ventajas del primer ciclo para implantar la metodología experimentada:
  - *El primer ciclo es el más idóneo para experimentar y jugar, con un puntito de madurez que a veces falta en infantil, para ser el puente con educación infantil; los niños han adquirido más madurez y son capaces de seguir las dinámicas y estrategias propuestas*
  - *Si se pudiese extender en el tiempo, mantendría las sesiones que hemos realizado como obligatorias, y no quitaría nada; hay siete sesiones de lengua en una semana, no puede por tanto estar mejor destinado un tiempo que a actividades de este tipo. Yo se lo ha dicho a mis compañeros, el equipo docente lo sabe y es necesario extenderlo durante todo el ciclo*
  - *Esto hay que vivirlo y tener la experiencia; nosotros hemos tenido la suerte de contar con esta oportunidad, que creo que nos ha ayudado a todos*
  - *Creo que deberíamos mantenerlo en primero y en segundo*
  - *Aprovechamos una hora muy buena, creo que el hecho de que lo hiciéramos a primera hora ayudó bastante*
  
- Dificultades del primer ciclo para implantar la metodología:
  - *Cuando entro en el primer ciclo me encuentro con que nos metemos más en el currículo; nos ceñimos más a los recursos que tenemos; al material que hay que sacar; a lo que las familias demandan; al compromiso del cole que solicita un material, y se pierde la flexibilidad*

**Tema: Rutinas de pensamiento: aplicación y resultados observados**

*Todo lo que se ha trabajado en las rutinas de pensamiento contigo lo he visto luego aplicándolo a otras materias, lo enriquecedoras que son:*

- *Todas las rutinas que hemos hecho a partir de la experiencia contigo han sido desbordantes.*
  
- *Esa parte de los cuentos de poner (proyectar) el título, qué cosa tan sencilla, generar esa expectativa y darle rienda suelta momentáneamente a la imaginación, a veces se descuida con todas las ventajas que podría dar.*

**Tema: Beneficios de la lectura en voz alta a través de la figura del mediador**

- (Cuando los niños leen de nuevo los cuentos de la experiencia) *Había muchas cosas que los niños imitaban tal cual les habías marcado tú. Yo que soy adulta de alguna manera me daba cuenta que utilizaba la cadencia, la intensidad, los mismos grupos de sílabas que tú habías marcado*
  - *Yo una de las recomendaciones que hago a las familias es que es fundamental que tú (en referencia a los padres a los que se dirige) leas a los niños, que sea una experiencia placentera, es decir, que a veces no estamos buscando esa parte de instruir o de enseñar, sino que se la leas y puede ser que él, en un momento dado, quiera cogerlo, o que ese día sencillamente te quiera escuchar. Pero que te escuche*
  - *He quitado los audios de las editoriales, lo tengo muy claro: lo hago yo, porque también una cosa importantísima es que hay que prepararse las lecturas. Con la lectura previa tú ya sabes lo que hay, lo que espera y a dónde vas a llegar y realizas así tu lectura*
  - *La diferencia entre el audio y leerles yo principalmente es que lo hace una persona con sentimientos, que transmite con el cuerpo y la voz. En mi placer, en lo que yo sienta, lo que me gusta lo transmito y lo voy a entusiasmar. Cuando lo hace la persona le mete todos estos ingredientes que son fundamentales. Es un poder, un don, que hay que saber utilizar*
- 

**Tema: Estrategias de lectura y evolución en su práctica**

- *Yo pondría la mano en el fuego de que las tienen adquiridas el 100% de los alumnos, y ha sido a partir de esta experiencia*
  - *El trabajo con las estrategias de lectura ayuda a todos los niños, pero especialmente se nota en aquellos que tienen dificultades*
  - *Hoy ha salido una (expresión) en clase, dar la nota, y lo he dado por hecho, y no lo sabían. Y, en vez de darle el significado, lo han sacado por el contexto. Han utilizado las estrategias de lectura que hacen contigo*
  - *A veces, se les formulan preguntas o actividades que te das cuenta que no les has enseñado, que te detuviste en el estadio previo, a veces solo es una palabra de la propia pregunta, y es como si le preguntases “en chino”. No hemos pensado en la comprensión. En la experiencia sí lo has tenido en cuenta: has tenido en cuenta las expresiones que podían no entender; deteniendo la narración y explicándolas cuando ha sido necesario*
-

---

**Tema: Actividades y estrategias cooperativas en el proceso de comprensión y asimilación del cuento**

---

- *Las dinámicas que se fueron introduciendo en clase durante la experiencia, que nosotros también íbamos trabajando en otros momentos, no chocaron, les resultaron fáciles de asimilar y adaptarse a ellas*
  - *Estábamos empezando a trabajar el cooperativo formal cuando tú comenzaste con las experiencias de cooperativo formal*
  - *Las experiencias de cooperativo informal les hacen salir de la rutina y los anima y los predispone. Se fijan en lo nuevo*
  - *Las lecturas están perfectamente seleccionadas porque es importante este tiempo previo de localizar y seleccionar los cuentos adecuados*
- 

**Tema: Funciones ejecutivas. Dirigir la atención y superación de dificultades**

---

- *Tras las sesiones, se ha mantenido en el grupo el trasladar lo que se lee o aprende a la experiencia personal y utilizarlo para solucionar los problemas o superar las dificultades. Hay veces que en esa fase en que la imaginación se dispara, lo hemos llevado a otras asignaturas. Es como si hubiésemos tocado “las tuercas” del funcionamiento del niño*
  - *En la resolución de conflictos, destaca el buen clima que tiene la clase. Se han acostumbrado a hablarlo, su actitud es muy dialogante. Y esto también lo hemos trabajado en las sesiones con los cuentos, donde se buscaba solución a los problemas entre todos y se expresaba la opinión en voz alta*
- 

**Tema: Construcción del discurso y fomento de la expresión oral**

---

- *Estas cosas (contenidos del discurso oral) están muy bien encajadas en las necesidades reales de formación en Educación Primaria, y se corresponden con lo recogido en el currículo*
  - *De nuevo te digo que creo que esta experiencia de trabajo para mejorar el discurso debería ser obligatorio. Esto que tú has trabajado con ellos era un propósito (para el curso), y por tanto ha encajado perfectamente y se ha complementado con el trabajo de aula*
-

**Tema: Efecto sobre alumnos con medidas de atención a la diversidad**

- *Tengo seis niños con medidas de atención a la diversidad que te los fui señalando conforme empezaste tú con la experiencia. Para cuatro de ellos, este método de trabajo ha sido fundamental*
  - **Sujeto 1:** *es un niño que no te puedes imaginar el nivel de lectura que tiene. No sabía leer, tenía dificultades en el comportamiento. Tenía y tiene un problema, porque está diagnosticado por el centro, y yo creo que ese enfoque de lectura y esa pincelada semanal que tuvimos con los cuentos, creo que ha sido la clave para que la actitud del niño hacia la lectura sea la que es. Le ha ayudado enormemente y pienso que incluso el éxito de que él supere el Ciclo, con las dificultades que tiene, es porque accede a la lectura con esa actitud*
  - **Sujeto 2:** *esta niña es menos madura que el grupo y le cuesta adaptarse. Según avanzaban las sesiones se veía cómo iba perdiendo el miedo a dar su opinión. Que fuese capaz de levantar la mano y opinar ya era un avance muy importante*
  - **Sujeto 3:** *es un niño con muchas capacidades, hermético en las relaciones, creo que sufre. Todas las experiencias de emociones que hemos trabajado con él le han servido; abordar los conflictos que hemos tenido le ha servido. Las pocas veces que regala su perdón o da una muestra de afecto es sincero. Y coincidimos en la idea Paloma (dirige los momentos de oratorio de la clase y ha trabajado a nivel emocional) y yo, has llegado tú y he llegado yo. La cuestión de los cuentos ayuda, y hubiese sido perfecto que tuviese continuidad*
  - **Sujeto 4:** *impulsivo y egocéntrico nato, a veces no está tan atento porque está más pendiente de cuál va a ser su intervención, o cómo puede sorprender...Y a través de estas dinámicas ha tenido que aprender a escuchar y pararse a reflexionar*
-

**Tema: Beneficios en la formación del profesorado**

- *La experiencia no ha sido buena solo para los niños, ha sido buena para mí: era importante que no se perdiera ese componente mágico que tiene la literatura*
  - *A mí me ha servido (observar el trabajo con las rutinas) ver cómo lo haces tú porque aprendes, copias y también tomas tus caminos, cosas que harías, que no harías...*
  - *(El trabajo con los cuentos) me ha servido para cambiar mis planteamientos al tratar un tema de partida, sea un cuento, sea una historia, sea un fragmento del propio libro de texto. Me ha hecho recordar lo importante que es la etapa de Infantil, la capacidad de transformarnos que tenemos los docentes*
  - *Qué pena que esta experiencia no la haya podido vivir todo el equipo docente, porque no es suficiente con que yo se la cuente o les pase los materiales, yo creo que hay que verte para comprender toda la finalidad*
  - *En comprensión lectora, para mí, el concepto ha cambiado y en el ciclo hemos cambiado las pruebas y las hemos basado en las que tú pasaste a los niños. La fórmula del test que tu formulas algunas preguntas y das varias respuestas, e incluso algunas veces, unas más completas que otras. Deberíamos seguir mejorándolas metiendo alguna imagen, que hasta ahora mismo no se ha hecho y seleccionar el tema. Ahora he utilizado materiales de la Junta*
  - *Esto es un éxito o no dependiendo de que la persona que lo vaya a llevar a cabo sepa a dónde lo quiere llevar, que esté formada. Yo puedo pasar esos cuentos y el material, que lo he hecho y lo he compartido en la carpeta con los compañeros, pero es que realmente si tú no sabes por qué estás haciendo, estás contando simplemente un cuento, que siempre es bueno, pero no va dirigido y sistematizado hacia la comprensión*
  - *La experiencia ha sido realmente buena porque estaba dirigida y tenía claro el objetivo*
-

## **11. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

A continuación, se realiza el análisis de resultados de las pruebas de evaluación inicial y final que se han aplicado durante la evaluación, así como de las intervenciones de la tutora del grupo experimental durante la entrevista semiestructurada, ya que ha sido testigo de las sesiones de trabajo y que, tanto en ellas como en el día a día de su aula, ha podido observar el resultado del trabajo de comprensión.

### **11.1 Comparativa de resultados: pretest y postest**

La presente investigación inicia su intervención en el aula con la realización de un pretest al grupo experimental y al grupo control con la finalidad de medir el porcentaje de aciertos, previo a la intervención, que muestran los grupos en las diferentes preguntas planteadas y que permiten conocer el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos que acompañan a la comprensión lectora. Tras las sesiones de trabajo, la intervención en el aula culmina con la realización de un nuevo cuestionario (postest) cuyos resultados, comparados con los del pretest, facilitan medir los posibles avances obtenidos a raíz del trabajo con los cuentos en el ámbito de la comprensión.

El análisis de los resultados globales obtenidos en los cuestionarios muestra una evidente mejora en la capacidad de poner en marcha los procesos cognitivos que conducen a la comprensión del grupo experimental, que muestra un 6,24% más de aciertos que el grupo control, haciéndose patente un mayor dominio en la recuperación de datos explícitos del texto, en la interpretación de información del texto y la ilustración, y en la capacidad de relación de conocimientos previos con la información nueva del texto. Este avance se hace aún más evidente si se tiene en cuenta que en la prueba inicial de evaluación (pretest) el grupo control mostraba mejores resultados en las respuestas ofrecidas (9,64% más de aciertos) que el grupo experimental.

A continuación se analizan los datos obtenidos en los cuestionarios según los procesos cognitivos evaluados:

1. **Obtener y localizar información.** Con la evaluación de este proceso se observa la mejora de los alumnos del grupo experimental en la destreza para responder preguntas sobre datos e ideas explícitas del texto al aplicar las estrategias de lectura de identificación y descripción de lo leído. El grupo con el que se ha trabajado sesión tras sesión obtiene un 13,07% más de aciertos que el grupo control en las preguntas que presentan este proceso en la prueba posterior al trabajo en el aula. Frente a estos resultados, en la prueba inicial el grupo control obtenía mejores resultados, un 5,4% de aciertos
2. **Integrar e interpretar información.** Las preguntas que se construyen a partir de este proceso cognitivo, y que valoran la destreza del alumno para interpretar los datos obtenidos del texto y/o la ilustración, requieren de la activación de las estrategias lectoras de identificación e inferencia de la información. En este proceso, los resultados del grupo experimental tras el trabajo en el aula son un 2% mejor que los del grupo control. Si bien esta diferencia no es especialmente determinante por sí misma, se considera que el grupo experimental ha tenido una significativa mejora, ya que con los resultados del pretest el grupo control, en este aspecto, lo superaba en aciertos en un 22,97%. El grupo de alumnos que ha trabajado la comprensión lectora ha alcanzado al grupo control, lo que supone un gran progreso en el dominio de este proceso cognitivo en comparación con los datos de partida
3. **Reflexionar y valorar.** Los resultados que se obtienen en el cuestionario de evaluación final que permiten conocer la destreza de los alumnos para relacionar sus conocimientos previos con la información nueva obtenida del texto, poniendo en marcha la estrategia lectora de identificar, inferir y justificar la información, manifiestan la superioridad de los alumnos del grupo experimental para aplicarla a cabo. Estos alumnos, en la evaluación final, presentan un 9,5% más de aciertos que el grupo control en este proceso. En cambio, los resultados en la evaluación inicial situaban a ambos grupos prácticamente al mismo nivel, con una diferencia a favor del grupo control de 1,07%. El grupo de intervención ha comenzado a tomar distancia en los resultados, lo que se aprecia un claro avance en el desarrollo de este proceso cognitivo

La evolución del grupo experimental se evidencia en los tres procesos cognitivos medidos con estas pruebas de evaluación. Ambos grupos han seguido la misma programación de aula en cuanto a contenidos y objetivos planteados en las distintas áreas de conocimiento, con la diferencia de que el grupo experimental ha desarrollado durante ocho sesiones la propuesta de trabajo expuesta en la presente tesis doctoral. Con la comparativa de resultados del pretest y posttest se evidencian las mejoras aportadas por la metodología en el grupo en el que se ha llevado a cabo la intervención.



## 11.2 Análisis y síntesis de la entrevista semiestructurada: resultados observados por la tutora del grupo experimental

Tras la agrupación de las intervenciones de la tutora en temas de interés, se realiza el análisis y síntesis de la información aportada. A continuación, se recogen las conclusiones extraídas de las intervenciones de la tutora en la entrevista:

- Sobre la necesidad de implantar esta propuesta metodológica en el primer ciclo de educación primaria:
  - Señala que es el ciclo más idóneo por ser el puente con educación infantil, en el que los niños han adquirido más madurez y son capaces de seguir las dinámicas y estrategias propuestas
  - Considera necesario establecer estas sesiones de trabajo con una periodicidad semanal de forma obligatoria durante todo el primer ciclo de educación primaria
  - Afirma que los contenidos que se trabajan en la experiencia piloto son curriculares y que, sin embargo, generalmente no se contemplan en los materiales editoriales publicados
  - Indica que es una metodología válida para los niños que leen y los que aún no leen, ya que en ambos fomenta el interés por la lectura
  - Considera que mantiene la magia del cuento y el interés por el hecho literario
  - Defiende la realización de la experiencia a primera hora de la mañana como factor positivo en la disposición de los alumnos
  
- Sobre las dificultades para sistematizar la experiencia metodológica propuesta en el primer ciclo de educación primaria:
  - Señala la presión de terminar la programación y las limitaciones de tiempo
  - Afirma que existe profesorado centrado en el material y recurso editorial que comete el error de considerarlo como un manual, porque muchos contenidos fundamentales quedan fuera
  - Comenta la demanda de las familias por avanzar en los contenidos que presuponen más importantes (libro)

Demanda la necesidad de formación en propuestas metodológicas de comprensión y en criterios de selección de obras de la literatura infantil

- Respecto a las rutinas de pensamiento realizadas en las sesiones, indica que
  - le resultan enriquecedoras y se han extendido a otras materias en sus clases
  - tras la experiencia de comprensión, considera que el resultado de las rutinas de pensamiento realizadas en clase es fundamental. Destaca la importancia de crear expectativas sobre la lectura, dar la posibilidad al niño de predecir y adelantarse a la historia. Esto es algo que cree que en el día a día de las clases se descuida
  
- En relación con la lectura en voz alta en la figura del mediador, las principales conclusiones que se recogen de sus intervenciones señalan que
  - la lectura interpretada realizada por el mediador consigue atrapar a los alumnos y les facilita un modelo para luego leer ellos mismos en voz alta y que tomen conciencia del ritmo, entonación e intención
  - convertir el momento de la lectura en una situación placentera consigue que el interés por el discurso escrito aumente
  - su concepto de lectura en voz alta a los alumnos ha cambiado, ya que ha eliminado los audios de las editoriales y ha asumido la lectura como un acto en vivo, que realiza ella en el aula
  - considera que se transmiten de forma más evidente e intencionada las emociones a través de su voz y sus gestos, y de la pasión que pone en lo que hace
  
- A partir del planteamiento y desarrollo de las estrategias de lectura, confirma que
  - tras la experiencia realizada en clase, la totalidad de los niños ha conseguido iniciarse y asumir las estrategias de lectura: las reflexiones que realizan ahora las fundamentan a partir de lo leído y observado, y sus conclusiones son argumentadas, según la tutora
  - es necesario sistematizar el trabajo con las estrategias en las aulas: aunque reconoce que puntualmente se trabajan y, en muchas ocasiones, de forma indirecta están presentes en distintas dinámicas, afirma que es fundamental el trabajo consciente en este ámbito para la mejora de la comprensión lectora y de la capacidad de reflexión de los niños
  
- En relación con la selección de actividades y estrategias de cooperativo desarrolladas en las distintas sesiones, atestigua que
  - presentar a los niños lecturas de interés por edad y tema, así como realizar una correcta selección de actividades, adecuadas a la edad, ayuda a que dirijan voluntariamente la atención y los predispone para participar en la comprensión lectora que se les plantea
  - los niños asimilan rápidamente las estructuras de trabajo cooperativo planteadas, sin que esto suponga una limitación, sino un aumento en el interés por participar y lograr los retos o tareas

- ha aplicado posteriormente técnicas de aprendizaje de cooperativo informal en otros contextos para cambiar el ritmo de las clases o lograr captar la atención en momentos en los que se disipa por razones externas, y que ha funcionado
  - las estructuras de cooperativo formal que se han trabajado han conducido a los grupos a recordar las lecturas, reflexionar, intercambiar opiniones y llegar a un acuerdo
- Respecto a las funciones ejecutivas, las relaciona con la capacidad de los niños de trasladar a la experiencia personal las situaciones y emociones de los personajes de los cuentos que se trabajan:
- Cada una de las experiencias de los protagonistas se compara con situaciones vividas por los propios niños. La tutora personaliza la afirmación “lo que aprendo lo traslado a la experiencia personal y resuelve mi problema”
  - Referido a la construcción del discurso y fomento de la expresión oral, la tutora admite que la metodología propuesta
  - potencia el desarrollo de la expresión oral y mejora la construcción del discurso al dar voz a los niños durante todas las sesiones, en las rutinas, en las preguntas de comprensión y en las exposiciones de cada grupo: los niños expresan sus pensamientos más espontáneos durante las rutinas de pensamiento; construyen discursos tras la reflexión grupal que son expuestos por el portavoz al resto de la clase, y participan activamente para dar respuesta a las preguntas de comprensión y reflexión sobre el álbum
  - fomenta que en cada sesión rote el portavoz del grupo, lo que ofrece la oportunidad a todos los niños de exponer lo acordado y es valorado positivamente
- La tutora observa los siguientes resultados en los alumnos con medidas de atención a la diversidad que se encuentran en el aula:
- Cuando finaliza la experiencia, los alumnos (que anteriormente no leían) han adquirido la lectura y constata que el método utilizado ha mejorado su motivación y su interés por el discurso escrito
  - Sujeto 1: presenta dificultades en mantener la atención, seguir las pautas marcadas de comportamiento. La profesora considera que el enfoque de lectura que se pone en marcha con el proceso metodológico propuesto ha sido la clave para el cambio de actitud ante la lectura. Afirma que la superación del ciclo escolar por parte de este alumno está condicionada por la actitud con la que ha accedido a la lectura
  - Sujeto 2: dificultades de madurez y adaptación. Durante las sesiones, de forma progresiva, ha ido interviniendo y expresado sus opiniones y pensamientos. Ha adquirido mayor seguridad

- Sujeto 3: dificultades en expresar las emociones y empatizar con el otro. Alumno hermético emocionalmente, al que las sesiones, al tratar emociones y valores en el cuento, han ayudado a identificar y nombrar algunos de los sentimientos que iban surgiendo a lo largo del análisis de las lecturas. Incluso ha llevado a su propia experiencia algunas de las situaciones y las ha compartido
  - Sujeto 4: impulsivo y egocéntrico, necesita llamar la atención: le cuesta guardar su turno y respetar las intervenciones de los demás. Suele dar respuestas rápidas, poco meditadas. La profesora observa que, en estas sesiones, sus intervenciones son más elaboradas y las respuestas más meditadas, lo que atribuye al ambiente de observación y deducción que se crea alrededor del cuento y de sus ilustraciones
- Por último, en torno a los beneficios en la formación del profesorado la entrevistada considera que
- observar a la mediadora trabajar con las rutinas la ha ayudado a mejorar su forma de realizarlas, seleccionando y poniendo en marcha las técnicas que mejores resultados han podido dar en las sesiones
  - a partir de la experiencia, su concepto de la comprensión lectora ha cambiado y, como consecuencia, han creado en el ciclo nuevas pruebas de evaluación de comprensión para el siguiente curso que siguen el modelo de las realizadas en las sesiones de evaluación (inicial y final) que acompañan a esta experiencia piloto
  - las experiencias realizadas le han servido para cambiar las estrategias de comprensión al comenzar a impartir cualquier materia en el aula
  - la propuesta metodológica tiene que ser trasladada a todo el equipo docente que debe recibir formación para poder desarrollarla
  - esta propuesta de trabajo de la comprensión lectora debe ser obligatoria para todo el ciclo y estar sistematizada, sin tener que realizar cambios en la estructura del curso: le asignaría una de las siete sesiones semanales de lengua
  - el éxito del método depende de tener bien claro el objetivo: a este punto debe dirigirse la acción formativa y extenderse a los profesores, que comprendan por qué debe desarrollarse según la estructura planificada.

## 12. CONCLUSIONES

La oportunidad de llevar a cabo esta investigación aporta como resultados diversas conclusiones que se abordan a continuación. No obstante, todas ellas se construyen sobre una misma idea: la utilidad de trabajar la comprensión lectora desde los primeros contactos del niño con el fenómeno literario y la necesidad de hacerlo con una metodología definida, planificada y estructurada que permita a los alumnos que su contacto con la literatura se enmarque en un contexto de disfrute y gozo del hecho literario. Las intervenciones de los niños en las rutinas de pensamiento, las respuestas a las preguntas de comprensión, las intervenciones del portavoz tras el trabajo con las estructuras de cooperativo, así como el análisis de los dibujos (diseñados a través de la estructura del *folio giratorio*), muestran un sinfín de conexiones posibles entre el texto literario y el lector que están a la espera de ser potenciadas y desarrolladas a través de un método de trabajo ajustado y dirigido a este fin. Para potenciar y desarrollar estas conexiones, se experimenta una metodología que respeta las situaciones reales de aula, para lo que se ajusta el tiempo de cada sesión al dedicado en horario a la asignatura de lengua española; se consideran las diversas realidades del curso que pueden interferir y alterar la programación del trabajo (excursiones, evaluación, etc.) y se aprovechan los recursos disponibles habitualmente en el centro. Además, la selección del grupo experimental y del grupo control es aleatoria, lo que se hace evidente en los niveles de comprensión medidos en el pretest, que muestran los bajos resultados de los que parte el grupo de intervención frente al grupo control. La aplicación de la metodología no precisa, por tanto, de un grupo de trabajo con unas características predeterminadas, más allá de que los individuos que lo forman sean potenciales lectores o lectores en formación.

En este marco, el presente estudio opta por centrar su exploración en tres cuestiones que propician el planteamiento de los objetivos de investigación. La primera cuestión aborda la pertinencia de crear una metodología de trabajo que apoye al profesorado en su labor de mejorar los índices de rendimiento en las pruebas que miden la comprensión. Efectivamente, se considera necesaria esta creación tras el análisis de los resultados obtenidos en el *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora* (PIRLS) efectuado a los alumnos de cuarto de educación primaria en España, que mide los aspectos de *propósito de la lectura* y *procesos de comprensión*. Los bajos resultados obtenidos manifiestan la necesidad de crear nuevos modelos didácticos que mejoren la comprensión lectora de los alumnos españoles.

La segunda cuestión que se expone es si la lectura de obras de calidad de la Literatura infantil en las aulas ayuda a atraer la atención del niño y su interés por lo escrito, por considerarla atractiva y accesible. Y se responde con la observación de la actitud de los alumnos ante la presencia del cuento: durante el transcurso de las sesiones, el momento de mayor atención ha sido cuando el texto ha estado presente, tanto en la proyección de la imagen para la rutina como en la lectura expresiva del álbum ilustrado, cuya narración esperan expectantes. Cómo dirigen la atención y el interés por conocer la trama de la historia se evidencia y aumenta sesión a sesión.

La tercera y última cuestión que se expone, y que desemboca en el planteamiento de los objetivos, tiene su origen en la dificultad que supone trabajar la comprensión lectora con niños que aún no son capaces de decodificar completa o parcialmente el lenguaje escrito. Por ello, se plantea la posibilidad de partir de producciones que combinen el texto y la ilustración como vehículos del discurso, tal y como hace el álbum ilustrado, y cuya lectura y análisis, sesión tras sesión, propicie la mejora en el reconocimiento e interpretación de los elementos literarios. Tanto en las intervenciones que realizan los niños en las rutinas de pensamiento, como en las respuestas a las preguntas de comprensión que acompañan a la lectura expresiva de cada álbum ilustrado, se evidencia un avance progresivo en el hilo narrativo de la trama, en la inferencia de información tanto del texto como de la ilustración, en la predicción del desarrollo de la historia, en la comprobación de las predicciones, en la comprensión del mensaje principal del texto e interpretación y en la comparación y trasposición de los modelos de comportamiento de los personajes a sus propias experiencias vivenciales.

Para poder implementar plenamente la propuesta de trabajo, se marcan los objetivos de investigación que recogen las metas planteadas y determinan la tesis doctoral. La consecución de los objetivos supone la culminación del presente trabajo. A continuación, se recuerdan los objetivos a los que se pretendía dar cumplimiento y, tomándolos como punto de partida, se analiza si los pasos que se han seguido han sido los adecuados para lograrlos, y si efectivamente se ha conseguido. El cotejo entre los objetivos y los resultados servirá para dejar constancia de ello:

1. *Diseñar un método de trabajo en el aula válido para que, a través de su experimentación, se demuestre que ayuda a mejorar y aumentar el nivel de adquisición de las estrategias de lectura, el hábito lector y la creación del propio intertexto en primeros lectores o lectores no autónomos de primer curso de educación primaria.*

El diseño se completa con la intención de determinar cómo el trabajo para la adquisición de las estrategias de lectura ayuda al desarrollo del gusto por esta, del hábito lector y del interés por el hecho literario a partir del trabajo con textos de este ámbito, previamente sometidos a criterios de selección que procuren obras de valor literario.

El trabajo para la adquisición de las estrategias de lectura comienza en cada sesión con la rutina de pensamiento *Ver-Pensar-Preguntarse* (Kagan, 2003), en la que se realizan preguntas para que, a partir de la observación de la imagen ofrecida, los alumnos desarrollen un ejercicio de localización, inferencia y justificación de la información obtenida. Se observa cómo mejoran en la agilidad de respuesta y cómo aumenta la profundidad de sus reflexiones según las sesiones avanzan. En la primera, con el álbum ilustrado *El zapatero y los duendes* (Mejuto y Manero, 2004), las respuestas que ofrecen son pocas y necesitan de la continua intervención de la mediadora para que, con sus preguntas, nazca la reflexión de los niños. Sin embargo, a partir de la segunda sesión, aumenta progresivamente el número de respuestas y su calidad, observándose mayor capacidad de inferir información, las intervenciones se agilizan y, poco a poco, la cantidad de preguntas que realiza la mediadora va disminuyendo a favor de las aportaciones espontáneas de los alumnos. Especialmente, a partir de la sesión en torno al álbum *Pomelo crece* (Bardescu y Chaud, 2011) la puesta en marcha de las estrategias de lectura, que en este caso comienza con la enunciación del título por parte de la mediadora y, posteriormente, de la cubierta, se consolida. Esto se evidencia en la cantidad y calidad de las intervenciones de los niños con las que construyen el relato antes de que sea narrado. No solo recuperan la información explícita e implícita del objeto de la rutina, sino que se adelantan a la historia a través de predicciones que autoevalúan durante la lectura expresiva del cuento y a través de sus propias respuestas a las preguntas de comprensión.

Tras la lectura expresiva, en el análisis del dibujo por grupos que se obtiene como producto de la estrategia de cooperativo del *folio giratorio*, se observa que los niños extraen información directa del texto (dibujos que reproducen fielmente la información que aparece en el álbum); infieren información fruto de la observación y el análisis (componen escenas que deducen del propio hilo narrativo y completan los “espacios” de la narración que el autor deja en manos del lector) y, a través del portavoz del grupo, justifican sus deducciones e interpretaciones.

En cuanto al desarrollo del hábito lector, resulta especialmente alentador cómo el interés por la lectura y el texto literario trasciende a las sesiones de trabajo, que influyen en el aumento de la atracción de lo escrito sobre el niño. Esta información se obtiene a partir de la entrevista con la tutora del grupo, que defiende la aplicación de la metodología experimentada porque posibilita la participación tanto de los niños que decodifican como de los que no, lo que constituye una oportunidad de aproximación y contacto con el texto escrito y, especialmente, con la literatura. En consecuencia, al finalizar la experiencia, los alumnos que estaban comenzando a leer han afianzado su gusto por esta actividad y los que no leían han logrado acceder al código y han aumentado su interés por el texto escrito en general, y el cuento en particular. Este hecho se refuerza con el deseo que muestran porque llegue la sesión de trabajo y, en concreto, la lectura del cuento, que anhelan y celebran. El contacto con los cuentos propicia que la percepción que tienen los niños de los textos literarios sea positiva, ya que se asocia la narración de estos a un momento grato, de acceso a nuevos conocimientos y nuevas realidades en las que se cuentan distintas situaciones que les hacen recordar las propias y asociarlas a su experiencia. A esto se suma que, tras la lectura, se facilita un tiempo en que pueden interpretar lo leído y expresar libremente, a través de su voz y de sus dibujos, qué opinan sobre las situaciones y avatares a los que se enfrentan los personajes, cómo les hace sentir el texto y qué recuerdos evocan durante el relato.

Directamente relacionada con la recepción e interpretación del texto, se plantea la necesidad de formación del intertexto lector del alumno basado en la suma de referentes culturales, que aumentan según crece el número de lecturas (Mendoza, 1997) y los múltiples elementos que pueden contribuir a su formación (Colomer, Manresa Ramada y Reyes, 2018). La lectura que se realiza con los niños va más allá de lo que puede parecer evidente en el texto y, principalmente, el trabajo de intertextualidad en la presente investigación da sus frutos con el análisis de la figura de los distintos personajes de los cuentos trabajados, sus actitudes y las conexiones existentes entre ellas. Durante el trabajo por sesiones, tanto de los protagonistas como de los ayudantes, se analizan los comportamientos que adoptan y las reacciones que tienen ante las diferentes situaciones a las que se enfrentan, para después conectarlas con experiencias y actitudes de los propios alumnos en circunstancias que se asemejen. En la última sesión de trabajo, se enuncian las peculiaridades de los personajes y se los relaciona con ellas, creando un mural del que nacen coincidencias a partir del trabajo de agrupación que establece paralelismos entre los personajes de los cuentos. Los alumnos forman así una red de asociaciones que impulsa el fenómeno literario.

Se contribuye también a la formación del intertexto lector a través del acercamiento a los significados menos literales de los álbumes, presentes tanto en los textos como



en las ilustraciones, con la interpretación de los dobles sentidos y el descifrado de las diferentes metáforas que han ido apareciendo y que aumentan los referentes culturales del lector.

Por otra parte, la proyección de los álbumes ilustrados facilita el acceso de los alumnos a los rasgos generales de la estructura del formato del cuento. Reconocen, tras el trabajo realizado, la cubierta delantera, cubierta trasera, título, páginas de guarda y el cuerpo del cuento, elementos que repasan en cada una de las proyecciones y que demuestran que los identifican en sus intervenciones. A estas se suman las propiamente constitutivas del álbum ilustrado, como es la asociación entre imagen y texto, que reconocen y especifican en sus intervenciones.

La correcta aplicación de los criterios de selección para elegir las lecturas facilita que se obtengan los resultados esperados en cuanto a las funciones que, según Ruiz y Hoster (2013), deben acompañar a la comprensión lectora. El trabajo con la rutina de pensamiento sobre las imágenes más significativas de los álbumes (que contienen gran potencia sensitiva y emocional, obtienen una correcta ambientación de la historia y evitan la redundancia con el texto) ha logrado estimular la necesidad del niño por obtener información y conocer qué sucederá a continuación (función cognitiva); los conflictos a los que se enfrentan los distintos personajes y sus reacciones han sido trasladados por los alumnos a su propia experiencia, a través de la identificación, y han sido tomados como modelos emocionales y de actuación, ya que las tramas que aparecen tratan temas que le resultan cercanos y reconocibles al lector al que se dirigen (función afectiva); los álbumes escogidos han cumplido en el aula la doble función de ser herramienta de trabajo para la adquisición de las estrategias de lectura, al tiempo que fuente de placer y entretenimiento para el alumno (función instrumental); la lectura de obras cuyos referentes y modelos de comportamiento se adecúan a la realidad social del lector ha creado paralelismo con la experiencia del lector y ofrecido modelos sutiles de comportamiento. Asimismo, la presencia de referentes culturales propios de su entorno en los cuentos se ha identificado, interpretado y dirigido con el fin de facilitar la integración social y cultural de cada uno de ellos a través del trabajo final de las sesiones, en el que se relaciona esta presencia con su cotidianidad (función socializante); por último, en diferentes momentos de las lecturas, el alumno ha tenido la oportunidad de crear nuevos finales, predecir hechos o actuaciones a partir de inferencias fruto del texto y la ilustración, proponer situaciones generadas a partir de sucesos recogidos en los relatos o crear escenas omitidas por el autor en el relato original (función creativa).

- 2. Crear un material didáctico para las aulas de educación primaria que presente un sistema de trabajo probado y efectivo que, a la par, sea aplicable en la realidad educativa actual, de manera que atienda a objetivos curriculares del Área de Lengua castellana y su Literatura referentes a la lectura y la literatura sin suponer una actividad extracurricular.*

Con el fin de dar respuesta a este objetivo, la metodología de trabajo que se desarrolla en la presente investigación se ha construido a partir del marco curricular y atiende a las diferentes necesidades que deben ser cubiertas en el primer ciclo de la etapa de educación primaria según la actual Ley de Educación (LOMCE). De los ocho objetivos para el Área de LCL que recoge la Orden del 17 de marzo de 2015, se trabaja total o parcialmente sobre siete de ellos (O.LCL.1., O.LCL.2., O.LCL.3., O.LCL.4., O.LCL.5., O.LCL.6. y O.LCL.7). Cada uno de los objetivos del currículo presente en el trabajo se ampara en los criterios de evaluación establecidos para el primer ciclo de educación primaria dentro del área y su relación con los contenidos, competencias e indicadores de logro que exige el currículo para cada uno de ellos.

Asimismo, el trabajo se ha realizado en las condiciones habituales en las que transcurren las clases: se ha respetado el horario de la asignatura de lengua; el espacio cotidiano en el que se ubica la clase; se han mantenido los grupos de trabajo que previamente habían sido organizados por la tutora para la actividad diaria; se ha atendido a las diferentes eventualidades que se han sucedido en el transcurso de un curso y que han interferido o modificado el ritmo de trabajo previsto inicialmente. En resumen, se ha realizado la intervención en el aula respetando en todo momento la realidad de la misma con el fin de demostrar que esta normalización del ritmo y aplicación del trabajo hace ver que es posible su integración y aplicación en un curso ordinario, dados los resultados satisfactorios obtenidos y que se han comentado anteriormente.

- 3. Crear los instrumentos necesarios para medir el nivel de comprensión de los individuos anterior y posterior a la intervención, tanto del grupo experimental como del grupo control, lo que permite obtener, por una parte, un punto de referencia para la planificación de las sesiones y, por otro, la comparativa y análisis que mida la posible evolución.*

Con el diseño del pretest y el postest se ha logrado un instrumento que mide, desde un punto de vista cuantitativo, el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos de los alumnos del grupo experimental y del grupo control antes y después de la intervención metodológica. Si bien los resultados obtenidos se limitan a conocer, tras la intervención,

algunos aspectos del nivel de adquisición de las estrategias de lectura que se logra tras el trabajo en las sesiones, sí permite conocer, al tomar como referencia los resultados del pretest, el diario de campo y las evidencias de las aportaciones infantiles, qué evolución ha supuesto en los alumnos el trabajo en el aula. La comparativa de resultados entre el grupo experimental y el grupo control ofrece la oportunidad de fijar una referencia que mida los avances que supone la intervención frente a la no intervención en esta investigación.

Además, el papel del pretest es fundamental en cuanto a la puesta en marcha de la metodología de investigación-acción, ya que el análisis de sus resultados establece el punto de partida para la planificación de la primera sesión de trabajo y de las metas deseadas para el fin de la intervención.

4. *Describir y analizar pormenorizadamente el proceso de implementación del método de trabajo en el aula e identificar cómo se desarrollan las estrategias de lectura cuando se aplica. Esto requiere una planificación exhaustiva de cada sesión y la transcripción y análisis de cada una de las intervenciones de los sujetos de estudio.*

De la primera a la última sesión, todo el proceso de intervención ha sido recogido y analizado, desde la planificación de las sesiones, los criterios de selección de los álbumes, el análisis de los elementos narrativos y las ilustraciones, así como el desarrollo pormenorizado de las sesiones.

La planificación de las sesiones nace del análisis de resultados obtenidos a partir del trabajo con los alumnos. En el registro y análisis de cada sesión de intervención de la presente tesis se muestran las ilustraciones sometidas a rutinas de pensamiento, acompañadas de las preguntas dirigidas por la mediadora al aula y la transcripción de las intervenciones de los niños. Estas transcripciones se organizan según la estrategia de lectura a la que respondan y se comentan las intervenciones que se consideran de mayor interés. Las respuestas de los niños evidencian el progreso que presentan en el dominio de la dinámica de la rutina y en la capacidad de extraer información, interpretarla y justificar esta interpretación según avanzan las sesiones. Asimismo, se transcriben las respuestas que los alumnos ofrecen a las preguntas de comprensión con el fin de conocer el nivel de acceso al texto, la profundidad de sus interpretaciones y aquellos puntos que no han sido completamente entendidos durante la lectura expresiva y que necesitan de la intervención de la mediadora. La transcripción del coloquio que se genera revela que estas preguntas conducen a la relectura del texto en múltiples

ocasiones para aclarar determinados puntos y ayudar la comprensión del contenido del cuento, lo que evidencia la necesidad de ser formuladas y de establecer este proceso.

El análisis de los dibujos que los alumnos realizan cuando se aplica la estructura del *folio giratorio* da acceso al nivel de interpretación logrado, fruto del trabajo con las estrategias lectoras: se ha observado cómo completan la información elidida del texto, crean escenas que suponen omitidas de la narración pero que son subyacentes a la historia, relacionan los contenidos de los textos con las experiencias previas y construyen su intertexto lector en el diálogo que establecen entre lo que ha escrito el autor y lo que comprenden y construyen como lectores.

Con sus intervenciones, los portavoces evidencian la dificultad que presentan en el manejo de la comunicación oral para explicar sus interpretaciones y en la creación de productos, frente a la profundidad de comprensión que muestran en los propios dibujos que tratan de explicar. Este hecho refuerza la idea de la necesidad de búsqueda de instrumentos que evalúen la comprensión, adecuados a los sujetos a los que van dirigidos. En esta investigación se ha optado por preguntas de comprensión y estrategias de trabajo cooperativo que aportan productos que, a su vez, recogen las interpretaciones que nacen de la lectura y comprensión de los sujetos evaluados y que visibilizan sus reflexiones.

5. *Mostrar a los docentes de educación primaria un modelo probado de mediación entre el texto literario y el niño en el que el mediador se presente como agente conductor de la reflexión en torno a las emociones que la narración despierta, como guía en el aprendizaje del recorrido por el texto y como puerta de acceso del niño a la lectura en general y a la literatura en particular.*

La importancia de la acción del mediador en la iniciación literaria es defendida por autores como Sipe (2003), Cerillo (2009) y Dueñas (2013), entre otros. La dificultad reside en cómo desarrollar este papel en el aula de una forma efectiva y que favorezca la adquisición de la comprensión en la primera infancia. En el presente trabajo de investigación se facilita un modelo de mediación lectora que forma parte de la metodología que se ha experimentado, cuya eficacia queda avalada por los resultados obtenidos tras la investigación. En esta, la acción de la mediadora permite, con la estructura del método trabajado y a través de la lectura en voz alta, el acceso del niño al texto experimentado como una vivencia positiva y enriquecedora, como instrumento de información, de goce estético y de entretenimiento. Así, se rompe la barrera que sitúa lo escrito, desde la percepción del niño, como un elemento alejado de su realidad

y, por el contrario, despierta su atención al convertir la decodificación en un objetivo alcanzable. Además, la lectura de la mediadora, realizada con el énfasis y la intención adecuadas en cada pasaje, ayuda al niño a reconocer las emociones de los personajes del texto y a experimentar las propias, suscitadas por la interpretación. Con su voz, guía a los alumnos en el recorrido por la lectura, que detiene en los momentos en los que el código, bien el de la ilustración bien el del texto, necesita ser explicado por su dificultad o reclama una reflexión más profunda por la novedad que presenta.

Durante la lectura, el niño interpreta y llega al sentido del texto, mensaje implícito que requiere de las inferencias para ser descifrado, para lo que la ayuda del mediador resulta fundamental, ya que guía al alumno en el aprendizaje necesario para interrelacionar las ideas que ha barajado y activa las que no se le han ocurrido. Además, sirve de modelo para los futuros lectores en cuanto al tono y al ritmo que se debe dar a un cuento transmitido en voz alta. La propia tutora del grupo experimental afirma, por una parte, que la experiencia le ha servido para adquirir un modelo de lectura interpretada y, por otra, que tras la observación de las sesiones que se han realizado, ha eliminado el uso de las grabaciones de cuentos en sus clases y ha optado por ser ella quien los lea en voz alta (*Lo que me gusta de la lectura, el placer que siento leyendo, se lo transmito y lo contagio*, cita literal extraída de la intervención de la tutora en la entrevista).

6. *Comprobar que el cuento en formato de álbum ilustrado es un elemento que ayuda al niño en su proceso de decodificación y se convierte en instrumento introductorio en la literatura, así como herramienta para el ensayo y desarrollo de la comprensión e interpretación del texto y de la formación del intertexto lector.*

La selección de lecturas en formato de álbum ilustrado para desarrollar el trabajo de las estrategias de comprensión lectora se concluye como necesaria en los niveles académicos en los que los alumnos aún no han adquirido de manera parcial o total la decodificación. Durante el trabajo en el aula se observa cómo los alumnos que no descifran el código escrito subsanan o se adelantan al contenido del texto gracias a la lectura de las imágenes. Asimismo, se observa que en las ocasiones en las que el significado del texto leído por el mediador les ofrece dudas, recurren a la ilustración para descifrar su sentido: llevan a cabo una compensación de información entre texto e imagen que, a partir de conexiones dirigidas a la comprensión e interpretación, fuerzan la activación de las estrategias de lectura. El doble código utilizado en la narración por parte del autor se convierte en un instrumento para la adquisición de la lectura autónoma y facilitador del hecho literario que hasta ahora se les había presentado inaccesible por su complejidad.

Por tanto, la doble codificación que ofrece el álbum ilustrado favorece la puesta en marcha de las estrategias de lectura como base para la comprensión, ya que la imagen facilita la construcción parcial del relato y del intertexto del niño a partir de la obtención de información directa, la realización de inferencias y la predicción de los sucesos venideros, que nacen de lo que observan en la ilustración y de los referentes culturales y experienciales previos. Esta parcialidad del relato se ultima con la narración de la mediadora, que descifra el código escrito, lo que completa el proceso de comprensión.

*7. Analizar los elementos narrativos de los álbumes ilustrados seleccionados para el desarrollo de las sesiones de trabajo de la propuesta metodológica y ponerlos al servicio de futuros profesores que quieran experimentar esta metodología en las aulas.*

Para la puesta en marcha de este sistema de trabajo, es fundamental que, previamente a la intervención en el aula, el mediador realice un análisis exhaustivo de los cuentos seleccionados. Esto le permite la planificación y estructuración de las sesiones, adelantándose a las posibles intervenciones de los alumnos en las rutinas de pensamiento, planificando las preguntas de comprensión necesarias para guiar la lectura e interpretación y seleccionando qué estrategia de trabajo cooperativo puede responder mejor para plasmar el nivel de comprensión alcanzado por los niños.

En la presente tesis se ofrece un análisis pormenorizado de los álbumes ilustrados seleccionados, que pueden servir de material para la aplicación de la propuesta metodológica o como modelo para posteriores análisis de otras obras. En cada álbum, se parte de una revisión de los elementos materiales de la obra, elementos tipográficos, consideraciones sobre algunos elementos del diseño gráfico, consideraciones sobre los elementos narrativos y se finaliza con un comentario pormenorizado de cada una de las ilustraciones de cada página con la intención de señalar los elementos principales que van a permitir ensayar la inferencia y predicción, y cómo se pueden relacionar con la experiencia personal del lector.

El material, fruto del estudio detallado de los componentes del álbum, guía al profesor mediador –en ejercicio o en formación–, en la interpretación de los elementos más significativos que aparecen en cada una de las imágenes y ofrece explicaciones, apreciaciones y reflexiones que acompañan en la formación lectora en este formato.

En definitiva, con este trabajo se ha planteado la vuelta a la emoción como punto de partida para incentivar el aprendizaje; al fin y al cabo, a la propia literatura que, por sí misma, despierta el interés del que se acerca, involucra en el deseo de conocer al que la descubre y conduce al individuo a que tome parte en su formación. Esta forma de aprender debería perdurar en el tiempo, a través de las sucesivas etapas educativas, incluyendo la universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda-Esteban, B. (2019). Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en educación primaria en España: una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016. *Revista de Educación*, 384, 11-39.
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- Aguilar e Silva, V. (1984). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Agustí, M., Ballart, M. y García, M. (2014). Aprender a leer con la lectura compartida. Otra lectura es posible. *Aula de innovación educativa*, 231, 39-43.
- Aram, D. y Besser, S. (2009). Early literacy interventions: Which activities to include? At what age to start? and Who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187.
- Aragón, L. y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 125-138.
- Atwell, N., y Atwell, N. (2007). *The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York, NY: Scholastic
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Avendaño, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8 (4), 1-19.



Bádescu, P., & Chaud (2011). *Pomelo crece*. España: Editorial KóKinos

Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria, en Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado [noviembre de 2005]. San Martín, Univ. de San Martín - Univ. de La Plata, pp. 36-42.

Ballester, J., y Miravet, L. (2015). Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales. *Revista de investigación en educación*, 13(2), 206-218.

Ballesteros, X., y Villán, O. (1998). *El pequeño conejo blanco*. España: Editorial Kalandraka.

Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2017, Ministerio de Cultura y Deporte. En línea <http://fomentodelalectura.mecd.gob.es/actualidad/noticias/Bar-metro-2017.html>

Bauselas, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.

Benavides Cáceres, D. y Sierra Villamil, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(3), 70-110.

Boardman, A., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., y Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427.

Borroto, C. R., y Aneiros, R. R. (1992). Investigación-acción. Resumen y revisión de Kemmis S. *Action Research*. Escuela Nacional de Salud Pública

Bus, A., Van IJzendoorn, M., y Pellegrini. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.

- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106.
- Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., y Zúñiga Rodríguez, M. (2018). Reflexiones teórico-metodológicas que sustentan el papel de la lectura y su comprensión en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo universitario. *Universidad y Sociedad*, 10(4), 110-119. En línea <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Cantero, F. (2002). Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Colección Aulas de Verano
- Cantú, D., De Alejandro, C., García, J. y Leal, R. (2017). *Comprensión lectora. Educación y lenguaje*. México: Palibro.
- Cárdenas Páez, A. (1997). Hacia una pedagogía integral del lenguaje. *Folios, segunda época*, 7, 37-51.
- Carney, R. N., y Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational psychology review*, 14(1), 5-26.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Barcelona.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño: Unir editorial
- Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores; la formación del lector literario. En *Literatura infantil y educación literaria*, 133-152. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

- Cerrillo, P. C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Cole, M. (2003). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6 -15.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Consejo Pano, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe* 10. Doi: <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.6>
- Conradi, K., Jang, B. G., y McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational psychology review*, 26(1), 127-164.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cruz Calvo, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo Abierto*, 38(1), 5-18.

- De-La-Peña, C., y Ballell, D. (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos*, 18(1), 31-40. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.189](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.189)
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos*, 3, 39-53. doi: [https://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2007.03.03](https://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.03)
- Devetach, Laura. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba-Argentina: Comunicarte.
- Díaz Armas, J. (2006). El contrato de lectura en el álbum: paratexto y desbordamiento narrativo. *Primeras noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 222, 33-44.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Bravo, L. , Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dueñas, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura 2013*, 25, 135-156.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación, número extraordinario*, 238-253.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

- Durañona, M., García Carrero, E., Hilaire, E., Salles, N. y Vallini, A. (2006). *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Consejería de Educación.
- Elliot, J. (1990). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erro, A. (2000). La ilustración en la literatura infantil. *Rilce*, 16(3), 501-511.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Espejel, M., y Góngora, E. (2017). Conducta prosocial. Propuesta de una intervención a través del cuento y el juego cooperativo. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 7, 138-154.
- Estrada, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 2-19.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? *Reading Horizons*, 37(2), 130-142.
- Fernández Carballo, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Pensamiento actual*, 2(3), 14-21.
- Fernández, M. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual. En Díez, Brotons, Escandell y Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos*, (667-674). Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Filippetti, V., y López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: el papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 23-44.

- Flores Coll, M., & Duran Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339 -352. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Fowler Calzada, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*. La Habana: Biblioteca Nacional José Martí.
- Franco, M. (2012). Estrategias de enseñanza para la promoción de la comprensión lectora desde el aprendizaje significativo. *Cultura, Educación y Sociedad* 3(1), 175 -18.
- García-Llamas, J. L. y Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos*, 11, 71-91.
- Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, (s.p)
- Gaskins, I. W., Satlow, E., y Pressley, M. (2007). Executive control of reading comprehension in the elementary school. *Executive function in education: From theory to practice*, 194-215.
- Goikoetxea Iraola, E. y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18 (1), 303-324. Doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12334>.
- González, R., Guízar, M., Sepúlveda, I., y Villaseñor, L. (2003). La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 52-57.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13-28. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., y Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231-256.

- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos*, 16(2), 17-26
- Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 65-84. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2017, Federación de Gremios de Editores en España. En línea: <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>
- Hernández Quintana, B. (2018). La educación literaria: una experiencia didáctica de animación a la lectura promovida por el alumnado. *Investigación en la Escuela*, 94, 16-30.
- Ho, L. (2000). Children's Literature in Adult Education. *Children's Literature in Education*. 31(4), 259-271.
- Hoster, B. (2003). Características y beneficios de la Literatura Infantil desde un enfoque artístico y educativo. Criterios para la valoración y selección de obras. (Material inédito). CEU Cardenal Spínola. Sevilla
- Hoster, B. (2007). Selección temática de álbumes ilustrados para una educación en la no violencia. *Escuela Abierta*, 10, 101-127.
- Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76.
- Hoster, B. y Lobato, M. (2007). Iniciación a la competencia literaria artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y texto*, 26, 119-135

- Hoster, B. y Ruiz, A. (2013). Costruire la competenza letteraria attraverso l'analisi visiva. En M. Dallari, y M. Campagnaro. (Ed.), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: Albi illustrati e relazione educativa* (pp. 139-182 ). Trento, Italia: Erickson.
- Hoster-Cabo, B, y Ruiz-Campos, A. (2013). Valores en la literatura infantil actual. En S. Álvarez, C. Ferreira, y M. Neira. (Ed.), *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 67-91). Sevilla, España: Fundación Universitaria San Pablo CEU.
- Janer, G. (2010). Leer no acepta el imperativo. En A. Ruiz. (Ed.), *Revisiones I. Monográficos sobre formación lingüística y literaria* (pp. 11-21). Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Johnson, W., Johnson, D. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós
- Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Change: the magazine of higher learning*, 30(4), 26-35.
- Johnson, W., Johnson, D. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje*. Ciudad de Buenos Aires: Aique
- Kagan, S. (2003). Breve historia de las Estructuras Kagan. *Kagan Online Magazine*, 1(800), 3-20.
- Kaufman, A.M. (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Ciudad de Buenos Aires: AIQUE.
- Kiss, E. y Urberuaga, K. (2014). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* España: Kókinos.
- Kligner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T. y Leftwich, S. A. (2004). Collaborative Strategic Reading: "Realworld" Lessons From Classroom Teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302.



Lartitegui, A. (2016). Cuerpo a cuerpo. *Fuera de Margen. Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas*, 19, p.4.

Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó.

Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems, *Journal of Social Issues*, 4(2), 34-46.

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.

Lluch, G. (2003). Textos y paratextos en los libros infantiles. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En línea: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/textos-y-paratextos-en-los-libros-infantiles--0/html/361ad18e-783d-4c44-be20-83a92e797681\\_2.html#I\\_1](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/textos-y-paratextos-en-los-libros-infantiles--0/html/361ad18e-783d-4c44-be20-83a92e797681_2.html#I_1)

Lluch, G., y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. Barcelona: Ediciones Octaedro

Luzón, M. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *Epos: Revista de filología*, 13, 135-149.

Madero Suárez, I., y Gómez López, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139.

Marina, J.A. (2014). Entrenar las funciones ejecutivas: Cómo afrontar los desafíos de la atención a la diversidad. Fundación Educativa Universidad de Padres. En línea: <http://www.nebrija.com/catedras/catedra-inteligencia-ejecutiva-y-educacion/pdf/presentacion-marina.pdf>

- Marina, J.A, y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende. La inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Madrid: Santillana.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18.
- Martín Garzo, G. (2001). *El hilo azul*. Bogotá: Aguilar
- Martínez Carpio, H. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. *Revista Av.psicol.* 21(1), 9-22
- Martos, E., y Fernández-Fígares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. España: Red Internacional de Universidades Lectoras. Santillana.
- Márquez, C., y Prat, A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), 431-440.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Ciudad de Buenos Aires: Aique.
- Mendieta, M. (2016). Literatura juvenil, instrumento de transición para fomentar el hábito lector en los adolescentes, *Conocimiento amazónico*. 7(2), 149-154.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza, A. (1997). El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector. En *Cuentos y leyendas de España y Portugal= Contos e lendas de Espanha e Portugal: I Seminario Internacional*, 129-140.
- Mendoza, A. (2011). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya*, 41, 53-69
- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación, *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12, 109-140.

- Mejuto, E., y Manero, E. (2004). *El zapatero y los duendes*. Sevilla: KalandraKa Ediciones Andalucía
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- Morales, M., y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Moreno B., A. y Ramos S., D. (2018). Lectura en el aula: una experiencia a partir de la pregunta. *Revista Praxis Pedagógica* 18(23), 82-102. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.82-102>
- Moya Guijarro, A. J., y Pinar Sanz, M.J. (2007). La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Revista Ocnos*, 3, 21-38. ISSN 1885-446X.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. En: Muñoz Cantero, J. y Abalde Paz, E. Metodología educativa. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa*, pp. 101-116. Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions. En línea: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC02art8ocr.pdf;jsessionid=57262C6B282A9F865E3C202CB0B5A1A0?sequence=1>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-39.
- Oliveras, B., y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20, 233-245.

*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*. (2000). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación. Proyecto PISA En línea <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>

ORDEN del 17 de marzo del 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 60, de 27 de marzo de 2015, pp. 9-695. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/BOJA15-060-00831.pdf>

Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz De Santos, R., Martín Hidalgo, I., y Lobo De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en educación primaria. *Didacticae*, 5, 130-144.

Paredes, J. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. The school and the challenge of reading habit. *Razón y Palabra*, 89, 288-345.

Patte, G. (1998). *¡Dejadles leer!* Barcelona: Pirene.

Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.

Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 65-74.

Pérez, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Pérez, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid: La Muralla.

- Pérez Estévez, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, (27,1), 13-32
- Pérez Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación, número extraordinario*, 121-138.
- Piquer, I. (2016). La adquisición del proceso lector en lengua extranjera. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 37-47.
- Puente, A, Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., y Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18 (1), 21-30. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1781](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781)
- Puerta, M. (2018). La lectura y la literatura: perspectivas y prácticas innovadoras presentes en la revista Educere. *Educere*, 71, 213-215.
- Ramos, A., y Mattos, M. (2018). Revestir el libro de significados: un análisis de las sobrecubiertas en la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 17(2), 33-45. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.2.1679](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1679)
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas, de 18 de diciembre de 2006. <http://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Reyes, Y. (1999). Nidos para la lectura. *Revista Alegría de Enseñar*, 40, 56-67.
- Rinaudo, M. C., y Vélez, G. (1996). Aprendizaje Cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 17(1), 25-38.
- Ripoll, J. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre lectura*, 4, 107-122.

- Ripoll, J., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- Ripoll, J., Aguado, G., y Díaz, M. (2007) Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Revista de educación* 30, 233-245.
- Ritchhart, R, Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Argentina: Paidós.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Rodríguez, N. (2017). Enseñanza de la literatura y prácticas de lectura. La conversación y la escucha en las (con)texturas teórico-críticas y pedagógico-didácticas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(5), 146-169.
- Rosero, J. (2010). Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado. Bogotá. En línea: [http://www.ilustradorescolombianos.com/documentos/doc/LAS\\_CINCO\\_RELACIONES\\_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf](http://www.ilustradorescolombianos.com/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf)
- Ruano, E., Ciga, E., Sánchez, E., y García J. (2011). Un Protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa*, 17(2), 127- 145.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Editorial Juventud
- Ruiz, A. (2010). El valor simbólico del color en los álbumes ilustrados. En A. Ruiz. (Ed.), Revisión I. Monográficos sobre formación lingüística y literaria (pp. 185-203). Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Salceda, J., Iriso, C., Peruchena, M., Pérez, E., y Martínez, A. (2016). Mejora de la lectura en 2º de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 70-77.

- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Sánchez, E., Rosales, J., y Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 11(2-3), 71-89.
- Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Gráo
- Sánchez, V. (2017). La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Santana, R., Alemán, J. y López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula abierta*, 46, 83-90.
- Shields, G., y Blythe, G. (2007). *El regalo perfecto*. España: Editorial Kókinos.
- Siegenthaler, R., Rello, J., Mercader, J., Herrero, P. y Jesús, M. (2018). Funcionamiento ejecutivo en estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 347-356.
- Sipe, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Sipe, L. (2011). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. En línea <https://es.scribd.com/document/68991339/Cinco-tipos-decomprension-lectora-Sipe>

Skjong, R., y Wentworth, B. (2001). Expert judgment and risk perception. *The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. International Society of Offshore and Polar Engineers.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ Editorial.

Solé, I. (2009). Motivación y Lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 56-59.

Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 43-61

Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stevens, R., Slavin, R., y Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.

Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. España: Edebé.

Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación, número extraordinario*, 63-93.

Valdebenito, V., y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional*, 52(2), 154-176.

Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 41-48.

Van der Linden, S. (2015). *Álbum [es]*. Barcelona: Ekaré.

Vanistendael, S. (2009). La resiliencia o “el niño del diente de león”. *Monitor educador*, 131, 6-7.



- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345.
- Vásquez, J. (2012). Esperando a Godot: la ilusión de la parusía. *Cuadrante*, 25, 1-12.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Porto Alegre*, 20(1), 239-259.
- Vera, S. (2014). Creencias en torno a la lectura. Enseñar a comprender. In *Simposio presentado en II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. Granada, España.
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Rev. Interam. Bibliot. Medellín*, 31(1), 207-225.
- Wheldall, K. (1988). Peer tutoring of low progress readers using pause, prompt and praise: further replication studies. *Behavioural Approaches with Children*, 12(3), 94-102.
- Wheldall, K., Merrett, F., y Colmar, S. (1987). Pause, Prompt and Praise' for parents and peers: effective tutoring of low progress readers. *Support for Learning*, 2(1), 5-12.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos*, 1, 43-60
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. doi: [https://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2010.06.01](https://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01)
- Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de literatura*, 5(10), 26-52.

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i>	Equivalencias de las competencias básicas en el currículo español con las propuestas en el Consejo de Europa (Pérez Estévez, 2009).....	10
<i>Tabla 2.</i>	Resumen de elementos de la competencia en comunicación lingüística y breve descripción.....	12
<i>Tabla 3.</i>	Objetivos del área de LCL recogidos en la Orden del 17 de marzo del 2015.....	18
<i>Tabla 4.</i>	Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.1.....	21
<i>Tabla 5.</i>	Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.2.....	22
<i>Tabla 6.</i>	Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.3.....	22
<i>Tabla 7.</i>	Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.4.....	23
<i>Tabla 8.</i>	Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.6.....	23
<i>Tabla 9.</i>	Relación de los elementos curriculares presentes en la metodología propuesta con el criterio de evaluación 1.7.....	24
<i>Tabla 10.</i>	Porcentajes del marco de evaluación (PIRLS, 2016).....	31
<i>Tabla 11.</i>	Niveles de rendimiento según las puntuaciones obtenidas en las pruebas PIRLS (MECD, 2016).....	31
<i>Tabla 12.</i>	Descripción del nivel de puntuación intermedio en las pruebas PIRLS (MECD, 2016).....	32
<i>Tabla 13.</i>	Destrezas que no alcanzan los estudiantes españoles de cuarto de Educación primaria frente a aquellos que obtienen un nivel alto en los resultados de las PIRLS (MECD, 2016).....	32
<i>Tabla 14.</i>	Destrezas que no alcanzan los estudiantes españoles de cuarto de Educación primaria frente a aquellos que obtienen un nivel avanzado en sus resultados de las PIRLS (MECD, 2016).....	33
<i>Tabla 15</i>	Estrategias trabajadas con metodología dialógica en alumnos de 8 y 9 años (Gutiérrez, 2016).....	37
<i>Tabla 16.</i>	Resumen de habilidades asociadas a las estrategias de lectura según Benavides Cáceres y Sierra Villamil (2013).....	38
<i>Tabla 17.</i>	Resumen de las acciones y objetivos de las actividades de motivación a la lectura, Delgado-Cerrillo (2007).....	41
<i>Tabla 18.</i>	Requisitos para una exitosa lectura compartida (Goikoetxea y Martínez, 2015).....	44
<i>Tabla 19.</i>	Niveles de inteligencia y descripción (Marina y Pellicer, 2015).....	45
<i>Tabla 20.</i>	Funciones ejecutivas (Marina y Pellicer, 2015).....	46
<i>Tabla 21.</i>	Resumen de interrogantes para entender la lectura de la imagen (Lluch, 2009).....	49
<i>Tabla 22.</i>	Resumen de las vías de comunicación dentro de la ilustración (Durán, 2005).....	50
<i>Tabla 23.</i>	Relación entre texto e imagen en el álbum ilustrado, Rosero (2010).....	51
<i>Tabla 24.</i>	Elementos paratextuales propios del álbum ilustrado (Díaz Armas, 2006).....	54
<i>Tabla 25.</i>	Captación de la interdiscursividad por parte del lector experimentado (Luzón, 1997).....	59
<i>Tabla 26.</i>	Características de las didácticas de la literatura basadas en la interpretación del texto (Mendoza, 2001).....	61
<i>Tabla 27.</i>	Relación entre las estrategias de lectura y el aprendizaje significativo.....	64
<i>Tabla 28.</i>	Principios para una evaluación formativa, Morales y Restrepo (2005).....	65
<i>Tabla 29.</i>	Relación de la rutina de pensamiento VPP con las estrategias de lectura para el desarrollo del lector competente.....	67
<i>Tabla 30.</i>	Resumen de los beneficios del trabajo cooperativo en el aula (Johnson y Johnson y Holubec, 1994).....	75
<i>Tabla 31.</i>	Secuencia de lectura compartida para lectores iniciales en las aulas de educación infantil y primaria.....	78
<i>Tabla. 30.</i>	Resumen de las fases de la investigación-acción en la escuela propuestas por Elliot (1990).....	88
<i>Tabla. 31.</i>	Indicadores para la medición de ítems en el proceso de juicio de expertos, (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 35).....	94
<i>Tabla. 32</i>	Parámetros para la elaboración de las preguntas del pretest y postest de la investigación.....	95

<i>Tabla 33.</i> Ventajas del uso de la entrevista semiestructurada para la recogida de datos en la investigación cualitativa (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).....	100
<i>Tabla 34.</i> Relación de las editoriales con los álbumes ilustrados seleccionados para las sesiones de trabajo en el aula.....	104
<i>Tabla 35.</i> Resumen de los valores fundamentales que se reflejan en cada uno de los cuentos trabajados organizados según el tema, el protagonista y el ayudante.....	106
<i>Tabla 37.</i> Relación entre los procesos cognitivos, estándares de aprendizaje, estrategias de lectura y preguntas del pretest.....	108
<i>Tabla 38.</i> Relación de los indicadores de logro de las funciones ejecutivas (Marina y Pellicer, 2015) con su presencia en las sesiones de trabajo.....	117-122
<i>Tabla 39.</i> Ilustraciones seleccionadas para organizar el mural <i>Descubrimos cómo somos a través de los cuentos</i> . Sesión 8.....	323
<i>Tabla 40.</i> Composición resultante tras asociar la ilustración de cada personaje protagonista con las actitudes y comportamientos que lo definen.....	328
<i>Tabla 41.</i> Composición resultante tras asociar la ilustración de cada personaje ayudante con las actitudes y comportamientos que lo definen.....	332
<i>Tabla 42.</i> Relación entre los procesos cognitivos, estándares de aprendizaje, estrategias de lectura y preguntas del postest.....	335

## GRÁFICAS

<i>Gráfica 1.</i> Resultados globales en porcentajes obtenidos en el pretest.....	109
<i>Gráfico 2.</i> Resultados en localizar y obtener información de la narración y observación de la ilustración (pretest).....	110
<i>Gráfico 3.</i> Resultados en integrar e interpretar información de la narración y observación de la ilustración (pretest).....	110
<i>Gráfico 4.</i> Resultados en reflexionar y valorar sobre la información de la narración y observación de la ilustración (pretest).....	111
<i>Gráfica 5.</i> Resultados globales en porcentajes obtenidos en el postest.....	336
<i>Gráfica 6.</i> Resultados en localizar y obtener información de la narración y observación de la ilustración (postest).....	337
<i>Gráfica 7.</i> Resultados en integrar e interpretar información de la narración y observación de la ilustración (postest).....	337
<i>Gráfica 8.</i> Resultados en reflexionar y valorar sobre la información de la narración y observación de la ilustración (postest).....	338

## FIGURAS

<i>Fig. 1.</i> Elementos paratextuales del álbum ilustrado, <i>El discurso paratextual en el libro ilustrado infantil y juvenil</i> (Consejo Pano, 2014).....	53
<i>Fig. 2.</i> Clasificación de las rutinas de pensamiento según su aplicación en el aula (Ritchhart, Church y Morrison, 2014).....	66
<i>Fig. 3.</i> Fases de la investigación-acción (Borroto y Aneiros, 2002).....	90
<i>Fig. 4.</i> Estructura de la reflexión inicial en el proceso de la investigación-acción.....	91
<i>Fig. 5.</i> Estructura de la reflexión inicial en el proceso de la investigación-acción.....	92
<i>Fig. 6.</i> Estructura de la acción y observación en el proceso de la investigación-acción.....	96
<i>Fig. 7.</i> Organización de la reflexión que se realiza tras finalizar cada sesión en el aula durante la investigación-acción.....	98

# IMÁGENES

<i>Imagen 1.</i> Cubierta del álbum ilustrado <i>El zapatero y los duendes</i> , Manero y Mejuto (2004). Sesión 1.....	138
<i>Imagen 2.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>El zapatero y los duendes</i> , Manero y Mejuto (2004). Sesión 1.....	140
<i>Imagen 3.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>El zapatero y los duendes</i> , Manero y Mejuto (2004) Sesión 1.....	141
<i>Imagen 4.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>El zapatero y los duendes</i> , Manero y Mejuto (2004). Sesión 1.....	142
<i>Imagen 5.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 1, folio giratorio. Sesión 1.....	148
<i>Imagen 6.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 2, estrategia folio giratorio. Sesión 1.....	150
<i>Imagen 7.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 3, estrategia folio giratorio. Sesión 1.....	152
<i>Imagen 8.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 4, folio giratorio. Sesión 1.....	154
<i>Imagen 9.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 5, estrategia folio giratorio. Sesión 1.....	156
<i>Imagen 10.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 5, estrategia folio giratorio. Sesión 1.....	157
<i>Imagen 11.</i> Cubierta del álbum ilustrado <i>El regalo perfecto</i> (Shields y Blythe, 2007), Sesión 2.....	173
<i>Imagen 12.</i> Páginas entregadas a los grupos para la estructura de la <i>plantilla rota</i> . Sesión 2.....	178
<i>Imagen 13.</i> Reconstrucción de la plantilla rota, grupo nº 1. Sesión 2.....	179
<i>Imagen 14.</i> Reconstrucción de la plantilla rota, grupo nº 2. Sesión 2.....	180
<i>Imagen 15.</i> Reconstrucción de la plantilla rota, grupo nº 3. Sesión 2.....	181
<i>Imagen 16.</i> Reconstrucción de la plantilla rota, grupo nº 4. Sesión 10.....	182
<i>Imagen 17.</i> Reconstrucción de la plantilla rota, grupo nº 5. Sesión 2.....	183
<i>Imagen 18.</i> Reconstrucción de la plantilla rota, grupo nº 6. Sesión 2.....	184
<i>Imagen 19.</i> “En una ocasión lo olvidó afuera y el oso se mojó con la lluvia”. <i>El regalo perfecto</i> (Shields y Blythe, 2007). Sesión 2.....	185
<i>Imagen 20:</i> “¡Pobre Oso!, dijo la niña. Necesitas un baño”. <i>El regalo perfecto</i> (Shields y Blythe, 2007). Sesión 2.....	186
<i>Imagen 21.</i> Página no entregada a los grupos para formar la plantilla. <i>El regalo perfecto</i> (Shields y Blythe, 2007). Sesión 2.....	187
<i>Imagen 22.</i> Página sí entregada a los grupos para formar la plantilla. <i>El regalo perfecto</i> (Shields y Blythe, 2007). Sesión 2.....	187
<i>Imagen 23.</i> Comparativa entre ilustración interior y la cubierta. <i>El regalo perfecto</i> (Shields y Blythe, 2007). Sesión 2.....	189
<i>Imagen 24.</i> Primeras páginas del álbum ilustrado <i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i> (Kiss y Urbeuaga, 2014). Sesión 3.....	191
<i>Imagen 25.</i> Páginas interiores del álbum <i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i> , (Kiss y Urbeuaga, 2014). Sesión 3.....	191
<i>Imagen 26.</i> Cubierta y contracubierta del álbum ilustrado <i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i> (Kiss y Urbeuaga, 2014). Sesión 3.....	203
<i>Imagen 27.</i> Primeras páginas interiores del álbum ilustrado <i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i> (Kiss y Urbeuaga, 2014). Sesión 3.....	205
<i>Imagen 28.</i> Ilustración interior del álbum ilustrado <i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i> (Kiss y Urbeuaga, 2014). Sesión 4.....	212
<i>Imagen 29.</i> Ilustración interior del álbum ilustrado <i>¿Qué hace un cocodrilo por la noche?</i> (Kiss y Urbeuaga, 2014). Sesión 4.....	212
<i>Imagen 30.</i> Ilustración interior <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> (Ruillier, 2005). Sesión 5.....	217
<i>Imagen 31.</i> Ilustración interior <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> (Ruillier, 2005). Sesión 5.....	218
<i>Imagen 33.</i> Ilustración interior del álbum <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> (Ruillier, 2014). Sesión 5.....	230
<i>Imagen 34.</i> Ilustración interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> , (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	238
<i>Imagen 35.</i> Ilustración interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> , (Bárdescu y Chaud, 2011) en la que el texto se incluye en la ilustración. Sesión 6.....	239
<i>Imagen 36.</i> Ilustración interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> , (Bárdescu y Chaud, 2011) en la que se rompe la distribución habitual del texto y la ilustración en la página. Sesión 6.....	239
<i>Imagen 37.</i> Ilustración interior del álbum <i>Pomelo crece</i> , (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	241
<i>Imagen 38.</i> Ilustración de la cubierta del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	255
<i>Imagen 39.</i> Ilustración de las guardas delanteras del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	256
<i>Imagen 40.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	257
<i>Imagen 41.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	258
<i>Imagen 42.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	259
<i>Imagen 43.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	261

<i>Imagen 44.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	262
<i>Imagen 45.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	263
<i>Imagen 46.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	264
<i>Imagen 47.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	265
<i>Imagen 48.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	267
<i>Imagen 49.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	268
<i>Imagen 50.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	270
<i>Imagen 51.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	271
<i>Imagen 52.</i> Página interior del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	272
<i>Imagen 53.</i> Guardas delanteras y traseras del álbum ilustrado <i>Pomelo crece</i> (Bárdescu y Chaud, 2011). Sesión 6.....	273
<i>Imagen 54.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 1, estrategia folio giratorio. Sesión 6.....	276
<i>Imagen 55.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 2, estrategia folio giratorio. Sesión 6.....	278
<i>Imagen 56.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 2, estrategia folio giratorio. Sesión 6.....	280
<i>Imagen 57.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 4, estrategia folio giratorio. Sesión 6.....	282
<i>Imagen 58.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 5, estrategia folio giratorio. Sesión 6.....	284
<i>Imagen 59.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal número 6, estrategia folio giratorio. Sesión 6.....	286
<i>Imagen 60.</i> Cubierta del álbum ilustrado <i>El pequeño conejo blanco</i> , (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	288
<i>Imagen 61.</i> Páginas finales de álbum ilustrado <i>El pequeño conejo blanco</i> , (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	291
<i>Imagen 62.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	298
<i>Imagen 63.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	300
<i>Imagen 64.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	301
<i>Imagen 65.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	302
<i>Imagen 66.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	303
<i>Imagen 67.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	304
<i>Imagen 68.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	305
<i>Imagen 69.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	306
<i>Imagen 70.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	307
<i>Imagen 71.</i> Página interior del álbum <i>El pequeño conejo blanco</i> (Ballesteros y Villán, 1998). Sesión 7.....	308
<i>Imagen 72.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal nº 1, estrategia folio giratorio. Sesión 7.....	310
<i>Imagen 73.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal nº 2, estrategia folio giratorio. Sesión 6.....	312
<i>Imagen 74.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal nº 3, estrategia folio giratorio. Sesión 7.....	314
<i>Imagen 75.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal nº4, estrategia folio giratorio. Sesión 7.....	316
<i>Imagen 76.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal nº 5, estrategia folio giratorio. Sesión 7.....	318
<i>Imagen 77.</i> Dibujo realizado por el grupo de cooperativo formal nº 6, estrategia folio giratorio. Sesión 7.....	320
<i>Imagen 77.</i> Composición resultante tras asociar las imágenes con los títulos de los álbumes y los personajes que los protagonizan. Sesión 8.....	326
<i>Imagen 78.</i> Composición resultante tras asociar la ilustración de cada personaje protagonista con las actitudes que los definen. Sesión 8.....	330
<i>Imagen 79.</i> Composición resultante tras asociar la ilustración de cada personaje ayudante con las actitudes y comportamientos que lo definen.....	334