

Trabajo Fin de Grado

Álbum y desarrollo de la competencia literaria.
Análisis de respuestas lectoras de los niños ante el
álbum ilustrado metaficcional.

Autora

Cristina Carmona Andrés

Directora

Rosa Tabernero Sala

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	3
2. OBJETIVOS Y PRESUPUESTOS DE PARTIDA	4
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1. El álbum ilustrado	5
3.1.1. <i>El álbum metaficcional.....</i>	<i>8</i>
3.2. La competencia literaria	10
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
4.1. Metodología	12
4.2. Diseño de la intervención	13
4.2.1. <i>Contexto.....</i>	<i>13</i>
4.2.2. <i>Enfoque Dime de Aidan Chambers</i>	<i>13</i>
4.2.3. <i>Temporalización</i>	<i>15</i>
4.2.4. <i>Selección del corpus</i>	<i>15</i>
4.2.5. <i>Resumen de las intervenciones</i>	<i>24</i>
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	25
5.1. Análisis de las respuestas lectoras	26
5.1.1. <i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos .</i>	<i>26</i>
5.1.2. <i>El libro más genial que he leído... ..</i>	<i>40</i>
5.2. Entrevista a la maestra.....	47
5.3. Cuaderno de campo	53
5.4. Discusión de resultados	56
6. CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXO 1: TRANSCRIPCIÓN DE LAS CONVERSACIONES	62
Sesión 1: <i>El Apestoso Hombre Queso y Otros Cuentos Maravillosamente Estúpidos</i>	62
.....	
Sesión 2: <i>El Apestoso Hombre Queso y Otros Cuentos Maravillosamente Estúpidos</i>	67
.....	
Sesión 3: <i>El Libro Más Genial Que He Leído...</i>	73
ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LA MAESTRA	80
ANEXO 3: NOTAS DE CAMPO	85

Álbum y desarrollo de la competencia literaria: Análisis de respuestas lectoras de los niños ante el álbum ilustrado metaficcional.

Picturebook and the development of literary competence: Analysis of children's reading responses to the metafictional picturebook.

- Elaborado por Cristina Carmona Andrés.
- Dirigido por Rosa Tabernero Sala.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2021.

RESUMEN

En este trabajo se pretende comprobar cómo responden los niños ante el álbum ilustrado metaficcional y si este desarrolla la competencia literaria. Para ello, se han realizado tres intervenciones en un aula de segundo de primaria. En ellas se han leído dos álbumes metafccionales y se han recogido las respuestas lectoras dadas por los alumnos. Al tratarse de una investigación cualitativa, se han utilizado dos técnicas más de recogida de datos: la entrevista personal y las notas de campo. Los resultados obtenidos han determinado que el tipo de respuesta ha sido mayoritariamente analítica e intertextual, por lo que, efectivamente, los álbumes metafccionales colaboran en el desarrollo de la competencia literaria.

Palabras clave: Álbum ilustrado, competencia literaria, conversación literaria, metaficción, respuestas lectoras.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to ascertain how children respond to the metafictional picturebook and whether it develops literary competence. To this end, three interventions were carried out in a second-grade classroom. In them, two metafictional albums were read and the reading responses given by the pupils were collected. As this was a qualitative research, two additional data collection techniques were used: personal interviews and field notes. The results obtained have determined that the type of response has been mostly analytical and intertextual, so that, indeed, metafictional albums collaborate in the development of literary competence.

Key words: Literary competence, literary conversation, metafiction, picture book, reader responses.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este trabajo ha sido motivada por el interés de la autora de este texto por el álbum ilustrado, ya que es un tipo de libro estudiado en el grado en Magisterio en Educación Primaria, concretamente en la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil. Es un formato muy novedoso y que, además, tiene infinidad de aplicaciones en el aula, como el fomento del hábito lector en los alumnos o la reflexión sobre la propia literatura.

Desde un inicial desconocimiento, creo que el uso del libro álbum puede conllevar múltiples beneficios en el aula de Educación Primaria, como el correcto desarrollo de la competencia literaria. Otra razón que motivó la elección de la temática de este Trabajo de Fin de Grado es que existe el pensamiento generalizado de que el libro álbum es un tipo de obra demasiado infantil, sin embargo, los temas que se tratan en los álbumes ilustrados pueden ser tan complejos como la soledad, la muerte o el apego, pudiendo ser obras muy útiles para tratar estos temas en el aula de Educación Primaria.

Por otro lado, quiero focalizar este trabajo en el álbum ilustrado metaficcional. La metaficción es una forma de escribir literatura que suele ser más común en los álbumes ilustrados que en otros formatos. Es un tipo de escritura que puede ser útil para el desarrollo de la competencia literaria, ya que exige un lector activo, constructivo y analítico. Contribuye a que los lectores reflexionen sobre la propia literatura —sus procesos, sus formatos, sus jerarquías, etcétera—, lo cual se puede relacionar de forma directa con el desarrollo de la competencia literaria.

Los argumentos aquí citados motivan la realización de un trabajo que se engloba dentro de la modalidad de investigación educativa, ya que se intentará responder a las diferentes cuestiones a través de varias intervenciones en un aula real de segundo de primaria, observando en primera persona cómo responden alumnos de primer ciclo al libro-álbum. Posteriormente se analizarán estas respuestas para responder a cuestiones relacionadas con el desarrollo de la competencia literaria y con el libro álbum metaficcional.

2. OBJETIVOS Y PRESUPUESTOS DE PARTIDA

Las preguntas iniciales que surgen a la previa elaboración de este trabajo son las siguientes: ¿Cómo responden los niños ante los álbumes ilustrados? ¿Los álbumes ilustrados metaficticiales desarrollan la competencia literaria?

Teniendo en cuenta estas preguntas iniciales, los objetivos de este trabajo de investigación educativa son los siguientes:

1. Comprobar cómo responden los niños de primer ciclo ante álbumes ilustrados metaficticiales.
2. Constatar si los álbumes metaficticiales desarrollan la competencia literaria.

En este caso, la investigación se centrará en el análisis de las respuestas ante álbumes metaficticiales, analizando así cómo estos desarrollan —o no— la competencia literaria. Según Sipe (2010), los niños responden de la “misma” manera a los álbumes ilustrados, pudiéndose extraer cinco categorías de respuesta. El análisis de las respuestas de los alumnos objeto de esta investigación tomará como referencia las investigaciones de este autor. Además, también se analizará una entrevista a la maestra del grupo y las notas de campo recogidas durante el proceso de investigación, tomando como referencia literatura sobre el *álbum metaficticional* y la *competencia literaria*.

El análisis de los resultados obtenidos a través de las tres técnicas de recogida de datos, permitirá comprobar cómo responden los niños de primer ciclo ante álbumes ilustrados metaficticiales y tratará de constatar si los álbumes metaficticiales desarrollan la competencia literaria.

3. MARCO TEÓRICO

Aunque la búsqueda bibliográfica ha sido extensa, se ha considerado plasmar únicamente aquellos conceptos que pueden ayudar a comprender los objetivos del trabajo, con la intención de que toda la información aquí recogida sea útil para la comprensión de este texto.

El marco teórico de este trabajo gira en torno a dos puntos clave: el álbum ilustrado y la competencia literaria. Es por eso por lo que en los siguientes apartados se van a definir

con propiedad ambos conceptos, pudiendo, con posterioridad, llevar a cabo un análisis de los resultados teniendo en cuenta este marco.

3.1. El álbum ilustrado

Muchos autores han intentado definir qué es un álbum ilustrado. El siguiente extracto de Bader (1976) define y resume de manera muy eficaz el concepto de libro-álbum:

Un libro-álbum es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los lectores. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de darle la vuelta a la página (Bader, 1976, p.92).

A partir de esta definición se dilucidan varias cuestiones. En primer lugar, se puede afirmar que, en un álbum, todos los elementos son igual de importantes; el texto no proporciona más información que las imágenes, ni estas más que la cubierta o el propio libro objeto. En el libro álbum todos los elementos están relacionados, dependen los unos de los otros y, de esta relación de interdependencia, surge la historia.

Otro aspecto que cabe señalar, es que la experiencia de la lectura traspasa el propio libro objeto. La obra necesita del lector para que la dote de significado, necesita de un lector que a la vez sea intérprete de la historia que está leyendo; le convierte en un personaje constructivo que rellena los huecos que deja el propio libro.

En el libro álbum las imágenes desempeñan un papel crucial en la historia; esta no puede ser entendida únicamente a través de las imágenes ni solo a través del texto, se necesitan mutuamente. Aun así, no se puede llegar a comprender la obra en su totalidad si no se adquiere un rol constructivo; el lector debe fijarse en detalles tanto del texto como de las imágenes para poder construir el significado (Hanán Díaz, 2007). Todo ello también explicita el gran respeto que los autores de álbumes ilustrados tienen por sus lectores, sean de la edad que sean. Confían la responsabilidad de dotar de significado a la historia a sus propios lectores, no los subestiman por el hecho de ser niños.

Por otro lado, también es importante hacer la distinción entre libro ilustrado y álbum ilustrado. En un libro ilustrado, la imagen no es interdependiente del texto, de hecho, en muchas ocasiones, esta parte de un texto preexistente. Un ejemplo de ello puede ser *El*

contador de cuentos de Hector Hugh Munro e ilustrado por Alba Marina Rivera (Figura 1).

Figura 1. *El contador de cuentos* ilustrado por A.M. Rivera (2008)



Sin embargo, el hecho de ser un libro ilustrado, no exige que las ilustraciones dejen de aportar significado adicional al texto preexistente. El ilustrador, en muchas ocasiones, enriquece la obra y le aporta otro enfoque, aunque sin llegar a ser un libro álbum, el cual ha sido creado expresamente para ser acompañado por una ilustración concreta (Tabernero, 2005).

Otra característica del álbum ilustrado es que el propio objeto desempeña un papel tan importante como las ilustraciones o el texto. Los artistas utilizan también el artefacto en sí mismo para contar la historia. El libro es un espacio físico en el cual se produce un encuentro: el que ocurre entre autor y lector. En este sentido, el lector se convierte en un agente interactivo para con el álbum. La tridimensionalidad del álbum anula la bidimensionalidad inherente al libro tradicional y acerca al lector a la hipertextualidad (Tabernero, 2016).

Se puede enmarcar, entonces, al libro álbum dentro del arte posmoderno. El arte posmoderno se caracteriza por la experimentación, el contraste y la mezcla de géneros, la presencia explícita de las reglas artísticas, etcétera (Colomer, 2010). En este sentido, las

principales características que las corrientes posmodernas han aportado a la literatura infantil y juvenil actual, según Colomer (2010), son las siguientes:

- *Ambigüedad* entre la realidad y la ficción. El lector no sabe qué ha pasado “en realidad”. La historia está llena de vacíos.
- *Alusiones intertextuales*. Juego entre las obras literarias y entre distintos sistemas culturales (cine, música, pintura...).
- *Fragmentación de la información*. La voz narrativa se reparte entre distintas voces y fuentes informativas, como por ejemplo las ilustraciones.
- *Juego y metaficción*. Se introducen muchos tipos de textos (cartas, adivinanzas, noticias del periódico...), se mezclan géneros y personajes de diferentes tradiciones, se dejan al descubierto las reglas de la construcción literaria, invitando a la reflexión sobre la propia literatura.
- *Humor*. Proliferación de la parodia y el humor, rasgos que potencian el efecto distanciador.

En definitiva, estas características dejan entrever los retos que los autores y artistas del libro álbum plantean a sus lectores —siempre desde una posición de respeto—. Este tipo de obras precisan de unas capacidades avanzadas por parte del público, pues deben leer entre líneas, “leer” las ilustraciones. Tienen que crear el significado a partir de los elementos con los que cuenta el álbum (Salisbury y Styles, 2012).

Cabe destacar, también, la importancia del término *adulto escondido*, acuñado por Nodelman (2008) en su estudio *The hidden adult*. Este concepto se refiere al adulto que se esconde tras la obra; es decir, aunque los textos que forman el corpus de la literatura infantil y juvenil puedan parecer sencillos, estos encierran una complejidad que no se ve a simple vista, encierran temas “adultos” porque han sido creados por adultos. La imagen ayuda a crear esta complejidad. Taberner (2013a) parafrasea a Nodelman (2010) en su creencia de que la ilustración es la que coloca al texto infantil en la cultura adulta.

Todos los elementos aquí nombrados interactúan entre sí contribuyendo a la creación del producto final; el libro álbum.

3.1.1. *El álbum metaficcional*

Para poder analizar cómo reaccionan los niños de primer ciclo ante los álbumes metaficcionales es necesario saber qué es la metaficción. Citado por Silva-Díaz (2005), Waugh (1984) afirma lo siguiente:

La metaficción es un término que se aplica a la escritura ficcional que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad. (Silva-Díaz, 2005, p. 5)

Según Silva-Díaz (2005), el objetivo de la metaficción es evidenciar la brecha que existe entre la literatura y la realidad, ya que la literatura es algo creado, de naturaleza muy distinta a la propia realidad. A simple vista, puede parecer un concepto complicado de entender para los niños, sin embargo, existen autores atrevidos que no subestiman a sus lectores; es por eso por lo que la metaficción, poco a poco, se va haciendo un hueco en la literatura infantil —aunque de momento es un segmento minoritario dentro de la producción actual—.

El rechazo a la experimentación de muchos autores se debe a la creencia de que, al tratarse de un público infantil e inexperto, deben iniciarse en obras más tradicionales y simples, añadiendo complejidad conforme van creciendo y adquiriendo las estructuras de los diferentes géneros literarios. Por otro lado, esta autora, parafraseando a Paley (1991-1992) mantiene que también existe un cierto conservadurismo en cuanto al tratamiento de los temas, fruto de la función socializadora de la Literatura Infantil; es decir, la LIJ tiende a enseñar cómo es el mundo y las reglas que lo rigen, sin embargo, las obras metaficcionales, en muchas ocasiones cuestionan esa cultura u ofrecen puntos de vista alternativos.

La metaficción también sirve, en ocasiones, para que el lector cree una imagen global de la historia al unificar aquella información que recibe del cuento real y del ficticio. Un ejemplo de ello es *El cartero simpático o unas cartas especiales*, el libro escrito por Janet y Allan Ahlberg en el cual aparecen cartas dirigidas a los personajes de cuentos populares, los cuales son conocidos por todos; sin embargo, a su vez también hay cartas que contradicen la historia tradicional de los diferentes cuentos (Díaz Armas, 2003). Esto requiere, por tanto, de un lector analítico que cree esa imagen global.

En muchas ocasiones, las obras metaficcionales han compartido rasgos con las obras postmodernas, los cuales son, por ejemplo, el rechazo al realismo, la revelación de los mecanismos que construyen la ficción, o el juego. Sin embargo, hay un rasgo que distingue estos dos términos:

Mientras el postmodernismo es un concepto ... que denota un tipo de literatura asociado a un momento cronológico —la época contemporánea—; la metaficción es una manifestación ahistórica ... (por ejemplo, en el propio Quijote, en cuya segunda parte los personajes comentan el éxito que alcanzó la primera). (Silva-Díaz, 2005, p. 9)

Una vez aclarado el significado de *metaficción*, el estudio se adentra en la metaficción dentro del libro-álbum. Este género o, más bien, tipo de libro, es uno de los primeros formatos en el ámbito de la literatura infantil y juvenil que ha roto con algunas de las técnicas literarias habituales (Colomer, 1998).

Esta ruptura de las técnicas de la que habla Colomer, resulta atractiva para el público infantil, ya que les supone un reto. Los niños, por lo general, en sus primeros años de escolaridad —y de vida— cuentan con un bagaje literario predecible y algo repetitivo, el cual se basa en cuentos populares con estructura similar, rimas, leyendas, etcétera. El libro-álbum ya supone una novedad en cuanto al formato, pero si además se añade la metaficción, da como resultado un producto mucho más interesante.

Silva-Díaz (2005) identifica cuatro principios-efectos por los que la metaficción se introduce dentro de los álbumes:

- *Indeterminación*: sucede cuando la información que recibe el lector del álbum es insuficiente o imprecisa, provocando que no pueda construir la historia adecuadamente.
- *Reverberación*: ocurre cuando hay pinceladas de otras historias o materiales, incluso a veces partes literales. Supone la imposibilidad de apreciar la obra como un todo coherente en sí misma.
- *Cortocircuito*: ocurre cuando se trastocan las jerarquías y los planos de comunicación narrativa. Este principio es muy común y evidencia de forma clara la metaficción.

- *Juego*: de acuerdo con este principio, las obras son creadas expresamente considerando al lector un jugador.

En definitiva, la metaficción, y más concretamente, la metaficción en el álbum, es un elemento que permite evidenciar esa brecha ficción-realidad, y que, por lo tanto, consigue crear un lector mucho más analítico y reflexivo acerca de la propia literatura.

3.2. La competencia literaria

En palabras de Van Dijk (1972), la competencia literaria es la “descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios” (Citado en Mendoza y Pascual, 1988, p. 170).

En la recepción literaria entran en juego varios factores: qué dice el texto, cómo lo dice y qué reacción provoca en el receptor del texto (Mendoza y Pascual, 1988). Teniendo en cuenta estos factores, se pueden distinguir dos niveles de competencia literaria:

- *Nivel primario*. Este nivel permite reconocer lo literario de manera intuitiva, aunque no haya conocimiento crítico.

- *Segundo nivel*. Aquí ya se ha de tener en cuenta el aprendizaje. Thomas (1978) citado en Mendoza y Pascual (1988) considera la competencia literaria adquirida en este nivel como una “aptitud aprendida” basada en el conjunto de datos aprendidos y aquellos referentes al currículo escolar.

Es a partir de este nivel cuando interviene la educación literaria. Algunos autores afirman lo siguiente:

El objetivo formativo de la lectura literaria es el desarrollo de la competencia literaria y de cada uno de sus componentes, entre los que destacan, a modo de bloques integrados, la competencia lectora y, particularmente, el intertexto lector. (Mendoza, 2008, párr. 1)

La literatura infantil y juvenil desempeña un papel crucial en el desarrollo de la competencia lectora, pues estas obras son las primeras manifestaciones estéticas de la cultura de su entorno a las que tienen acceso los individuos. Además, en palabras Mendoza (2008), “son mediadoras del primer encuentro del lector con el sistema semiótico de literatura”. La literatura infantil y juvenil no se puede reducir a un peaje a la

literatura “de adultos”, sino que debe utilizarse como una herramienta de gran utilidad para la formación de futuros lectores, pues por ella misma ya puede tener la misma calidad literaria que una obra hecha para un lector adulto (Mendoza, 2008).

Tras años de investigación en la materia, autores como Mendoza (2008) tienen claro cómo se puede desarrollar la competencia literaria: hay que trabajar la lectura intensiva —la cual se vincula al análisis de los elementos más conceptuales y formales (por ejemplo, realizar un comentario de texto) — y la lectura extensiva —la cual se caracteriza por desarrollar el hábito lector, la lectura por placer—. Ambos tipos de lectura ayudan a la formación y construcción de la competencia literaria.

A partir del capítulo de Mendoza (2005) en Cerrillo (2005) se pueden extraer algunas ideas sobre cómo ha de ser la educación literaria impartida en las aulas de Educación Primaria:

a. Tradicionalmente, la literatura se ha enseñado a partir de teoría sobre su historia, su evolución, sobre los autores más importantes, etcétera. Este tipo de conocimientos no ayuda a formar lectores competentes, y mucho menos da cabida a la literatura infantil y juvenil. El objetivo de la educación literaria es que aprendan a interpretar y valorar las creaciones literarias, por lo que se debe desterrar este modo de enseñanza de la literatura.

b. Se han de tener en cuenta las necesidades del lector como receptor de la obra. Uno de los objetivos de la educación literaria es que los lectores en formación lleguen a ser lectores competentes y autónomos. La Educación Primaria es una etapa crucial, ya que se tiene la oportunidad de ofrecer obras de calidad adaptadas al nivel y necesidades que los alumnos tienen como lectores.

c. Es importante presentar gran variedad de producciones de LIJ para ayudar al desarrollo del intertexto lector. El intertexto lector “integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios” (Mendoza, 2001, párr. 40)

Si no se trabaja en este aspecto, se corre el riesgo de que los niños puedan no entender las referencias a otros textos —y con ello, no puedan construir el significado de la obra—, lo que podría provocar aburrimiento y desinterés; por esa razón es interesante trabajar

con obras que tengan el componente intertextual. Es la llamada literatura “iluminada”; es decir, con libros que llevan a otros libros (Taberero, 2013b).

En definitiva, la competencia literaria puede trabajarse a través de obras en las que el lector sea un agente constructor de significado y en las que haya elementos intertextuales. También es muy importante presentar variedad de formatos, géneros, y temáticas. Estas características están presentes el álbum metaficcional, por lo que es una buena opción para trabajar en el desarrollo de la competencia literaria.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Metodología

Este trabajo responde a una metodología de corte cualitativo. El objetivo es que las respuestas surgidas en esta investigación sean lo más naturales posibles y que, de ellas, puedan extraerse las conclusiones en relación con los objetivos marcados al inicio de la misma.

Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, ya que se está analizando un fenómeno humano: las respuestas de los niños ante los álbumes metafictionales. Los datos que se han recogido para su posterior análisis no son datos numéricos, por lo que se descarta completamente la investigación cuantitativa. Este trabajo se encuadra dentro de la investigación cualitativa porque interesa conocer las diferentes perspectivas que tienen los participantes en relación con el fenómeno del álbum ilustrado metaficcional; en definitiva, interesa saber cómo el ser individual reacciona ante este fenómeno. Por otro lado, el investigador —investigadora en este caso— se ha involucrado en las intervenciones con el fin de obtener los datos que posteriormente deben ser analizados; no es un ser externo a la investigación, existe un proceso de análisis antes, durante y después de las intervenciones. Tal y como afirma Flick (2004), las impresiones y sentimientos de la persona investigadora se convierten en parte de la investigación, se convierten en datos de importancia.

En cuanto a la variedad de enfoques y métodos, para esta investigación se ha decidido que hay tres tipos de técnicas de recogida de datos; en primer lugar, la transcripción de las intervenciones realizadas por la investigadora en el aula de 2º de Primaria. En segundo lugar, un cuaderno de campo, en el cual se reflejan las ideas y pensamientos que surgen

de esta investigación. Por último, la transcripción de una entrevista realizada a la tutora del grupo en el que se han llevado a cabo las intervenciones. De este modo, se asegura la fiabilidad de los resultados obtenidos.

4.2. Diseño de la intervención

4.2.1. Contexto

Las intervenciones se han llevado a cabo en el colegio público *San Vicente*, en la ciudad de Huesca. En concreto, se han realizado en un aula de segundo de Educación Primaria, la cual está formada por 20 niños de entre 7 y 8 años. Es el aula en la que he realizado mis prácticas de cuarto curso, por lo que los alumnos se sienten cómodos y pueden dar respuestas naturales al encontrarse en un ambiente familiar.

En cuanto a las características del aula, en general, el nivel cognitivo del grupo es bueno, acorde a su edad. Sin embargo, existen algunas excepciones en cuanto al nivel de lectoescritura, lo que afecta a su competencia literaria. La mayor parte de su bagaje literario es puramente oral, ya que todavía no saben leer bien. En la etapa de Educación Infantil han recibido una gran cantidad de *input* literario, por lo que cuentan con un intertexto lector que les permite relacionar algunos aspectos de las obras que se han presentado en las intervenciones.

4.2.2. Enfoque *Dime* de Aidan Chambers

El enfoque en el que se han basado ambas intervenciones ha sido el que el autor británico Aidan Chambers expone en su obra *Dime: Los Niños, la Lectura y la Conversación* en el año 2007. En este libro proporciona las claves para que los mediadores puedan introducir la conversación literaria en el aula, mejorando así el propio acto de “leer” —escrito entre comillas porque, como apunta A. Chambers en su libro—:

La “lectura” no tiene que ver sólo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura. (Chambers, 2007, p.16)

En una ocasión, Steve Bicknell escribió a Chambers sobre sus experiencias en cuanto a este aspecto, y destacó la frase de una niña de ocho años de edad surgida en una de estas conversaciones literarias; esta decía: “Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él”. Esta frase evidencia la importancia de la conversación literaria a la hora de comprender una obra literaria, siendo una muy buena metodología para conseguir que los alumnos desarrollen la competencia literaria.

Otro aspecto que cabe nombrar, es que no es suficiente con la conversación tras la lectura, sino que también es muy importante seleccionar un corpus literario adecuado. Las obras de este corpus deben ser diversas, ofreciendo así gran variedad de posibilidades a los lectores, para que puedan elegir aquello que más les gusta y puedan explorar un mundo redondo, realizando conexiones entre los diferentes cuentos y desarrollando su intertexto lector.

Chambers (2007), tras años de investigación sobre la literatura infantil y sobre la conversación que surge de la propia lectura, propone un enfoque común que les sirve a los mediadores como guía para analizar las obras literarias con los niños. En definitiva, es una manera de introducir la conversación literaria. En esta obra, él nos presenta tres situaciones compartidas que se dan entre dos o más personas que han leído un libro:

- *Compartir el entusiasmo.* Cuando una o varias personas han leído un libro, normalmente, lo primero que hacen es compartir aquello que más les ha gustado, o, por el contrario, aquello que no les ha gustado en absoluto. De esta situación se extraerán dos preguntas; qué les ha gustado y qué no les ha gustado.

- *Compartir los desconciertos.* En muchas ocasiones, hay obras a las que no se les encuentra un sentido en alguna de sus tramas o hay aspectos que resultan desconcertantes. Esto también se comparte. Se pretende comprobar si a los demás les han extrañado las mismas cosas o si por el contrario pueden aclarar estos aspectos desconcertantes. De esta situación se extraerá la pregunta “¿Qué os ha sorprendido?”

- *Compartir las conexiones.* Buscar las conexiones es algo inherente al ser humano. Siempre se intenta buscar un patrón, y eso también pasa cuando se lee una obra nueva; se tiende a relacionarla con aquello que se conoce. De esta última situación se extraerá la pregunta “¿Os ha recordado a otro cuento?”.

4.2.3. Temporalización

La temporalización de las intervenciones ha sido la siguiente: ha constado de tres sesiones.

La primera sesión se ha llevado a cabo el 10 de marzo de 2021. La duración de la intervención ha sido de una hora. En ella, se ha realizado la lectura de la mitad del libro *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Jon Scieszka y Lane Smith, con su posterior conversación literaria.

La segunda sesión se ha realizado el 11 de marzo de 2021. También ha tenido la duración de una hora. Se ha terminado de leer *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, concluyendo con la conversación literaria basada en el enfoque de Chambers.

La razón de hacer la lectura de esta obra en dos sesiones ha sido motivada por la extensión y complejidad del libro, ya que podría resultar pesado para alumnos de primer ciclo si se viera en una única sesión al tener tantos aspectos que analizar.

La tercera y última sesión se ha realizado el 15 de marzo de 2021, teniendo esta la misma duración que las dos sesiones anteriores. En esta ocasión se ha leído la obra *El libro más genial que he leído...* de Christian Voltz. Al igual que con *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, al finalizar la lectura se ha tenido una conversación literaria con el grupo bajo el enfoque de Chambers.

4.2.4. Selección del corpus

Las obras seleccionadas para llevar a cabo la intervención han sido las siguientes. La elección de ambas ha sido motivada por su carácter metaficcional:

- *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Jon Scieszka y Lane Smith (Figura 2).
- *El libro más genial que he leído* de Christian Voltz (Figura 3).

A partir de aquí se nombrarán las obras sin citar a los autores ni el año de su publicación, únicamente con el título del libro.

Figura 2. Cubierta de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

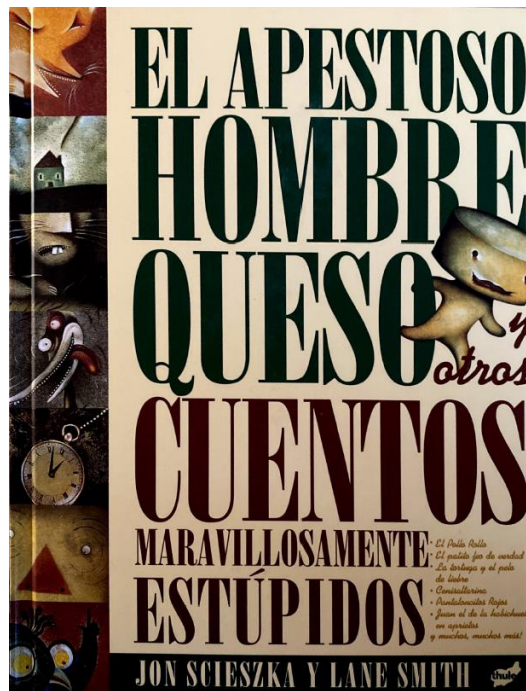
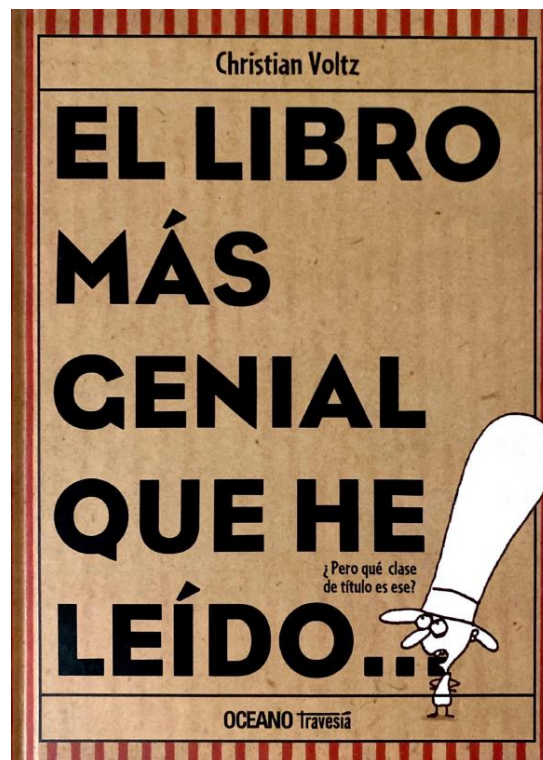


Figura 3. Cubierta de *El libro más genial que he leído...*



En primer lugar, se ha introducido la obra de Jon Scieszka y Lane Smith, de la cual se podría decir que es el álbum metaficcional por excelencia (Silva-Díaz, 2005), razón por

la cual se ha elegido para llevar a cabo este estudio. En esta obra, los autores rompen con todas las convenciones de la literatura; escriben hojas al revés, se dirigen directamente al lector (Figura 4), hacen que los personajes desobedezcan al narrador (Figura 5), cuentan historias sin ningún tipo de orden (Figura 6), etcétera.

Figura 4. Interior de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

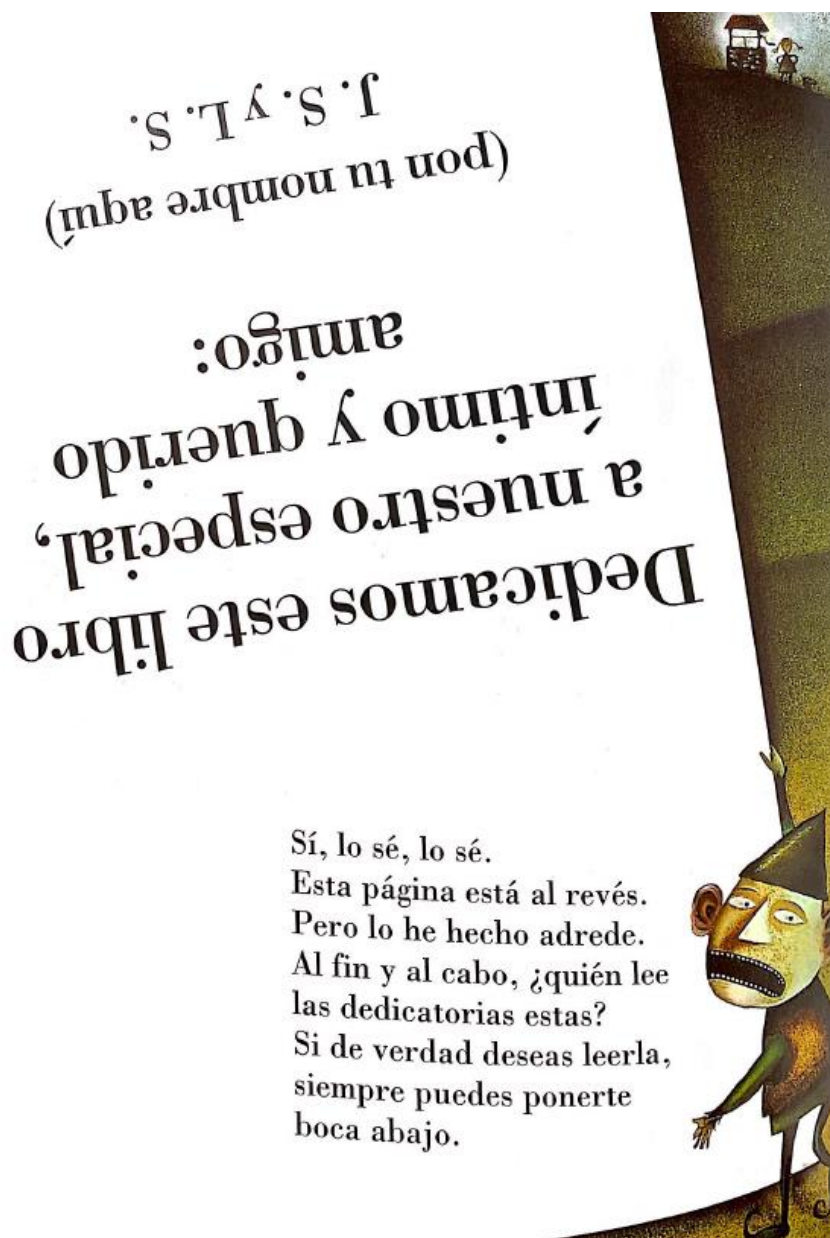


Figura 5. Interior de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

PANTALONCITOS ROJOS

—Bueno. Parece que por ahora todo va como una seda —dijo Juan el narrador—. Y el próximo cuento es aún mejor que los tres anteriores. Mira, trata de una niña que corre muy rápido y siempre lleva unos pantaloncitos rojos. De ahí le viene el apodo, ¿entiendes? En fin, el caso es que cuando la niña va corriendo a la casa de su abuelita de repente se encuentra con un lobo. El lobo la engaña para que vaya por el camino más largo mientras él toma un atajo. Ahora viene lo bueno, porque Pantaloncitos Rojos corre tan rápido que llega antes que el lobo a casa de su abuelita. Cuando el lobo llama a la puerta, sale Pantaloncitos Rojos a abrir. ¿Y sabes qué le dice? «¡Caramba!, qué lento eres...» Y eso es todo. Fin. ¿Verdad que es bueno? Así que toma asiento, relájate y disfruta de «Pantaloncitos Rojos»...

—Y ahora, como acabo de decir, «Pantaloncitos Rojos».

—Pero ¡si acabas de contar toda la historia! —dice Pantaloncitos Rojos—. ¿Para qué vamos a contarla otra vez?

—No digas eso —dice Juan—. Tienes que empezar con lo de «Érase una vez».

—Ni hablar —dice el lobo—. Lo has estropeado.

—Pero si os toca a vosotros. Mirad qué título pone en lo alto de la página: «Pantaloncitos Rojos». ¡Eres tú!

—Vámonos, lobo. Aquí no pintamos nada.

—¡Un momento! ¡No os podéis ir!

Se supone que vuestro cuento ha de durar tres páginas.

¿Qué voy a hacer cuando pasemos la página?



Figura 6. Interior de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.



Desde que se tiene el libro en las manos, ya se es consciente de que no es una obra convencional, ya que el propio libro habla de elementos como el ISBN (Figura 7), siendo el propio libro “consciente” de que es un producto. En la primera página ya se puede ver a un narrador que discute con los personajes (Figura 8), trastocando completamente las expectativas del lector. A lo largo de esta obra se observará que las historias son familiares para el lector, cree conocerlas, sin embargo, no terminan siendo como cabría esperar; los cuentos tradicionales (Figura 9) se convierten así en reflexiones sobre el hecho de contar historias, de ilustrarlas (Cantavella, 2013).

Figura 7. Contracubierta de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.



Figura 8. Interior de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

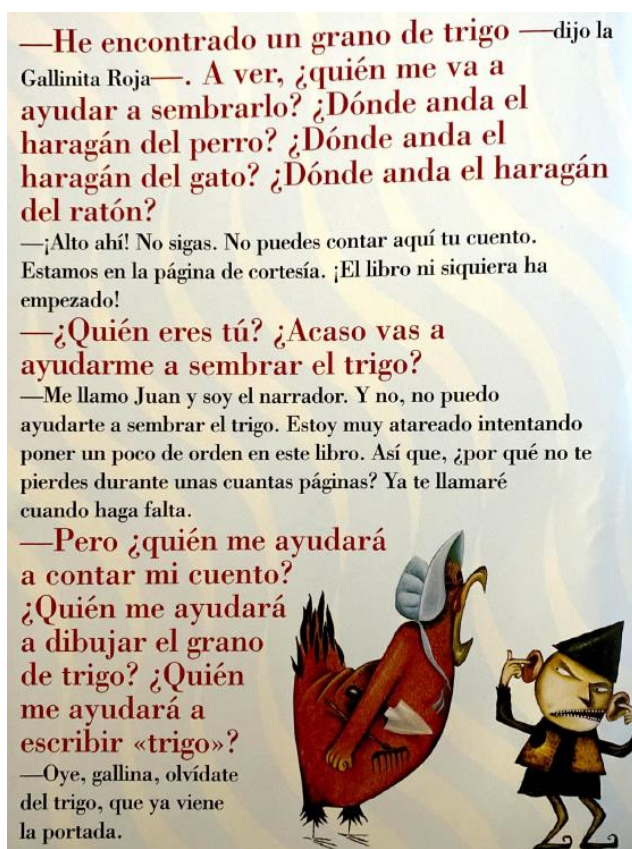
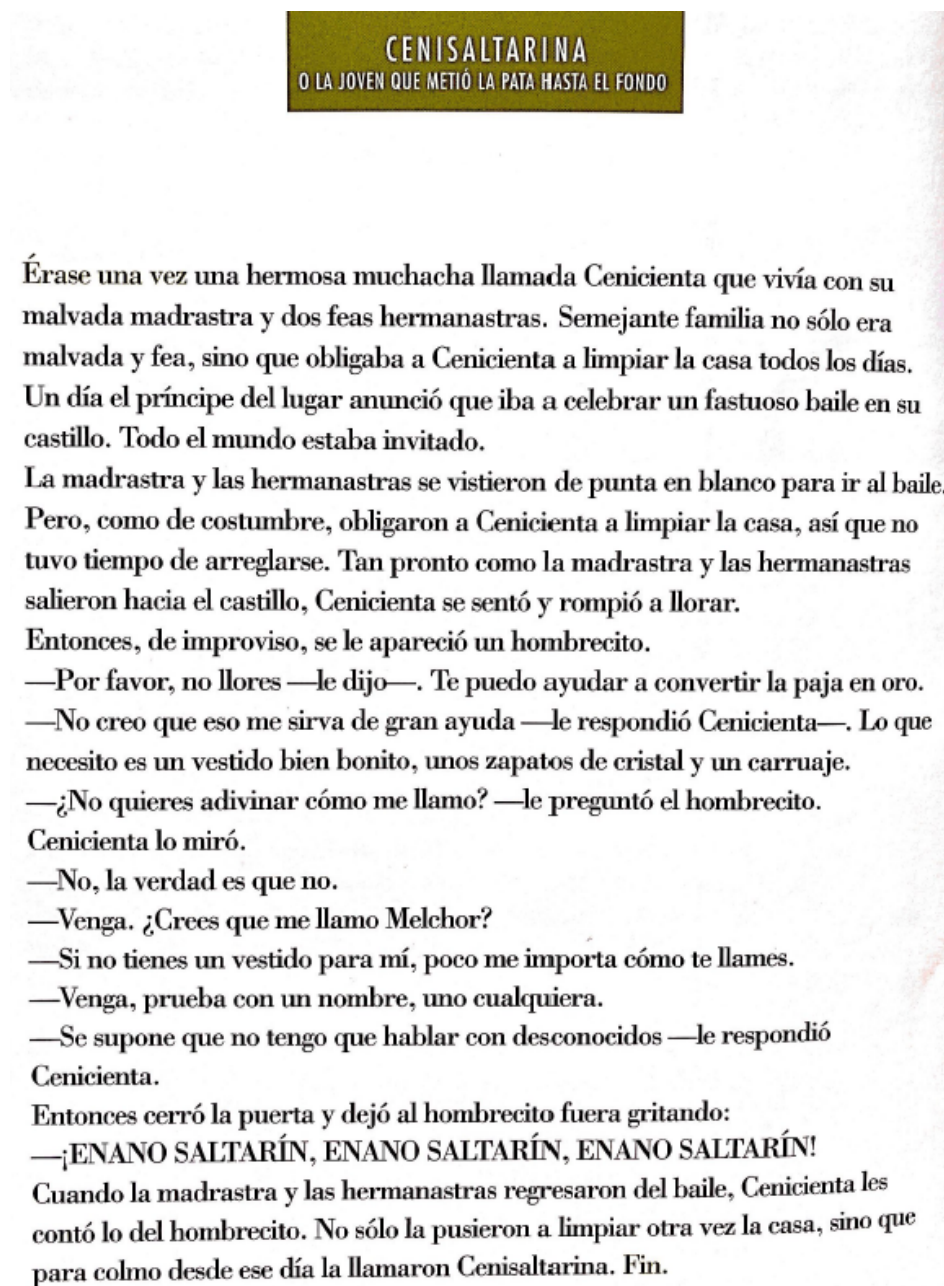


Figura 9. Interior de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

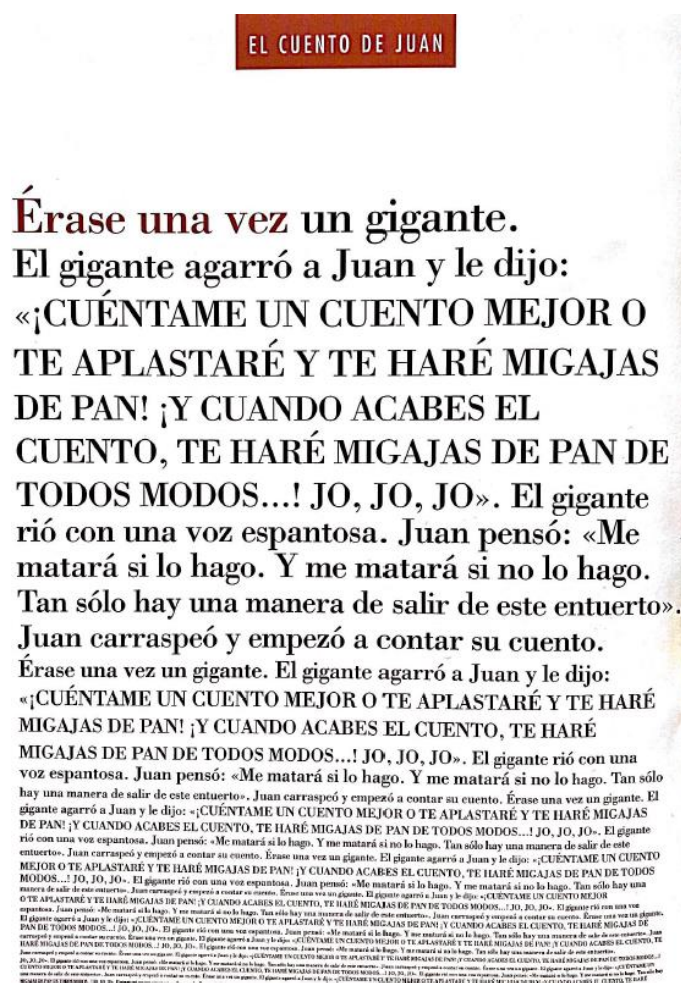


Es aquí cuando surge otro aspecto muy importante y presente en este álbum: la intertextualidad. La intertextualidad es la relación existente entre obras literarias de una misma cultura. En este caso, los autores juegan con los cuentos tradicionales, trastocándolos; esto provoca que el lector tenga un esquema mental que termina siendo desmontado, produciendo cierto desconcierto y sorpresa. Existe un efecto *collage*, en el cual se observan elementos que no están en el sitio en el que normalmente estarían. Las obras de Scieszka y Smith juegan mucho con este efecto ya que tienen la máxima de

nunca subestimar la inteligencia de sus lectores. El álbum metaficcional provoca en la persona que lo está leyendo una actitud mucho más activa; tienen que construir el significado. Es como un juego continuo. En este álbum en concreto, los autores juegan mucho con las jerarquías, otorgando roles que no corresponderían a los personajes, por ejemplo, presentando a un narrador al que nadie hace caso o que incluso huye de algunos personajes. También aparecen personajes que se van del cuento sin terminar de contarlo o incluso otros que se comen entre ellos.

Otro aspecto a destacar es el uso de la tipografía (Figura 10), los espacios, las ilustraciones... En los álbumes, esto es esencial para construir el significado. El texto se nutre de la ilustración y viceversa. Todos estos recursos, los cuales van cambiando en función del personaje o de la situación, no hacen más que recordar al lector que el cuento es una construcción, algo artificial y creado (Cantavella, 2013).

Figura 10. Interior de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.



En definitiva, este álbum es perfecto para realizar una investigación acerca de las reacciones ante los álbumes metaficcionales, ya que tiene todos los elementos que lo convierten en una gran obra metaficcional.

Por otro lado, está *El libro más genial que he leído* del francés Christian Voltz. Esta obra es más sencilla. En ella se entrelazan dos historias. Por un lado, la de una niña pirata, y por otro, la de un hombrecillo un poco gruñón al que no parece gustarle mucho cómo va transcurriendo la historia. Poco a poco las historias se van entremezclando hasta que la línea que las separa es inexistente. Esta obra ya comienza por introducir el personaje en la misma cubierta (Figura 3), rompiendo ya con las convenciones literarias. Este personaje habla con el autor y le increpa que no le está gustando la historia, le da su opinión. A causa de esto, el propio autor va cambiando la historia hasta terminar por introducir al hombrecillo (Figura 11), contentándole al fin.

Además, también juega con las ilustraciones, ya que son fotografías de materiales que forman los “dibujos” (Figura 12). Además, aunque no es su principal rasgo, en este cuento también se juega con la intertextualidad, ya que al principio la historia nos recuerda a las típicas historias de piratas.

Figura 11. Interior de *El libro más genial que he leído...*

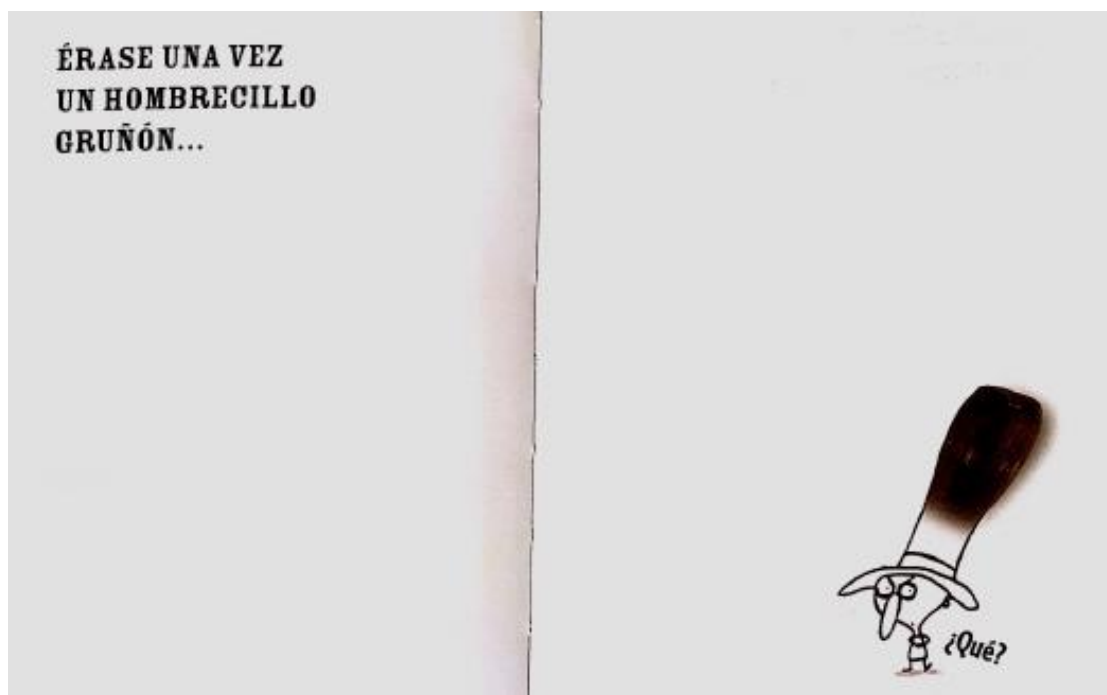


Figura 12. Interior de *El libro más genial que he leído...*



4.2.5. Resumen de las intervenciones

A continuación, se presenta una tabla resumen (Tabla 1) de las intervenciones realizadas en el aula de segundo de Educación Primaria del colegio San Vicente, en Huesca, en el periodo comprendido entre el 10 y el 15 de marzo del año 2021.

Tabla 1. Resumen de las intervenciones

Instrumentos de recogida de datos	Conversaciones	Entrevista a la maestra	Cuaderno de campo
Enfoque	<i>Dime</i> , Chambers (2007)		
Contexto	2º de Primaria	20 niños	Incidencias: Algunos presentan problemas con la lectoescritura
Temporalización	Sesión 1 (10 de marzo de 2021). Una hora.	Sesión 2 (11 de marzo de 2021). Una hora.	Sesión 3 (15 de marzo de 2021). Una hora.
Corpus	<i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i>		<i>El libro más genial que he leído...</i>

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de las técnicas de recogida de datos: las conversaciones —respuestas lectoras—, la entrevista a la maestra y el cuaderno de campo. Las transcripciones completas de las tres técnicas de recogida de datos se encuentran en los anexos del presente trabajo.

A la hora de realizar el análisis de las conversaciones, se toma como referencia la Conferencia de Lawrence R. Sipe: *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*.

En ese texto, Sipe (2010) habla de sus conclusiones y experiencias en la investigación acerca de las respuestas lectoras de niños de 4 a 7 años. En primer lugar, los niños objeto de su estudio eran dispares en cuanto a nivel socioeconómico, étnico y racial (Sipe, 2010). En la muestra de niños en la que se ha llevado a cabo la investigación de este trabajo también ha habido variedad en estos aspectos. Por otro lado, Sipe (2010) también reconoce que los maestros-facilitadores de sus investigaciones eran personas formadas en el campo de la literatura infantil, por lo que el ambiente literario era mucho más fluido y daba cabida a la libertad de respuesta en los alumnos; por este lado, en la presente investigación se ha optado por el enfoque de Chambers (2007), una modalidad que permite guiar la conversación literaria, pero manteniendo la libertad de respuesta de los alumnos.

En definitiva, según Sipe (2010) los niños de entre 4 y 7 años manifiestan cinco tipos de respuestas cuando hablan de los álbumes ilustrados que les son leídos en voz alta.

a. *Analítica*: los niños utilizan la información que proporcionan el texto y las imágenes para así poder interpretar qué está sucediendo en la historia. También analizan los elementos físicos del libro como pueden ser la cubierta, el índice, las guardas, etcétera.

b. *Intertextual*: los niños relacionan la historia narrada con otras producciones culturales que ya conocen.

c. *Personal*: los niños interpretan la historia teniendo en cuenta su propia vida y experiencias, otorgando un carácter más significativo y personalizado a la lectura.

d. *Transparente*: los niños se sumergen de lleno en la historia, tanto que se desdibuja la línea que separa la historia de la realidad. Este tipo de respuestas implican una profunda implicación en la historia que están escuchando.

e. *Performativa*: los niños manipulan el texto de manera recreativa y de acuerdo a sus intereses y propósitos productivos. El texto motiva su creatividad e imaginación.

En el caso de la entrevista a la maestra y las notas de campo, se ha realizado un análisis de ciertos extractos que tienen relevancia para con la consecución de los objetivos de la investigación. Además, este análisis se ha sido contrastado con el marco teórico expuesto en este trabajo.

5.1. Análisis de las respuestas lectoras

En este apartado se analizan las respuestas dadas por los niños de 1^{er} ciclo durante las lecturas en voz alta de las obras seleccionadas: *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de J. Scieszka y L. Smith (2004) y *El libro más genial que he leído...* de C. Voltz (2008). El análisis realizado toma como referencia las categorías expuestas en el texto de Sipe (2010).

5.1.1. *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*

En primer lugar, se ha analizado en qué medida los niños que han participado en esta investigación ofrecen *respuestas analíticas*. Para ello, las respuestas dadas deben reflejar el análisis que hacen sobre la obra y sus elementos —imágenes, texto, elementos físicos, trama, etcétera—. Todo este análisis lo realizan con el objetivo de comprender qué está sucediendo en la historia que están leyendo —en este caso escuchando— (Sipe, 2010).

Los niños comienzan a analizar y a crear sus hipótesis desde el inicio de la intervención, prácticamente desde la primera página, en la cual ya debaten sobre qué personaje puede ser el que aparece.

(*El Pollo Rollo*)

A3: ¡Qué feo!

A4: ¿Qué es eso?

A5: Es el pollo Rollo.

A6: ¡Es una bestia!

Por otro lado, la mediadora también realiza preguntas con la intención de activar ese análisis, es decir, tal y como defiende Chambers (2007), en ocasiones se necesita de la conversación con otros para poder comprender una obra, y a través de ciertas preguntas los niños llegan a realizar hipótesis sobre la trama o los personajes.

Mediadora: ... *Al fin y al cabo, no era el cielo lo que se estaba cayendo...*
¿Alguien se imagina lo que se estaba cayendo?

A7: El equipaje.

Mediadora: Vemos en el dibujo a Juan el narrador avisándonos de algo ¿verdad?
Pero no le han hecho mucho caso.

A6: Entonces se cae Juan el narrador.

...

A7: ¡El narrador es un queso!

Mediadora: ¿Crees que el narrador es un queso?

Todos: No.

A7: Creo que no es un queso, creo que es otra cosa.

A4: Es que como el cuento se llamaba así creíamos que Juan era un queso.

...

Mediadora: ... *El zorro nadó hasta la mitad del río y entonces dijo: Pero ¡qué pestazo!* ¿Qué creéis que pasa ahora?

A3: Que se lo mete en la boca.

A4: ¡Que se lo va a comer!

A9: ¡No!

A10: Que lo tira al río.

A4: No se la va a comer, se va a comer el pan.

...

A9: ¿Ya se han acabado todos los cuentos?

Mediadora: ¿Tú crees eso?

A9: Lo parece.

A12: Yo creo que no se ha acabado.

A5: ¡Hay otro!

A7: ¡Juan El Narrador!

...

Mediadora: ... ¿Comer? Dijo el gigante. ¿Qué creéis que va a pasar?

A12: ¡Se va a comer a la gallina!

(Se observa la ilustración final)

Mediadora: ¿Qué creéis que ha pasado?

A4: (Triste) ¡Se ha comido la gallina!

A7: Sí, se la ha comido.

A4: Mira las patas.

A9: Juan se ha ido corriendo.

Además, los niños integran perfectamente la imagen con el texto, realizando un análisis de los elementos visuales y extrayendo significado de los mismos. Son capaces de *llenar los huecos* que deja el texto, con las imágenes y viceversa, adquiriendo un papel constructivo (Hanán Díaz, 2007). En *Pantaloncitos Rojos*, por ejemplo, se sorprenden al ver al narrador participando en la historia y crean una hipótesis sobre su identidad al reconocerlo como un personaje más, por lo que se podría decir que han roto esa primera barrera que separa al narrador de la historia, para ellos *Juan el narrador* forma parte de la trama al igual que los demás personajes.

(Pantaloncitos Rojos)

A3: ¡Ese es Juan El Narrador!

Mediadora: Sí, y este es El Lobo y Pantaloncitos Rojos.

A7: Juan El Narrador es un queso.

(Se observa la ilustración)

Mediadora: Aquí no están los personajes. Se han ido ¿no?

A7: ¡Son fantasmas!

A continuación, se presenta la ilustración (Figura 13) de la que se habla en el extracto anterior a este párrafo.

Figura 13. Interior de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*



Mediadora: ¿Qué creéis que pasará cuando pasemos la página?

A7: Que se la va a comer.

También se han dado respuestas referentes a la fuente utilizada —*el gigante* habla con mayúsculas, para *la gallinita roja* se utiliza una fuente de color rojo, etcétera—, llegándose a dar cuenta de que todo en esta historia está elegido con un sentido. El hecho de cambiar la fuente en función del personaje que esté hablando o de la situación que esté ocurriendo, da lugar a la interpretación del lector, invita al análisis. Es cierto que este análisis no ha surgido en muchos de los alumnos, sin embargo, una vez que uno de ellos expresa en voz alta su hipótesis, los demás comienzan a reflexionar sobre ello, por lo que todos terminan entrando en la dinámica del análisis.

(Juan El De La Habichuela En Aprietos)

Mediadora: ... ¡VOY A LEER MI CUENTO AHORA MISMO!

A7: Con mayúsculas, no minúsculas.

...

(El Cuento de Juan)

A7: Por si no os habéis dado cuenta la letra es muy muy pequeña, necesitaríamos una lupa.

En la segunda sesión, realizada al día siguiente, los niños recordaban el lugar en el que se había quedado la historia y todo lo que había pasado, evidenciando el hecho de que habían realizado un ejercicio analítico de la obra.

Mediadora: ¿Os acordáis por dónde nos quedamos ayer?

A1: ¡Sí! Por el cuento del gigante.

Mediadora: ¿Os acordáis de qué pasaba con el gigante?

A7: Iba a contar su cuento.

A5: Y le dijo que le aplastaría.

En esta sesión surgió un nuevo sentimiento; el desconcierto, dándose respuestas que permiten decir que estos niños han intentado descifrar y analizar el significado del cuento y no han podido; en este caso, se trataba de *El Cuento del Gigante* (Figura 6).

(El Cuento del Gigante)

A10: ¡Qué raro!

A7: Sí, ¡muy raro!

A4: Está hecho de muchos cuentos.

Este sentimiento surge porque la historia está formada por fragmentos de otros cuentos —finales tradicionales al inicio, frases que no están ordenadas, etcétera— y debido al esquema que tienen interiorizado del cuento tradicional —con un principio, un nudo y un desenlace— se crea un conflicto entre lo que ya conocen y aquello que están viendo, creando un sentimiento de desconcierto. El cuento está rompiendo con las técnicas literarias convencionales, algo propio de los álbumes metaficciones (Colomer, 1998).

Cabe destacar también, que los alumnos tienen en cuenta tanto el interior del libro como el exterior del mismo para llevar a cabo su análisis. En los álbumes, el propio artefacto desempeña un papel tan importante como el texto o las ilustraciones a la hora de construir el significado (Tabernero, 2016), y los niños han sabido tener en cuenta todos sus elementos. Además de relacionar elementos que han visto en la cubierta con la historia que se está desarrollando en el interior, también relacionan varias historias —intertextualidad—, aunque pertenezcan a cuentos diferentes, integrando la obra en un todo único.

(Cenisaltarina o La Joven que Metió la Pata Hasta el Fondo)

...

A7: El gigante sale en el dibujo.

A4: También está Juan.

(El Apestoso Hombre Queso)

A4: ¡Por fin!

A2: ¿Qué es eso?

A9: Es un queso.

A2: Pues parece otra cosa.

A3: Es el Hombre Queso.

(Se observan las ilustraciones)

A8: Hala, va sin pantalones.

A4: Ese queso sale en la portada.

...

(Contracubierta)

A4: ¡Hay otro cuento ahí!

Por otro lado, se observan diferencias en las respuestas analíticas de los sujetos entre la conversación literaria posterior a la lectura y durante la misma. Después de escuchar la historia hacen una reflexión más profunda —tal y como afirma Chambers (2007), la conversación invita a la reflexión, al análisis—. Es el caso de A3; ha interpretado que uno de los personajes lloraba y eso ha provocado un sentimiento de rechazo, no le ha gustado.

Mediadora: Os dejo aquí, pero seguimos mañana, porque ahora os voy a hacer unas preguntas. La primera pregunta es: ¿Qué os ha gustado de este libro?

...

A9: A mí me ha gustado el cuento de El Patito Feo De Verdad porque cuando nos has enseñado el dibujo me ha hecho gracia.

A7: ¡Sacaba la lengua!

...

A10: Los dibujos y los títulos porque explicaban cosas del cuento.

A11: A mí me ha gustado el título y lo de Pantaloncitos Rojos porque se iban del cuento.

Mediadora: Ahora me gustaría saber qué no os ha gustado.

...

A1: Los dibujos porque eran muy raros.

...

A3: No me ha gustado lo de Pantaloncitos Rojos porque era un poco triste porque se había ido y el narrador estaba llorando.

Por otro lado, aparecen de nuevo sentimientos de incomprensión, provocando que no les guste la historia.

...

A13: A mí no me ha gustado el del gigante porque no lo he entendido.

Por último, realizan hipótesis sobre las ilustraciones que se han visto a lo largo de la lectura, incluso llegan a cuestionar la figura del narrador.

Mediadora: Ahora me gustaría que me dijerais aquellas cosas que os han sorprendido.

A2: Los dibujos porque no son como los que vemos en los cuentos normales.

A4: A mí me ha sorprendido el dibujo del pato porque era muy feo.

Mediadora: ¿A alguien le ha sorprendido cuando el narrador ha empezado a hablar con nosotros?

A8: Sí.

A10: ¡Sí!

A12: A mí me ha sorprendido cuando en Pantaloncitos Rojos se han ido del cuento.

A7: Estaban muertos.

A3: Eran fantasmas.

Mediadora: No eran fantasmas, aparecen así en la imagen porque se han ido y se han quedado sus siluetas en blanco.

A3: Aaahh vale.

A7: ¡Hombre, están enfadados con el narrador!

A7: ¿Por qué tiene un cuento si el narrador no manda aquí?

A continuación, se analizan las *respuestas intertextuales*, las cuales se pueden identificar al observar la relación que hacen los lectores —en este caso oyentes— de la historia narrada con otras producciones culturales que ya conocen. Por otro lado, estas respuestas son un reflejo de su comprensión lectora en relación con otros textos (Sipe, 2010).

El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos es una obra con gran cantidad de elementos intertextuales, ya que se trata de una reelaboración —una parodia— de varios cuentos tradicionales. Durante los primeros años de escolaridad, los niños reciben una gran cantidad de *input* sobre cuentos tradicionales, por lo que tienen muy interiorizadas estas historias. Es por eso por lo que, a lo largo de toda la lectura, identifican esos elementos que les recuerdan a producciones culturales que ya conocen. Ejemplo de ello es que, en un momento dado, uno de los alumnos relaciona la fórmula del final del cuento que acaba de escuchar con la que podrían seguir aquellos que ya conoce, de ahí la frase: “típico de la historia”.

(*La Princesa y La Bola de Jugar a Bolos*)

Mediadora: *Y todos fueron felices, aunque no del todo honrados, y comieron perdices.*

Todos: (Risas)

A5: Típico de la historia.

También hacen comparaciones precisas y concretas, llegando a nombrar el cuento al que les recuerda la historia narrada. Cabe destacar que en ocasiones necesitan la ayuda de la mediadora para terminar de relacionar las historias. Esta relación entre el cuento que están escuchando y aquel que ya conocen provoca un sentimiento de desconcierto a la vez que interés y diversión, que es precisamente una de los objetivos que persigue la

metaficción al romper con las técnicas literarias tradicionales (Colomer, 2010). Este conflicto entre lo que conocen y lo que están escuchando provoca una reflexión sobre la propia historia y sobre la manera de contar cuentos, además ayuda a crear una imagen global de la historia al unificar la información que recibe del cuento que ya conocen y del que están escuchando (Díaz Armas, 2003).

(Cenisaltarina o La Joven que Metió la Pata Hasta el Fondo)

Mediadora: ¿Habéis visto algo raro en este cuento?

Todos: Muchas cosas.

Mediadora: Para empezar, en el cuento de La Cenicienta, ¿quién se le aparece a la protagonista?

Todos: ¡Un hada!

Mediadora: Y aquí ha aparecido un enano. ¿Os suena de algún cuento?

A13: ¡Sí! A mí me suena.

A14: Rumpelstiltskin.

...

Mediadora: ... ¿Qué os ha gustado de este libro?

...

A4: A mí me ha gustado el título y el cuento de Caperucita Roja...digo, Pantaloncitos Rojos, porque se iban del cuento.

...

Mediadora: Ahora me gustaría saber qué no os ha gustado.

...

A6: A mí no me ha gustado mucho lo de Caperucita Roja porque quería leer el cuento entero.

...

A9: A mí el que más me ha gustado ha sido el del Patito Feo de Verdad porque creía que iba a ser muy guapo de mayor, pero era más feo aún.

...

Mediadora: ¿Os suena algún cuento en el que aparezca una tortuga y una liebre?

Todos: ¡Sí!

A14: Es que el conejo en lugar de que le crecía el pelo se estaba durmiendo.

Mediadora: Ahora quiero que me digáis si hay algo que no os haya gustado u os haya aburrido o no hayáis entendido.

A4: No me ha gustado el de Cenicienta porque no está ni la madrastra ni las hermanastras, solo hay un duendecillo y una señora que parece un monstruo. No se parece nada a la película.

...

A4: A mí me ha sorprendido lo de El Patito Feo de Verdad porque en el cuento de El Patito Feo el patito acaba siendo un cisne.

A6: Me ha sorprendido que Pantaloncitos Rojos se fuera con El Lobo porque él la tendría que asustar ¿no?

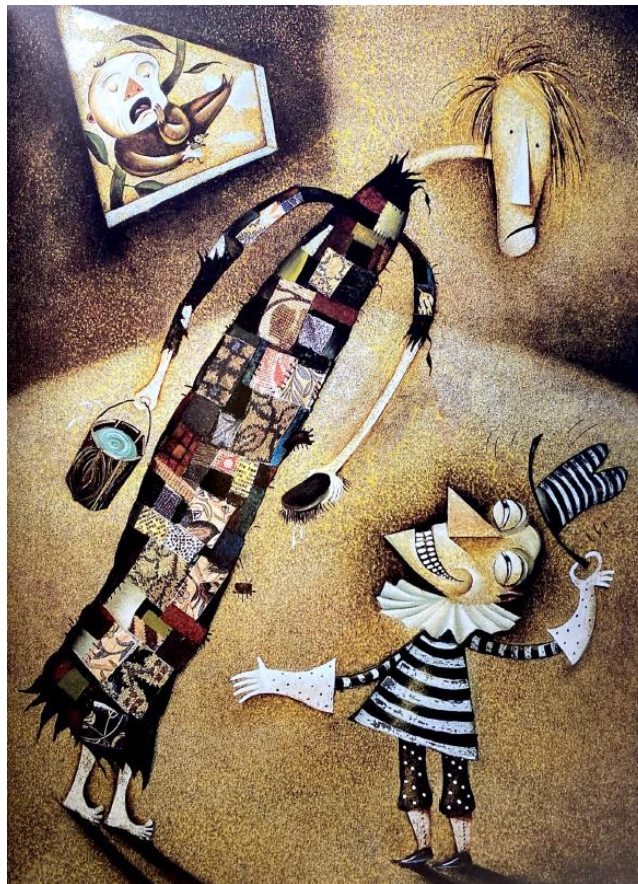
A2: El cuento de Cenicienta porque no entiendo qué hace ahí el enano saltarín.

...

A9: A mí también me ha sorprendido que en Pantaloncitos Rojos de repente se fueran los dos y también que llegara antes Pantaloncitos Rojos que El Lobo.

También se dan cuenta de que hay intertextualidad entre los propios elementos del libro al ver personajes de cuentos que ya han aparecido en las ilustraciones posteriores (Figura 14).

Figura 14. Interior de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*



Identifican y comparan elementos propios de la literatura —como es la figura del narrador o los personajes—, otro objetivo de las obras metaficcionales. Se trata del fenómeno *cortocircuito* del que hablaba Silva-Díaz (2005), en el cual se trastocan las jerarquías y planos de comunicación narrativa.

Mediadora: ¿A alguien le ha sorprendido cuando el narrador ha empezado a hablar con nosotros?

A8: Sí.

A10: ¡Sí!

A12: A mí me ha sorprendido cuando en Pantaloncitos Rojos se han ido del cuento.

...

A7: En el cuento de Caperucita Roja le asustaba un poco pero aquí lo ha cambiado el narrador.

...

Mediadora: Ahora me gustaría que me dijerais aquellas cosas que os han sorprendido.

A2: Los dibujos porque no son como los que vemos en los cuentos normales.

Por otro lado, el enfoque de Chambers (2007) permite que los alumnos desarrollen de manera mucho más consciente su intertexto lector a través de la pregunta “¿Hay algo que te recuerde a otros cuentos?”.

Mediadora: Vale, y ahora os voy a hacer la última pregunta: ¿Algo de este cuento os ha recordado a otros cuentos?

A10: El de Pantaloncitos Rojos al de Caperucita Roja.

Mediadora: ¿En qué se parecía?

A10: En los personajes.

A5: A mí me ha recordado el de Los Tres Elefantes a Ricitos de Oro.

A4: A mí me ha recordado lo de los cien colchones a un cuento que era de un chico que conocía a una princesa y entonces le ponía un guisante y no podía dormir.

A3: A mí me han recordado tres cuentos. El de Pantaloncitos Rojos al de Caperucita Roja, el de Los Tres Elefantes a Ricitos de Oro y el del gigante a uno que iba también de unas habichuelas mágicas y un gigante.

A4: A mí ese también.

Mediadora: A ver... ¿Este cuento no os recuerda a otro? El de la rana.

Todos: ¡Sí!

A4: Pero al final de ese cuento la rana es un príncipe.

...

A14: El del queso me ha recordado al Hombre de Jengibre.

A1: El de la Cenicienta me recuerda a la Cenicienta y al de Rumpelstiltskin porque en ese cuento también le decía que le ayudaría a convertir paja en oro si adivinaba su nombre.

A9: A mí me ha recordado el cuento de la bola de jugar a bolos al de La Princesa y El Guisante porque también le ponían cien colchones, pero con un guisante.

A10: A mí el de Pantaloncitos Rojos al de Caperucita Roja porque también se veía quién llegaba antes a la casa de la abuelita.

A2: A mí el de El Patito Feo de Verdad al de El Patito Feo, pero no terminan igual.

A5: Me ha recordado a muchos cuentos, por ejemplo, el de la rana me recuerda a una peli de una chica que besa una rana y se convierte en príncipe.

A11: A mí el de Juan y el gigante al de las habichuelas mágicas. Iba de alguien que encontró unas habichuelas mágicas, las plantó y llegaba muy alto y en lo alto había un gigante y no me acuerdo de más.

A continuación, el análisis se centra en las respuestas de tipo personal. A través de estas los niños interpretan la historia teniendo en cuenta sus experiencias vitales o bien utilizan elementos del cuento para entender algún aspecto de su vida (Sipe, 2010).

De manera general, los niños expresan los sentimientos que les ha despertado la historia que acaban de escuchar, lo que evidencia el carácter personal de sus respuestas, sin embargo, no relacionan lo que sucede en el cuento con ningún aspecto de su vida. Esto puede deberse a que la metaficción utiliza en muchas ocasiones el recurso humorístico, lo que plantea una distancia entre el lector y la obra (Colomer, 2010), reduciendo considerablemente este tipo de respuestas.

Mediadora: Ahora que ya hemos leído todo el libro, ¿qué es lo que más os ha gustado?

...

A4: A mí el final porque era un poco de risa porque se ha comido la gallina, pero también me ha dado un poco de miedo.

A7: A mí me ha pasado lo mismo, he sentido muchas cosas.

Además, es evidente, también, la relación que hacen entre la lectura que están escuchando y las producciones culturales que ya conocen. Es decir, de alguna manera, el hecho de hablar de otros cuentos va ligado a sus experiencias vitales. En definitiva, cualquier respuesta en la que se hable de algún cuento, película, etcétera, que han visto o leído, podría catalogarse también como respuesta personal.

Mediadora: Ahora quiero que me digáis si hay algo que no os haya gustado u os haya aburrido o no hayáis entendido.

A4: No me ha gustado el de Cenicienta porque no está ni la madrastra ni las hermanastras, solo hay un duendecillo y una señora que parece un monstruo. No se parece nada a la película.

...

A5: Me ha recordado a muchos cuentos, por ejemplo, el de la rana me recuerda a una peli de una chica que besa una rana y se convierte en príncipe.

A11: A mí el de Juan y el gigante al de las habichuelas mágicas. Iba de alguien que encontró unas habichuelas mágicas, las plantó y llegaba muy alto y en lo alto había un gigante y no me acuerdo de más.

En cuanto a las *respuestas transparentes*, no se han encontrado respuestas verbales que lo evidencien. Esto puede deberse a que la metaficción coloca al lector —en este caso oyente— en una posición en la que son conscientes desde la primera página del libro de que lo que están escuchando es un artefacto, algo construido. El entender eso hace que no puedan sumergirse en la historia, pues la perciben como algo artificial, creado.

Por último, y para concluir con esta obra, no se ha encontrado ninguna *respuesta performativas*. Aunque a priori esta obra puede propiciar este tipo de respuestas por su carácter humorístico, no ha habido ninguna muestra.

5.1.2. *El libro más genial que he leído...*

En primer lugar, se va a analizar en qué medida los alumnos del colegio San Vicente han dado *respuestas de tipo analítico*, las cuales, como ya se ha explicado en párrafos anteriores, son aquellas respuestas en las que analizan los aspectos del texto, ya sean

personajes, ilustraciones, texto, elementos físicos, etcétera. Todo ello para construir el significado.

Al igual que ocurría con *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, los niños hacen hipótesis sobre lo que creen que va a pasar en la historia basándose en el título, la cubierta y la contracubierta.

Mediadora: El libro que traigo hoy se llama *El libro más genial que he leído*. ¿Qué os dice el título? ¿Cómo creéis que será?

A1: Genial.

A2: Pues genial.

...

(Se lee la contracubierta)

Mediadora: ... y un hombre gruñón, quien súbitamente se ve sumergido en la historia. ¿Quién creéis que es ese hombre gruñón?

A3: ¡El de la portada!

A4: Será el malo del cuento.

A5: ¿Por qué escriben Christian con “h”?

Mediadora: En otros países se escribe así.

A5: Entonces el cuento es de otro país ¿no?

Además, también llevan a cabo un análisis visual, pues se fijan en detalles de las ilustraciones —en este caso fotografías— que dotan a la historia de significado. Un ejemplo de ello es cuando el gato lleva una tirita en la cola mientras la pirata come salchichón de cola de gato y ellos se dan cuenta de que la pirata está comiéndose su cola, aunque no aparezca explícitamente en el texto.

Mediadora: ... era el salchichón de cola de gato... ¡Ñam!

A7: ¡Salchichón de cola de gato?

...

Mediadora: ¿Veis el gato?

A9: Sí.

A10: Lleva una tirita.

...

Mediadora: ... *a ver como arregla esto señor autor, ¡me gustaría saberlo!* ¿Cómo creéis que lo va a arreglar? ¿Creéis que va a cambiar la historia?

A1: No.

A4: No.

A5: No.

A15: Yo creo que sí.

A16: Yo también.

Mediadora: Vamos a ver qué pasa. *Érase una vez un hombrecillo gruñón.*

A8: Está negro.

Mediadora: Se está coloreando ¿no?

A2: Sí.

A10: Sí.

Mediadora: ¿Qué creéis que va a pasar?

A15: Que se va a convertir en el protagonista.

Mediadora: ... *¿Quién es gruñón? Nadie.* Ahora no es gruñón. ¿Por qué creéis que ya no es gruñón?

A6: ¡Porque se ha enamorado!

A7: Por la pirata.

Mediadora: Porque le gusta la chica ¿no?

Todos: ¡Sí!

También dan su opinión sobre el cuento, aportando argumentos a favor o en contra de la historia. Para formar una opinión, deben hacer un análisis de la obra, por lo que las respuestas en las que justifican sus argumentos se catalogan como analíticas.

Mediadora: Ahora, como todos los días, quiero que me digáis qué es lo que más os ha gustado.

...

A7: Cuando la chica se comía la cola del gato porque me ha hecho gracia cuando el gato se iba enfadado y sin cola.

...

A16: Me ha gustado todo. Por los dibujos y por el final.

A17: A mí me ha gustado todo porque no me lo esperaba.

Mediadora: Vale, ahora quiero saber lo que no os ha gustado.

...

A5: A mí no me ha gustado la pistola láser porque en vez de una pistola láser parece otra cosa.

A10: A mí lo del láser también porque podría haber hecho una raya solo en vez de eso.

Por otro lado, también destacan elementos de la historia que les parecen extraños, como el hecho de que uno de los personajes se dirija al lector directamente o que se pueda ver la mano del ilustrador —dejando al descubierto las reglas de la construcción literaria (Colomer 2010) —. Además, también se cuestionan elementos de la trama, como que una niña luche contra un adulto. Todo esto surge de un análisis de la obra. No obstante, aunque las respuestas se pueden clasificar como analíticas, también se pueden catalogar como respuestas intertextuales, ya que están comparando esta obra con otras que ya conocen, de ahí que se sorprendan con algunos elementos.

Mediadora: ¿Os ha sorprendido algo de este cuento?

A9: A mí tres cosas. La primera es cuando está luchando con un adulto. Me extraña que sea pequeña y mate a un adulto. Es un poco extraño. La segunda que cambie tanto. La tercera es que no puede comer cola de gato porque es un poco asqueroso y al mismo tiempo es triste.

...

A13: A mí me ha sorprendido la pirata porque se vestía una vez de una forma y otra de otra.

A7: A mí lo de la cola de gato y también que nos hablara el personaje gruñón.

Mediadora: Claro, sorprende un poco que nos hable directamente.

A7: O que salga en la portada.

...

A17: A mí me ha sorprendido que el autor se equivocara con una palabra y también que se le ha visto la mano y que los dibujos fueran con objetos.

En cuanto a la categoría *intertextual*, se ha podido observar que los niños hacen comparaciones con los cuentos de piratas que ya conocen y se extrañan cuando la protagonista es una pirata que, además, es una niña con una espada laser o que duerme con un peluche. Este cuento contradice el esquema que tienen adquirido sobre cómo son las historias de piratas, lo que, irremediablemente, amplía este esquema, desarrollando también su intertexto lector (Sipe, 2010).

Mediadora: ¿Os ha sorprendido algo de este cuento?

A17: A mí me ha sorprendido la pirata porque llevaba el pelo demasiado largo.

A5: A mí dos cosas. Lo de que vaya saltando por el campo y lo de que abraza un peluche y se lava los dientes. Me ha parecido súper raro porque los piratas no hacen eso.

Mediadora: Claro, estamos acostumbrados a ver a un pirata que lucha, que tiene una espada...

A5: Claro, pero no que abraza peluches ni se lava los dientes.

...

A3: A mí me ha sorprendido que los dibujos estén hechos con cosas porque en todos los cuentos los dibujos están pintados y ya.

A1: A mí me ha sorprendido el beso porque es una historia de piratas.

...

A16: Me ha sorprendido cómo se besaban porque si eres pirata no haces eso solo tienes que navegar por ahí.

A17: A mí me ha sorprendido que el autor se equivocara con una palabra y también que se le ha visto la mano y que los dibujos fueran con objetos.

A11: A mí me ha sorprendido que tuviera una pistola láser porque yo pensaba que tendría una espada como los piratas de las películas. Ah y también que beba ron.

...

A9: A mí me ha sorprendido cuando ha salido la pirata en rosa porque parecía una princesa.

Mediadora: Ahora la última pregunta. ¿Os ha recordado a algún cuento?

A1: A mí sí.

A2: Me ha recordado al cuento de Blancanieves y Los Siete Enanitos porque salían los enanitos.

A9: Me ha recordado a un cuento de princesas cuando salía vestida de rosa y también a Blancanieves cuando se besan.

A continuación, las *respuestas de tipo personal*. De forma general, se puede observar que los niños no dieron respuestas vinculadas a sus vivencias. Lo más destacable es que hablaron de cómo les hacía sentir el cuento: les daba asco, les ponía tristes, etcétera.

Mediadora: ... *era el salchichón de cola de gato... ¡Ñam!*

A7: ¡Salchichón de cola de gato?

A8: Qué asco.

...

Mediadora: ... *¡Este es el peor libro que he leído!* ¿Estáis de acuerdo?

A13: Sí.

A14: Sí.

A15: Es el peor libro de la historia.

A9: Sí. Bueno, no...

...

(Se observa la ilustración del beso)

Todos: ¡Puaj!

A4: ¡Qué asco!

A8: Qué asco.

A13: No me gusta este final.

Mediadora: ¿Asco por qué?

A4: No me gustan los besos.

...

Mediadora: Vale, ahora quiero saber lo que no os ha gustado.

A4: El beso porque me da asco.

Mediadora: ¿Por qué?

A4: No lo sé.

A7: Lo que no me ha gustado es cuando la pirata le ha cortado la cola al pobre gato.

Mediadora: ¿Por qué?

A7: Porque era un poco triste. Es lo más triste que he visto.

A8: A mí lo mismo.

De la misma manera por la que en el cuento anterior las respuestas intertextuales y personales se movían entre ambas categorías, en esta ocasión sucede lo mismo. Por último, y para concluir, en esta ocasión tampoco se ha encontrado ninguna respuesta de tipo transparente ni performativa.

5.2. Entrevista a la maestra

En este apartado se analiza la entrevista realizada a la maestra del grupo en el que se ha llevado a cabo la intervención. La transcripción íntegra de la misma se encuentra en el Anexo 2 de este trabajo; en este apartado aparecen únicamente frases o párrafos concretos que ilustren lo que se está argumentando.

Tal y como apuntan autores como Silva-Díaz (2005), existe un cierto conservadurismo en la literatura infantil. Se cree que los niños deben leer o escuchar una gran cantidad de cuentos tradicionales para así interiorizar una clase de esquemas mentales que les permitan ir avanzando en la complejidad de la literatura “para adultos”. Los niños tienen que adquirir esas estructuras, pero es igual de importante que los mediadores —tanto familia como maestros— les proporcionen un corpus literario diverso en formato y temas. Este prejuicio sobre la enseñanza tradicional de la literatura se refleja en las siguientes declaraciones ofrecidas por la maestra del grupo en su entrevista:

“En general, el cuento es un recurso metodológico que en Infantil está a diario; así que han visto muchos cuentos. Además, el centro tiene una biblioteca, la cual hace muchas actividades y, tanto con sus tutoras de Infantil como cuando han estado conmigo en 1º y 2º, hemos asistido a la biblioteca, han tenido préstamos, hemos leído allí, hemos tenido actividades de animación a la lectura, dentro del aula, fuera del aula... han estado muy cerca de los libros”.

La maestra defiende que en el centro se trabaja la literatura desde el inicio de la etapa de Educación Infantil a través de la biblioteca, reduciendo el acto de la lectura a este recurso. Ciertamente, no se puede asegurar que en la biblioteca de este centro en concreto se pueda trabajar de manera efectiva en la competencia literaria, pues nos faltan datos en cuanto a su corpus y la metodología que se utiliza en ella. En principio, a través de algunas

declaraciones hechas por la maestra, el funcionamiento de la biblioteca es tradicional. Del corpus no se menciona nada.

“El año pasado, la gran actividad que tiene nuestro colegio en concreto: *Lecturas de cine* no se ha podido hacer, que es un momento de abrir las puertas a un montón de cuentos nuevos. Se dejó de hacer el préstamo de libros. Se han dejado de hacer unas fichas alusivas a los préstamos de libros también para trabajar la comprensión lectora y el gusto por el leer”.

En este fragmento la maestra explica que los niños cuando leen un libro hacen una ficha sobre la lectura. A primera vista puede parecer que es una manera de trabajar “el gusto por leer”, como dice ella, sin embargo, cuando en el día a día alguien lee y disfruta de un libro, no hace este tipo de fichas, las cuales podrían encuadrarse dentro de la lectura intensiva. Es aquí cuando puede introducirse el enfoque *Dime* de Chambers, el cual “obliga” a los lectores a hacer una reflexión sobre la lectura y a trabajar la comprensión lectora de una manera más natural, introduciendo la lectura extensiva. La mezcla de estos dos tipos de lectura ayuda al desarrollo de la competencia literaria (Mendoza, 2008).

En todo momento la maestra del grupo defiende el trabajo que se realiza en el centro y en su propia aula para el desarrollo, tanto de la competencia literaria, como de la competencia lectora, las cuales van de la mano. De cierta manera, hay una actitud defensiva ante las intervenciones realizadas, ante la novedad. Esto se refleja en comentarios como los que se exponen a continuación:

“Todos los días después del recreo se ha hecho una lectura. Durante el primer trimestre les traje lecturas sencillas diversas. Durante el segundo trimestre, un poquito del mismo libro para dejar ese punto de intriga y querer seguir al día siguiente...”

“Entonces, desde Infantil están acostumbrados, por ejemplo, a las canciones, algo muy básico, pero es que en las canciones hay rimas, juegas incluso a los trabalenguas, también se trabaja el teatro, adivinanzas, fábulas; todo eso luego hace que la literatura sea muy enriquecedora”.

“...a lo largo del tercer trimestre estamos viendo libros diferentes, así como los que trajiste tú. Cada día traemos un libro sencillito para trabajar diferentes temáticas”.

“Desde el centro también, ahora se ha dado a cada clase un lote de libros de parte de la mascota de la biblioteca”.

“Cada día traemos un libro sencillito para trabajar diferentes temáticas”.

“La competencia literaria se trabaja a lo largo de un curso escolar de muchas maneras y muchas veces”.

“El no bajar a la biblioteca hace que pierdas un poco esa motivación, ese gusanillo”.

La maestra del grupo tiene clara la manera de enseñar la literatura y de trabajar en la competencia lectora y literaria, sin embargo, entra en contradicción en la práctica, ya que al final reduce toda la educación literaria a visitar la biblioteca, hacer fichas y prestar un lote de libros elegidos de manera despersonalizada. En repetidas ocasiones señala que, en el centro, y desde la biblioteca, se trabaja con el cuento y otras producciones literarias. También aclara cómo trabaja ella en su aula, dejando claro su estilo al enseñar la literatura —mediante lecturas sencillas o largas novelas—. Cabe nombrar que en ningún momento de la entrevista deja entrever o aclara si se les pregunta a los niños qué quieren leer; a partir de las declaraciones recogidas se puede intuir que las obras que se trabajan en clase son elegidas por la maestra de acuerdo con su manera de entender la literatura, cuando se ha evidenciado, y en este trabajo específicamente a través de las categorías de Sipe (2010), que la literatura tiene un fuerte componente personal, por lo que para trabajarla es conveniente saber los intereses que tienen los lectores.

Además, la maestra presenta algunas contradicciones en su discurso. Esto puede deberse a que, aunque ha estudiado cómo debe enseñarse la literatura actualmente y conoce la teoría de la educación literaria, estos conocimientos contradicen ese esquema mental adquirido sobre la educación literaria tradicional. A continuación, se presentan algunas declaraciones en las que se evidencia esta contradicción, en la cual reconoce la eficacia del método utilizado en las intervenciones, aunque a lo largo de la entrevista haya mantenido una actitud defensiva para con este método:

“...les abrió una ventana a reconocer que hay libros que se pueden contar de otra manera, que no todo empieza por el principio y acaba por el final, que las historias se pueden reinventar, reescribir o ser simplemente sin sentido”.

“Les abrió una ventana a reconocer que hay libros que se pueden contar de otra manera, que no todo empieza por el principio y acaba por el final, que las historias se pueden reinventar, reescribir o ser simplemente sin sentido. Se les abrió una ventana para pensar más allá”.

“Al final, los niños estaban muy expectantes para escuchar, estaban bastante atentos siguiendo las historias; muy motivados”.

“Estuvieron atentos y participativos”.

“No solo les hace recordar la historia y pensar en cómo empezaba o qué tenía, sino que, además, es un momento de expresión oral, que les cuesta mucho; de hacerles pensar primero y de poder expresarse después. Además, las preguntas estaban enfocadas a relacionar la lectura con otros cuentos, con lo cual, también puedes aprovechar para trabajar similitudes y diferencias, que es una buena contraposición para que ellos vayan creciendo desde el punto de vista cognitivo. ... Creo que es una buena manera de hacer conexiones y de fomentar la expresión, de dar opiniones, que es muy difícil”.

“¿Crees que es una buena manera de trabajar la literatura en el aula?”

Sí, porque no solo les hace recordar la historia y pensar en cómo empezaba o qué tenía, sino que, además, es un momento de expresión oral, que les cuesta mucho; de hacerles pensar primero y de poder expresarse después. Además, las preguntas estaban enfocadas a relacionar la lectura con otros cuentos, con lo cual, también puedes aprovechar para trabajar similitudes y diferencias, que es una buena contraposición para que ellos vayan creciendo desde el punto de vista cognitivo”.

“¿Crees que en Segundo de Primaria este enfoque funciona tan bien como en cursos más avanzados?”

Sí, no creo que sea pronto. Lo pondría incluso en Infantil, porque, es lo que te digo, les haces reflexionar, haces que se expresen, y, además, uno aporta una idea y diciéndola te hace reflexionar sobre otras”.

“Estaría bien que el cuento siempre estuviera presente en el día a día, pero es que la competencia literaria no solo son cuentos, es mucho más”.

Otro de los prejuicios que presenta la maestra del grupo es acerca de la capacidad cognitiva del lector. Subestima la capacidad de análisis de sus alumnos por el momento vital en el que se encuentran —tienen entre 7 y 8 años— y, además, aunque en ocasiones reconoce la utilidad de las obras metaficcionales para trabajar la competencia literaria, lo hace desde una posición de rechazo. Además, se sorprende al observar que sus alumnos responden de manera analítica y que comprenden las obras.

“¿Crees que las obras metaficcionales desarrollan la competencia literaria en el primer ciclo de primaria?”

A su nivel, sí. ... Si desde pequeños nos acostumbramos a ver más allá con este tipo de obras pues lo vas practicando antes. Todo esto se trabaja desde pequeños, aunque de momento no vean más allá. Además, a lo mejor hay un niño que ve algo más y abre un poco más la mente de los demás para la próxima vez. Todo eso es muy enriquecedor”.

“Les costaba ver más allá de lo que estaba escrito. Se quedaban un poco con la primera parte, como con una primera capa. Alguno pudo entender lo que había escondido detrás, pero la mayoría no. Sin embargo, a pesar de no haber entendido lo que yacía ahí detrás, ellos se quedaron con una historia, que para ellos fue la que entendieron, y eso está bien.”.

“Hablaron bastante, dio mucho juego. A mí me sorprendía que ellos pudieran decir tantas cosas después del cuento”.

“¿Crees que llegaron a reflexionar acerca de la propia literatura?”

Tal y como yo lo estoy pensando como adulta, no”.

En cierto momento se contradice al afirmar que ella no subestima a sus alumnos, evidenciando de nuevo que conoce las nuevas corrientes pedagógicas sobre la enseñanza de la literatura, pero tiene arraigado ese prejuicio sobre la edad “correcta” para introducir cierto tipo de obras en el aula.

“Parece que subestimamos a los niños pequeños y no, yo creo que en Infantil es cuando más input hay, luego conforme crecen se va perdiendo. Por un lado, exigimos más curricularmente y por otro, hay menos input, parece que nos olvidamos de todo eso”.

Una de las máximas del libro álbum y de la metaficción es, precisamente, el no subestimar a los lectores, el plantear retos, motivar el que adquieran un rol constructivo (Hanán Díaz, 2007). Si el mediador —en este caso mediadora— tiene prejuicios en cuanto a la capacidad cognitiva de sus alumnos, puede frenar el correcto desarrollo de la competencia literaria. Por otro lado, para conseguir que los lectores reflexionen y entren en la dinámica del análisis de todos los aspectos de la literatura, la mediadora debe hacerlo primero, debe ser una guía, algo que en este caso no sucede, ella no ha reflexionado acerca de las obras presentadas.

En varias ocasiones hay un tono de juicio acerca de las intervenciones llevadas a cabo. Podría decirse que presenta cierta resistencia al enfoque utilizado, proponiendo incluso un cambio en el mismo para hacerlo, a su entender, más efectivo.

“Eran libros poco conocidos, totalmente diferentes a lo que están habituados a ver... Debido a las circunstancias, faltó poder tocar el libro o estar más cerca físicamente, pero se pudo suplir de otra manera”.

“...el poder estar todos sentados en el suelo alrededor del libro, que lo hubieran podido tocar, dejárselo después...pero eso no podía ser, no se podía hacer”.

“Había trabajado cuentos, pero sacarle jugo al libro o al cuento, así como lo hiciste tú, no”.

“¿Conocías el enfoque de Chambers?”

No, no lo conocía”.

“Creo que es una buena manera de hacer conexiones y de fomentar la expresión, de dar opiniones, que es muy difícil. Creo recordar que en tus intervenciones les dejabas hablar; yo a lo mejor, pensando en explotarles mucho más y no siguiendo este enfoque, sí que intentaría trabajar otros aspectos, pues el *yo opino, a mí no me ha gustado*, trabajar expresiones que les pueden venir bien en su día a día. Explorar un poco más allá de lo que es el enfoque llevándotelo a lo curricular”.

“En la lectura que hiciste de los cuentos también trabajaste a través de las imágenes. Muchas de las respuestas que daban eran sobre las ilustraciones. No solo se debería trabajar la historia en sí a nivel oral, escuchando, sino a través de las imágenes, que tú es algo que hiciste. De las imágenes se puede sacar muchísimo provecho. Se puede trabajar con una imagen de lo que sea, no hace falta que esté dentro de un cuento. O bien una imagen creada por ti o una imagen de un cuadro, una escultura...Puede dar mucho juego”.

Resumiendo lo planteado, la maestra del grupo presenta una serie de prejuicios que actúan de barrera ante una metodología diferente a la que ella utiliza, lo que provoca que sus alumnos no tengan acceso a ciertos métodos de aprendizaje que podrían serles de utilidad en su proceso de desarrollo de la competencia literaria. Además, también ofrece cierta resistencia o rechazo hacia el uso de obras metaficcionales para la enseñanza y desarrollo de la competencia literaria, ya sea por falta de conocimiento acerca de este tipo

de obras o por su complejidad. En el capítulo de Mendoza (2005) en Cerrillo (2005) se expone la importancia de presentar un corpus variado, y eso incluye a los álbumes metaficcionales. La variedad de obras permite la flexibilidad de pensamiento, al romper esos esquemas sobre la producción de historias, y, en definitiva, el desarrollo del intertexto lector, un aspecto crucial para el desarrollo de la competencia literaria al facilitar la lectura de textos literarios (Mendoza, 2001). La metaficción ayuda a romper esquemas preestablecidos, por eso es importante trabajarla y llevarla al aula.

5.3. Cuaderno de campo

A continuación, se analizan las notas de campo anotadas por la investigadora después de llevar a cabo las intervenciones, siguiendo las indicaciones de Flick (2004) en su libro *Introducción a la investigación cualitativa*. La transcripción completa de las anotaciones realizadas se puede leer en el Anexo 3 del presente trabajo.

En primer lugar, se presenta una tabla-resumen (Tabla 2) de los temas principales que han surgido de este instrumento de recogida de datos. A continuación, se ha realizado un análisis de las notas de campo recogidas.

Tabla 2. Análisis de las notas de campo

Anotaciones	Temas	Categoría
“Estaban más atentos a las imágenes”.	Ilustraciones	La conversación literaria como medio de análisis
“En esta ocasión se han fijado más en el elemento físico del libro, sintiendo curiosidad por la cubierta y contracubierta”.	Libro-objeto	
“No analizan las imágenes de manera profunda. Se quedan con lo superficial”.	Análisis	
“Sabían que después de la lectura íbamos a hablar de ella, por lo que estaban atentos a los detalles”.		
“Las opiniones e ideas de los demás influyen en sus respuestas”.		

<p>“Cuando se han hecho las preguntas del enfoque de Chambers, han surgido respuestas que se acercan a la reflexión sobre la propia literatura”.</p>	<p>Conversación literaria</p>	
<p>“No habían visto ninguna obra de este tipo; creo que eso influye en su predisposición al análisis de la obra; es decir, al no haber visto nada metaficcional, quizá no saben cómo enfrentarse a ello todavía. Es enriquecedor para conocer sus respuestas más espontáneas, pero también es contraproducente en cuanto a que no pasan de la “primera capa” del libro”.</p>	<p>Metaficción</p>	<p>Metaficción como medio de adquisición de la competencia literaria</p>
<p>“Al haber visto ya un libro metaficcional, los alumnos han estado más predispuestos al análisis de la obra”.</p>		
<p>“Relacionaron cuentos que ya conocían con los del álbum”.</p>	<p>Intertexto</p>	<p>Intertextualidad</p>

En esta tabla se han clasificado las distintas notas de campo —recogidas después de llevar a cabo la intervención— teniendo en cuenta los temas tratados. Finalmente, se han podido extraer los siguientes temas: *ilustraciones, libro-objeto, análisis, conversación literaria, metaficción e intertexto*. A su vez, estos temas se han clasificado en categorías, dando como resultado tres: *la conversación literaria como medio de análisis, la metaficción como medio de adquisición de la competencia literaria y la intertextualidad*. A continuación, se han analizado las tres categorías:

- *La conversación literaria como medio de análisis*: en esta categoría están recogidos los temas *ilustraciones, libro-objeto, análisis y conversación literaria*. Los niños han analizado la obra fijándose en las ilustraciones y en el propio libro-objeto, y además han exteriorizado este análisis a través de la conversación literaria, concretamente con el enfoque *Dime* de Aidan Chambers. El conjunto de estos elementos —temas— conforma la categoría. En definitiva, la conversación literaria es una manera de llevar a

cabo un análisis literario en el aula de Educación Primaria. La conversación “obliga” a analizar la obra, por lo tanto, esta metodología desarrolla la competencia literaria.

- *Metaficción como medio de adquisición de la competencia literaria*: en esta categoría se recoge un solo tema, la *metaficción*. La metaficción es una vía de adquisición de la competencia literaria. Esto se debe a que “obliga” al análisis de lo que se está leyendo, plantea interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad (Silva-Díaz, 2005), acerca de los mecanismos que conforman la propia literatura. Por estas razones, la metaficción colabora en el desarrollo de la competencia literaria.

- *Intertextualidad*: en esta categoría se encuentra el tema *intertexto*. Gracias a los elementos intertextuales —los cuales se encuentran en muchas ocasiones en álbumes metaficcionales— se va engrosando el intertexto lector de los lectores. El relacionar unas producciones con otras, aumenta su competencia literaria, ya que ayuda a captar ciertos mensajes que solo pueden comprenderse si se tiene desarrollado este aspecto (Mendoza, 2001). En este caso, los sujetos de la investigación han sido capaces de entender ciertos aspectos de ambas obras porque contaban con un intertexto lector que les ha proporcionado la información necesaria para ello. Si no hubieran tenido desarrollado este aspecto, no habrían entendido la obra de la misma manera.

Se observan también ciertos prejuicios acerca de la capacidad cognitiva de los alumnos por parte de la investigadora, prejuicios, que, por otro lado, han desaparecido tras investigar para la realización de este trabajo. Algunos ejemplos de ello:

“No analizan las imágenes de manera profunda. Se quedan con lo superficial”.

“Unos pocos niños han sido capaces de ver más allá y la mayoría se ha quedado más en la superficie de la historia”.

Las primeras impresiones entran en conflicto con las expectativas de la investigadora. En un principio se cree que van a surgir respuestas muy claras que evidencien el análisis que se ha llevado a cabo, sin embargo, después de realizar un análisis más exhaustivo de las respuestas lectoras, se ha podido determinar que la idea de que los niños “no han visto más allá”, es completamente errónea.

5.4. Discusión de resultados

En primer lugar, las respuestas lectoras obtenidas han demostrado que los álbumes metaficcionales motivan la aparición de respuestas de tipo analítico e intertextual (Sipe, 2010). Esto es debido a las características de este tipo de obra. Los álbumes metaficcionales son rompedores en cuanto al formato, jerarquías y trama (Colomer, 1988). Esto se traduce en que el lector debe ser analítico para poder construir el significado, debe interpretar toda la información posible, y esto incluye el texto, las ilustraciones, la cubierta, la contracubierta, etcétera. En un cuento tradicional, el lector únicamente debe fijarse en el texto, que le da toda la información, en el caso de los álbumes esto no sucede, de ahí la necesidad de que el lector tenga una actitud analítica. Por otro lado, también se han obtenido una gran cantidad de respuestas intertextuales. La metaficción, en muchas ocasiones, para hablar sobre la naturaleza del artefacto o como recurso humorístico, utiliza el recurso que Silva-Díaz (2005) nombra *Reverberación*, por el cual se encuentran pinceladas o partes literales de otras historias o producciones conocidas. En este caso, en ambas obras se ha utilizado este recurso, aunque en *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* es mucho más evidente al tratarse de una parodia de los cuentos tradicionales. La intertextualidad ayuda a los lectores a hacer conexiones entre las distintas obras, ampliando su intertexto lector, el cual es una parte importante de la competencia literaria.

En definitiva, los álbumes metaficcionales colaboran en el desarrollo de la competencia literaria debido a su carácter analítico e intertextual.

En cuanto a la entrevista personal con la maestra, se puede concluir que, efectivamente, existe cierto conservadurismo en el tratamiento de temas en la literatura infantil y juvenil (Silva-Díaz, 2005). Teniendo en cuenta sus declaraciones, se puede afirmar que actualmente existe una tendencia al cambio en la educación literaria, sin embargo, sigue arraigada todavía esa educación tradicional y que se centra en la lectura intensiva (Mendoza, 2010) o en el recurso de la biblioteca. Además, parece que se le da más importancia a la competencia lectora que a la comprensión y apreciación de obras literarias, cuando ambas son complementarias. De cualquier manera, aunque existe cierto sentimiento de rechazo y algunas contradicciones en el discurso, se ha podido observar que también ha habido cierta apreciación de la nueva metodología y se tiene la esperanza

de que, al menos esta maestra, empiece a introducir los álbumes metaficcionales en el aula para trabajar la competencia literaria con sus alumnos.

Por último, las notas de campo tomadas por la investigadora han mostrado que la conversación literaria es un medio de análisis, que la metaficción es un medio de adquisición para la competencia literaria y que el carácter intertextual de las obras también contribuye a este aspecto. El hecho de que las tres categorías presentes en el discurso hayan sido la conversación literaria, la metaficción y la intertextualidad no es casual. La metaficción y la intertextualidad interactúan entre sí en la conversación literaria ayudando al correcto desarrollo de la competencia literaria de los lectores.

6. CONCLUSIONES

Al comenzar la investigación realizada para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, surgieron varias preguntas y se fijaron dos objetivos. En el presente apartado se ha comprobado si, en efecto, se puede responder a las preguntas planteadas en virtud de los objetivos propuestos. Además, también se han expuesto las limitaciones de la investigación y las perspectivas de futuro de esta investigación.

Los objetivos planteados fueron *Comprobar cómo responden los niños de primer ciclo ante álbumes ilustrados metaficcionales y constatar si los álbumes metaficcionales desarrollan la competencia literaria*. A continuación, se ha respondido a ambas cuestiones en virtud de los resultados obtenidos por medio de las distintas técnicas de recogida de datos.

Los resultados obtenidos han mostrado que el tipo de respuesta más frecuente ha sido la de tipo analítico e intertextual (Sipe, 2010), estando ambos tipos presentes en una gran variedad de respuestas y en ambas obras. Las respuestas de tipo personal fueron muy escasas, nada significativas, y por último las transparentes y performativas no aparecieron en ninguna de las sesiones.

Se ha podido comprobar cómo responden los niños ante álbumes ilustrados metaficcionales. Tal y como afirman autores como Silva-Díaz (2005), este tipo de obras motivan el análisis, ya que la información es proporcionada por todos los elementos que conforman la obra, desde el texto o las ilustraciones hasta el propio libro-objeto y los aspectos referentes a la literatura y su construcción. Por este motivo, para que el lector

pueda construir el significado de la obra, debe adquirir un papel analítico y extraer el significado de todas estas fuentes. El hecho de analizar todos estos aspectos de la obra requiere cierto desarrollo de la competencia lectora, por lo que el introducir el álbum metaficcional en el aula de Educación Primaria es una opción para trabajar en ella.

En cuanto a la intertextualidad, también es un aspecto común en las obras metaficcionales; es lo que Silva-Díaz (2005) define como *reverberación*, un principio-efecto por el cual la metaficción se introduce en los álbumes y la cual ocurre cuando encontramos pinceladas de otras historias o materiales. Se ha podido comprobar que los niños de primer ciclo cuentan con un intertexto lector muy rico en cuentos tradicionales que les ha permitido relacionar las obras que estaban escuchando con aquellas producciones culturales que ya conocían, engrosando aún más ese intertexto del que se ha hablado a lo largo de este trabajo. El intertexto lector es, junto a la competencia lectora, uno de los bloques más importantes dentro de la competencia literaria (Mendoza, 2010). Los álbumes metaficcionales, en muchas ocasiones, utilizan una gran cantidad de elementos intertextuales, por lo que, indudablemente, son una buena opción para el desarrollo del intertexto lector, y, en consecuencia, de la competencia literaria.

Desde un inicial desconocimiento, mi hipótesis, la cual se apoya en el marco teórico de este trabajo, apuntaba a que, efectivamente, los álbumes metaficcionales desarrollan la competencia literaria. Tras llevar a cabo la investigación, las conclusiones acerca de este objetivo son las siguientes: la metaficción, en efecto, desarrolla la competencia literaria. Lo hace porque “obliga” al lector a ser consciente del proceso de creación de las historias, de los mecanismos propios de la literatura. Todo esto lo consigue, además, de una manera novedosa, rompiendo con la educación tradicional de la literatura (Colomer, 1988) y ofreciendo una perspectiva novedosa de la enseñanza de la misma. Además, la metaficción está ligada en muchas ocasiones a la intertextualidad—en el caso de las obras presentadas, la relación es evidente—, un aspecto que, sin duda, ayuda a desarrollar la competencia literaria de nuestros alumnos, al formar conexiones entre producciones culturales. La metaficción abre la puerta a la curiosidad por leer otros cuentos para entender de qué se está hablando o para entrar en el juego que se está planteando.

Por otro lado, también se ha comprobado que los mediadores tienen todavía algunos prejuicios en relación con la educación literaria, reduciendo esta a el desarrollo de la competencia lectora y olvidando aspectos como la apreciación de la cultura literaria.

En definitiva, la metaficción ayuda a la formación de un lector analítico y constructor de significado (Díaz Armas, 2003), además de ayudar a la formación de su intertexto lector, el cual está directamente relacionado con el desarrollo de la competencia literaria (Mendoza, 2008).

En otro orden de ideas, la investigación realizada también ha tenido algunas limitaciones que cabe nombrar. El estudio podría haber sido más fructífero y rico en respuestas lectoras si se hubieran podido realizar más intervenciones con más obras. En cualquier caso, las obras escogidas —teniendo en cuenta el tiempo del que se disponía— eran muy representativas de la metaficción, lo que ha permitido dar una respuesta fundamentada a las preguntas planteadas al inicio de la investigación.

Este estudio puede ser útil para que los mediadores comprendan que la metaficción, aunque es rompedora y puede parecer complicada a ciertas edades, en realidad puede ayudarles a trabajar en la competencia literaria de una forma novedosa y en la que los niños aprendan a ser lectores analíticos y constructores de significado.

En cuanto a las perspectivas de futuro, los álbumes metaficcionales están cada vez más presentes en la literatura infantil y juvenil, por lo que es probable que poco a poco se vayan introduciendo más a menudo en el aula para trabajar la competencia literaria o para hablar de temas como la muerte, la pérdida, la salud mental, o simplemente para utilizarlos como entretenimiento. Sería interesante llevar a cabo más estudios acerca de cómo estos álbumes pueden desarrollar la competencia literaria de los niños y, como mediadores, contribuir a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan.
- Cantavella, A. J. (2013). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. La coleccionista. Lecturas de libros-álbum, por Anna-Juan Cantavella. Recuperado el 7 mayo 2021 de <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2013/06/el-apestoso-hombre-queso-y-otros.html>
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Díaz Armas, J. (2003). El libro dentro del libro: aspectos de la metaficción en la Literatura infantil y juvenil. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 1, 25-40. 1578-6072.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar. *Revista de ciencias de la educación*, 5, 25-54.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En P. Cerrillo, *Literatura infantil y juvenil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/>
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult*. The Johns Hopkins University Press.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Blume.
- Scieszka, J. y Smith, L. (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Thule.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Banco del Libro.

- Sipe, L. R. (2010). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Universidad de Pensilvania. https://issuu.com/gretel-uab/docs/conferencia_sipe_0
- Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Taberero, R. (2013a). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-55.
- Taberero, R. (2013b). Libros que llevan a otros libros: la literatura “iluminada” en las bibliotecas escolares. *Ensinó Em Re-Vista*, 20 (2), 315-340.
- Taberero, R. (2016). El lector en el espacio del libro. *Fuera [de] Margen*, 19, 22-25.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Voltz, C. (2008). *El libro más genial que he leído...* Océano.

ANEXO 1: TRANSCRIPCIÓN DE LAS CONVERSACIONES

Mediadora: Investigadora

A(x): Alumno

Sesión 1: *El Apestoso Hombre Queso y Otros Cuentos Maravillosamente Estúpidos*

Mediadora: El libro que os voy a leer es un poco raro, entonces necesito que me ayudéis a entenderlo. Se titula *El Apestoso Hombre Queso y Otros Cuentos Maravillosamente Estúpidos*.

Todos: (Risas)

Mediadora: El título ya tiene lo suyo, ¿verdad?

A1: Tiene algo de raro.

Mediadora: Si os parece ¿empezamos a leerlo ya?

Todos: ¡Sí!

(Llegamos a la página que está al revés)

A2: ¡Está al revés!

Todos: (Giran la cabeza para intentar leerlo)

(El Pollo Rollo)

A3: ¡Qué feo!

A4: ¿Qué es eso?

A5: Es el pollo Rollo.

A6: ¡Es una bestia!

Mediadora: ... *Al fin y al cabo, no era el cielo lo que se estaba cayendo...* ¿Alguien se imagina lo que se estaba cayendo?

A7: El equipaje.

Mediadora: Vemos en el dibujo a Juan el narrador avisándoles de algo ¿verdad?
Pero no le han hecho mucho caso.

A6: Entonces se cae Juan el narrador.

(La Princesa y La Bola de Jugar a Bolos)

Mediadora: *Y todos fueron felices, aunque no del todo honrados, y comieron perdices.*

Todos: (Risas)

A5: Típico de la historia.

(Pantaloncitos Rojos)

A3: ¡Ese es Juan El Narrador!

Mediadora: Sí, y este es El Lobo y Pantaloncitos Rojos.

A7: Juan El Narrador es un queso.

(Se observa la ilustración)

Mediadora: Aquí no están los personajes. Se han ido ¿no?

A7: ¡Son fantasmas!

Mediadora: ¿Qué creéis que pasará cuando pasemos la página?

A7: Que se la va a comer.

A6: ¡Está en blanco!

Mediadora: Claro, no hay más cuento porque Juan lo ha contado todo al principio.

A3: Jo, qué pena.

(Juan El De La Habichuela En Aprietos)

Mediadora: ... ¡VOY A LEER MI CUENTO AHORA MISMO!

A7: Con mayúsculas, no minúsculas.

Mediadora: Y aquí os voy a dejar por hoy.

Todos: ¡No!

Mediadora: Os dejo aquí, pero seguimos mañana, porque ahora os voy a hacer unas preguntas. La primera pregunta es: ¿Qué os ha gustado de este libro?

A1: Era muy gracioso.

A2: A mí me ha gustado todo porque era muy gracioso.

A3: El título porque tenía palabras graciosas. También me ha gustado el cuento del gigante.

A4: A mí me ha gustado el título y el cuento de Caperucita Roja...digo, Pantaloncitos Rojos, porque se iban del cuento.

A5: A mí me ha gustado todo, pero algunas cosas eran un poco estúpidas como dice el título.

A6: Los dibujos porque eran muy graciosos.

A7: Los títulos.

A8: Los títulos porque eran muy graciosos.

A9: A mí me ha gustado el cuento de El Patito Feo De Verdad porque cuando nos has enseñado el dibujo me ha hecho gracia.

A7: ¡Sacaba la lengua!

A9: A mí me ha hecho gracia cuando El Lobo y Pantaloncitos Rojos hablaban entre ellos.

A10: Los dibujos y los títulos porque explicaban cosas del cuento.

A11: A mí me ha gustado el título y lo de Pantaloncitos Rojos porque se iban del cuento.

Mediadora: Ahora me gustaría saber qué no os ha gustado.

A2: No me ha gustado Pantaloncitos Rojos porque se han ido del cuento y quería ver cómo acababa.

A1: Los dibujos porque eran muy raros.

A9: A mí no me ha gustado el cuento del gigante porque no entendía nada porque nos hemos quedado a mitad.

A12: A mí tampoco me ha gustado por lo mismo.

A6: A mí no me ha gustado mucho lo de Caperucita Roja porque quería leer el cuento entero.

A3: No me ha gustado lo de Pantaloncitos Rojos porque era un poco triste porque se había ido y el narrador estaba llorando.

A10: A mí no me ha gustado que no se ha podido acabar el cuento.

Mediadora: Bueno, no te preocupes que mañana seguimos.

A13: A mí no me ha gustado el del gigante porque no lo he entendido.

Mediadora: Ahora me gustaría que me dijerais aquellas cosas que os han sorprendido.

A2: Los dibujos porque no son como los que vemos en los cuentos normales.

A4: A mí me ha sorprendido el dibujo del pato porque era muy feo.

Mediadora: ¿A alguien le ha sorprendido cuando el narrador ha empezado a hablar con nosotros?

A8: Sí.

A10: ¡Sí!

A12: A mí me ha sorprendido cuando en Pantaloncitos Rojos se han ido del cuento.

A7: Estaban muertos.

A3: Eran fantasmas.

Mediadora: No eran fantasmas, aparecen así en la imagen porque se han ido y se han quedado sus siluetas en blanco.

A3: Aaahh vale.

A7: ¡Hombre, están enfadados con el narrador!

A7: ¿Por qué tiene un cuento si el narrador no manda aquí?

A4: A mí me ha sorprendido lo de El Patito Feo de Verdad porque en el cuento de El Patito Feo el patito acaba siendo un cisne.

A6: Me ha sorprendido que Pantaloncitos Rojos se fuera con El Lobo porque él la tendría que asustar ¿no?

A7: En el cuento de Caperucita Roja le asustaba un poco pero aquí lo ha cambiado el narrador.

A3: Ha contado toda la historia.

Mediadora: Vale, y ahora os voy a hacer la última pregunta: ¿Algo de este cuento os ha recordado a otros cuentos?

A10: El de Pantaloncitos Rojos al de Caperucita Roja.

Mediadora: ¿En qué se parecía?

A10: En los personajes.

A5: A mí me ha recordado el de Los Tres Elefantes a Ricitos de Oro.

A4: A mí me ha recordado lo de los cien colchones a un cuento que era de un chico que conocía a una princesa y entonces le ponía un guisante y no podía dormir.

A3: A mí me han recordado tres cuentos. El de Pantaloncitos Rojos al de Caperucita Roja, el de Los Tres Elefantes a Ricitos de Oro y el del gigante a uno que iba también de unas habichuelas mágicas y un gigante.

A4: A mí ese también.

Mediadora: A ver... ¿Este cuento no os recuerda a otro? El de la rana.

Todos: ¡Sí!

A4: Pero al final de ese cuento la rana es un príncipe.

Sesión 2: *El Apestoso Hombre Queso y Otros Cuentos Maravillosamente Estúpidos*

Mediadora: ¿Os acordáis por dónde nos quedamos ayer?

A1: ¡Sí! Por el cuento del gigante.

Mediadora: ¿Os acordáis de qué pasaba con el gigante?

A7: Iba a contar su cuento.

A5: Y le dijo que le aplastaría.

(El Cuento del Gigante)

A10: ¡Qué raro!

A7: Sí, ¡muy raro!

A4: Está hecho de muchos cuentos.

(El Cuento de Juan)

A7: Por si no os habéis dado cuenta la letra es muy muy pequeña, necesitaríamos una lupa.

(Cenicienta o La Joven que Metió la Pata Hasta el Fondo)

Mediadora: ¿Habéis visto algo raro en este cuento?

Todos: Muchas cosas.

Mediadora: Para empezar, en el cuento de La Cenicienta, ¿quién se le aparece a la protagonista?

Todos: ¡Un hada!

Mediadora: Y aquí ha aparecido un enano. ¿Os suena de algún cuento?

A13: ¡Sí! A mí me suena.

A14: Rumpelstiltskin.

A7: El gigante sale en el dibujo.

A4: También está Juan.

(El Apestoso Hombre Queso)

A4: ¡Por fin!

A2: ¿Qué es eso?

A9: Es un queso.

A2: Pues parece otra cosa.

A3: Es el Hombre Queso.

A7: ¡El narrador es un queso!

Mediadora: ¿Crees que el narrador es un queso?

Todos: No.

A7: Creo que no es un queso, creo que es otra cosa.

A4: Es que como el cuento se llamaba así creíamos que Juan era un queso.

(Se observan las ilustraciones)

A8: Hala, va sin pantalones.

A4: Ese queso sale en la portada.

Mediadora: ... *El zorro nadó hasta la mitad del río y entonces dijo: Pero ¡qué pestazo!* ¿Qué creéis que pasa ahora?

A3: Que se lo mete en la boca.

A4: ¡Que se lo va a comer!

A9: ¡No!

A10: Que lo tira al río.

A9: ¿Ya se han acabado todos los cuentos?

Mediadora: ¿Tú crees eso?

A9: Lo parece.

A12: Yo creo que no se ha acabado.

A5: ¡Hay otro!

A7: ¡Juan El Narrador!

Mediadora: ... *Pasa la página con mucho cuidado y así llegaremos al F...*

Todos: ¡Final!

Mediadora: ... *¿Comer? Dijo el gigante. ¿Qué creéis que va a pasar?*

A12: ¡Se va a comer a la gallina!

A4: No se la va a comer, se va a comer el pan.

(Se observa la ilustración final)

Mediadora: ¿Qué creéis que ha pasado?

A4: (Triste) ¡Se ha comido la gallina!

A7: Sí, se la ha comido.

A4: Mira las patas.

A9: Juan se ha ido corriendo.

(Contracubierta)

A4: ¡Hay otro cuento ahí!

Mediadora: Ahora que ya hemos leído todo el libro, ¿qué es lo que más os ha gustado?

A14: ¡Lo de que el cielo se estaba cayendo!

A11: Antes de que se comiera la gallina.

A5: Me ha gustado el final porque me ha hecho gracia y a la vez me ha dado un poco de miedo.

A2: Me ha gustado lo de Cenicienta porque en el dibujo estaba el duende con una cara de trol.

A10: A mí me ha gustado cuando se caía el cielo.

Mediadora: Que en realidad ¿qué era?

A3: El narrador.

Todos: ¡El índice!

A4: A mí el final porque era un poco de risa porque se ha comido la gallina, pero también me ha dado un poco de miedo.

A7: A mí me ha pasado lo mismo, he sentido muchas cosas.

A1: A mí El Pollo Rollo porque dice que se ha caído y El Hombre Queso porque es un poco raro y gracioso.

A15: A mí también me ha gustado el del Hombre Queso porque era muy gracioso.

A9: A mí el que más me ha gustado ha sido el del Patito Feo de Verdad porque creía que iba a ser muy guapo de mayor, pero era más feo aún.

A6: A mí el de la tortuga porque era muy chulo y gracioso.

Mediadora: ¿Os suena algún cuento en el que aparezca una tortuga y una liebre?

Todos: ¡Sí!

A14: Es que el conejo en lugar de que le crecía el pelo se estaba durmiendo.

Mediadora: Ahora quiero que me digáis si hay algo que no os haya gustado u os haya aburrido o no hayáis entendido.

A4: No me ha gustado el de Cenicienta porque no está ni la madrastra ni las hermanastras, solo hay un duendecillo y una señora que parece un monstruo. No se parece nada a la película.

A7: No me ha gustado El Apestoso Hombre Queso porque se estaba haciendo el chulo, pero solo con taparse la nariz le podían coger.

A5: A mí me ha aburrido El Hombre Queso porque se repetía todo el rato.

A6: A mí no me ha gustado El Cuento del Gigante porque no le he visto la gracia porque no entendía nada.

A10: A mí no me ha gustado El Cuento de Juan porque no lo he entendido. Tampoco he entendido el final cuando el gigante se come a la gallina.

A9: A mí no me ha gustado ni el final ni la Cenicienta ni el del Apestoso Hombre Queso porque no los he entendido bien y además el Hombre Queso se repetía todo el rato.

A8: A mí no me ha gustado cuando se come a la gallina porque yo no lo he entendido así, me hubiera gustado que hubiera acabado de otra forma.

A2: A mí no me ha gustado El Apestoso Hombre Queso porque me ha dado miedo y no he entendido nada.

A3: A mí el del gigante me ha parecido un poco aburrido porque no lo he entendido muy bien.

Mediadora: Ahora quiero que me digáis, igual que ayer, qué cosas os han sorprendido.

A2: El cuento de Cenicienta porque no entiendo qué hace ahí el enano saltarín.

A9: A mí me ha sorprendido cuando el pato era feo de verdad cuando se hacía mayor.

A14: A mí me ha sorprendido que el queso ese se pudiera mover.

A1: Y que corra.

A8: A mí me ha sorprendido cuando el gigante se come a la gallina porque no me lo esperaba.

A9: A mí también me ha sorprendido que en Pantaloncitos Rojos de repente se fueran los dos y también que llegara antes Pantaloncitos Rojos que El Lobo.

A5: A mí el de Pantaloncitos Rojos cuando se van.

Mediadora: ¿Esperabas que fuera el cuento que todos conocemos?

A5: No, esperaba que fuera raro como los demás, pero no que se fueran y se quedara en blanco.

Mediadora: Por último, quiero saber si alguno de estos cuentos os ha recordado a otros cuentos.

A14: El del queso me ha recordado al Hombre de Jengibre.

A1: El de la Cenicienta me recuerda a la Cenicienta y al de Rumpelstiltskin porque en ese cuento también le decía que le ayudaría a convertir paja en oro si adivinaba su nombre.

A9: A mí me ha recordado el cuento de la bola de jugar a bolos al de La Princesa y El Guisante porque también le ponían cien colchones, pero con un guisante.

A10: A mí el de Pantaloncitos Rojos al de Caperucita Roja porque también se veía quién llegaba antes a la casa de la abuelita.

A2: A mí el de El Patito Feo de Verdad al de El Patito Feo, pero no terminan igual.

A5: Me ha recordado a muchos cuentos, por ejemplo, el de la rana me recuerda a una peli de una chica que besa una rana y se convierte en príncipe.

A11: A mí el de Juan y el gigante al de las habichuelas mágicas. Iba de alguien que encontró unas habichuelas mágicas, las plantó y llegaba muy alto y en lo alto había un gigante y no me acuerdo de más.

Sesión 3: *El Libro Más Genial Que He Leído...*

Mediadora: El libro que traigo hoy se llama *El libro más genial que he leído*. ¿Qué os dice el título? ¿Cómo creéis que será?

A1: Genial.

A2: Pues genial.

Mediadora: en este cuento hay que estar muy atento a las imágenes ¿vale? Si os fijáis aquí tenemos un personaje que empieza a hablarnos en la cubierta ya.

A3: Pero ¿qué es eso?

(Se lee la contracubierta)

Mediadora: ... *y un hombre gruñón, quien súbitamente se ve sumergido en la historia*. ¿Quién creéis que es ese hombre gruñón?

A3: ¡El de la portada!

A4: Será el malo del cuento.

Mediadora: Lo descubriremos.

A5: ¿Por qué escriben Christian con “h”?

Mediadora: En otros países se escribe así.

A5: Entonces el cuento es de otro país ¿no?

Mediadora: *Érase una vez una vez una niña pirata que pasaba su tiempo bebiendo ron y peleando*.

A6: ¿Bebiendo ron?

Mediadora: ... *era el salchichón de cola de gato... ¡Ñam!*

A7: ¡Salchichón de cola de gato?

A8: Qué asco.

Mediadora: ¿Veis el gato?

A9: Sí.

A10: Lleva una tiritita.

Mediadora: ... *¿A quién quiere engañar señor Voltz? ¿Qué clase de historia es esta? ¿Estáis de acuerdo con el hombrecillo?*

Todos: ¡Sí!

Mediadora: ¿Habíais visto alguna vez un cuento mal escrito?

Todos: ¡No!

(Página en la que aparece el dedo real del ilustrador)

Mediadora: Es un poco raro ¿verdad?

A11: Sí, un poco.

A12: Bastante raro.

Mediadora: ... *¡Este es el peor libro que he leído! ¿Estáis de acuerdo?*

A13: Sí.

A14: Sí.

A15: Es el peor libro de la historia.

A9: Sí. Bueno, no...

Mediadora: ... *a ver cómo arregla esto señor autor, ¿me gustaría saberlo! ¿Cómo creéis que lo va a arreglar? ¿Creéis que va a cambiar la historia?*

A1: No.

A4: No.

A5: No.

A15: Yo creo que sí.

A16: Yo también.

Mediadora: Vamos a ver qué pasa. *Érase una vez un hombrecillo gruñón.*

A8: Está negro.

Mediadora: Se está coloreando ¿no?

A2: Sí.

A10: Sí.

Mediadora: ¿Qué creéis que va a pasar?

A15: Que se va a convertir en el protagonista.

Mediadora: ... *¿Quién es gruñón? Nadie.* Ahora no es gruñón. ¿Por qué creéis que ya no es gruñón?

A6: ¡Porque se ha enamorado!

A7: Por la pirata.

Mediadora: Porque le gusta la chica ¿no?

Todos: ¡Sí!

(Se observa la ilustración del beso)

Todos: ¡Puaj!

A4: ¡Qué asco!

A8: Qué asco.

A13: No me gusta este final.

Mediadora: ¿Asco por qué?

A4: No me gustan los besos.

Mediadora: ... *es el libro más genial que he leído.*

A6: Antes estaba enfadado y ahora no. ¡No puede ser!

Mediadora: Bueno, pues este ha sido el cuento.

A1: ¿En serio? Qué corto.

Mediadora: ¿Qué os ha parecido?

Todos: ¡Bien!

A3: Mal.

A8: Mal.

Mediadora: Ahora, como todos los días, quiero que me digáis qué es lo que más os ha gustado.

A4: A mí lo que más me ha gustado es lo del principio lo del hombrecillo que hablaba.

Mediadora: ¿Por qué? ¿Te ha hecho gracia?

A4: Sí.

A6: A mí me ha hecho gracia cuando estaba enfadado cuando le han quitado la cola.

Mediadora: ¿Por qué te ha hecho gracia eso?

A6: Porque el hombrecillo blanco se enfadaba.

A1: A mí me ha hecho gracia cuando hablaba el hombrecillo.

A10: A mí me ha gustado lo del principio, cuando hablaba el hombrecillo porque me hacía mucha gracia.

A7: Cuando la chica se comía la cola del gato porque me ha hecho gracia cuando el gato se iba enfadado y sin cola.

A9: A mí me ha gustado todo menos las penúltimas hojas cuando se besaban.

Mediadora: No te gusta que se besen.

A9: No.

A4: Es asqueroso.

A15: Me han gustado los dibujos.

Mediadora: ¿Te has fijado en que están hechos con objetos? Igual en la pantalla no lo veáis.

A15: A ver.

A9: ¡Hala!

Todos: A ver.

A16: Me ha gustado todo. Por los dibujos y por el final.

A17: A mí me ha gustado todo porque no me lo esperaba.

Mediadora: Vale, ahora quiero saber lo que no os ha gustado.

A4: El beso porque me da asco.

Mediadora: ¿Por qué?

A4: No lo sé.

A7: Lo que no me ha gustado es cuando la pirata le ha cortado la cola al pobre gato.

Mediadora: ¿Por qué?

A7: Porque era un poco triste. Es lo más triste que he visto.

A8: A mí lo mismo.

A2: Cuando se come la cola del gato.

A16: No me ha gustado que beba ron porque es una niña.

A9: Lo que menos me ha gustado es la portada de atrás.

Mediadora: La contracubierta. ¿Por qué?

A9: Porque está detrás del libro y no sabes que está ahí.

A5: A mí no me ha gustado la pistola láser porque en vez de una pistola láser parece otra cosa.

A10: A mí lo del láser también porque podría haber hecho una raya solo en vez de eso.

Mediadora: ¿Os ha sorprendido algo de este cuento?

A17: A mí me ha sorprendido la pirata porque llevaba el pelo demasiado largo.

A5: A mí dos cosas. Lo de que vaya saltando por el campo y lo de que abraza un peluche y se lava los dientes. Me ha parecido súper raro porque los piratas no hacen eso.

Mediadora: Claro, estamos acostumbrados a ver a un pirata que lucha, que tiene una espada...

A5: Claro, pero no que abraza peluches ni se lava los dientes.

A9: A mí tres cosas. La primera es cuando está luchando con un adulto. Me extraña que sea pequeña y mate a un adulto. Es un poco extraño. La segunda que cambie tanto. La tercera es que no puede comer cola de gato porque es un poco asqueroso y al mismo tiempo es triste.

A5: A mí lo del gato también me ha sorprendido, me ha dado asco y pena.

A3: A mí me ha sorprendido que los dibujos estén hechos con cosas porque en todos los cuentos los dibujos están pintados y ya.

A2: También hay dibujos en blanco.

Mediadora: Claro, es como si el personaje estuviera fuera del cuento ¿verdad?

A13: A mí me ha sorprendido la pirata porque se vestía una vez de una forma y otra de otra.

A7: A mí lo de la cola de gato y también que nos hablara el personaje gruñón.

Mediadora: Claro, sorprende un poco que nos hable directamente.

A7: O que salga en la portada.

A1: A mí me ha sorprendido el beso porque es una historia de piratas.

Mediadora: Claro porque las historias de piratas no suelen acabar así ¿no?

A9: Bueno algunas sí.

Mediadora: ¿Cuáles?

A9: No sé, pero tiene que haber alguna.

A10: A mí me ha sorprendido que le faltaba la cola al gato y también que durmiera con un peluche porque los piratas no comen cola de gato ni duermen con peluches.

A16: Me ha sorprendido cómo se besaban porque si eres pirata no haces eso solo tienes que navegar por ahí.

A17: A mí me ha sorprendido que el autor se equivocara con una palabra y también que se le ha visto la mano y que los dibujos fueran con objetos.

A11: A mí me ha sorprendido que tuviera una pistola láser porque yo pensaba que tendría una espada como los piratas de las películas. Ah y también que beba ron.

A5: A mí me ha sorprendido también cuando se ha equivocado el autor.

A9: A mí me ha sorprendido cuando ha salido la pirata en rosa porque parecía una princesa.

Mediadora: Ahora la última pregunta. ¿Os ha recordado a algún cuento?

A1: A mí sí.

A2: Me ha recordado al cuento de Blancanieves y Los Siete Enanitos porque salían los enanitos.

A9: Me ha recordado a un cuento de princesas cuando salía vestida de rosa y también a Blancanieves cuando se besan.

A5: Blancanieves.

A6: Lo mismo.

ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LA MAESTRA

– *De manera general ¿Qué te parecieron las tres sesiones?*

Bien. En primer lugar, eran libros poco conocidos, totalmente diferentes a lo que están habituados a ver. Al final, los niños estaban muy expectantes para escuchar, estaban bastante atentos siguiendo las historias; muy motivados. También estaba el apoyo visual. Debido a las circunstancias, faltó poder tocar el libro o estar más cerca físicamente, pero se pudo suplir de otra manera. Luego, entendieron las historias a su manera, que también está bien.

– *¿Qué hubieras cambiado en el caso de realizar las sesiones?*

Quizás lo que te decía, el poder estar todos sentados en el suelo alrededor del libro, que lo hubieran podido tocar, dejárselo después...pero eso no podía ser, no se podía hacer. ¿Otras cosas que hubiera cambiado? Pues nada, es que estuvo muy bien, estuvieron atentos y participativos. Hablaron bastante, dio mucho juego. A mí me sorprendía que ellos pudieran decir tantas cosas después del cuento.

– *¿Habías trabajado con el grupo algún cuento o la conversación literaria?*

Había trabajado cuentos, pero sacarle jugo al libro o al cuento, así como lo hiciste tú, no.

– *Teniendo en cuenta sus respuestas: ¿Crees que entendieron las obras?*

Bueno, las entendieron a su manera. Les costaba ver más allá de lo que estaba escrito. Se quedaban un poco con la primera parte, como con una primera capa. Alguno pudo entender lo que había escondido detrás, pero la mayoría no. Sin embargo, a pesar de no

haber entendido lo que yacía ahí detrás, ellos se quedaron con una historia, que para ellos fue la que entendieron, y eso está bien.

– *¿Te sorprendió alguna reacción?*

Ahora mismo me acuerdo de A5. Dio respuestas maduras, parecía que había entendido algo más allá.

– *¿Crees que llegaron a reflexionar acerca de la propia literatura?*

Tal y como yo lo estoy pensando como adulta, no, pero creo que les abrió una ventana a reconocer que hay libros que se pueden contar de otra manera, que no todo empieza por el principio y acaba por el final, que las historias se pueden reinventar, reescribir o ser simplemente sin sentido. Se les abrió una ventana para pensar más allá.

– *¿Crees que el grupo tiene una buena competencia lectora?*

Para empezar, el grupo es muy diverso, con diferentes niveles de lectoescritura. En general, hay un gran grupo que sí que tiene una buena competencia lectora; ya no solo leen bien, si no que comprenden lo que leen, que eso es lo importante. Luego hay otros niños que a lo mejor están un paso más hacia atrás. A pesar de las diferencias que existen en el día a día de una clase de lengua: que lee más lento, la fluidez, la velocidad, la comprensión..., todos en el oral trabajan bien porque tienen ya un buen conocimiento de nuestra lengua, sean españoles o extranjeros. Entonces, todos comprendieron dentro de su propia experiencia y madurez. ¿Que si tienen una buena competencia lectora? Pues en general sí.

– *Hasta este punto de su trayectoria escolar, ¿han trabajado en su competencia literaria?*

En general, el cuento es un recurso metodológico que en Infantil está a diario; así que han visto muchos cuentos. Además, el centro tiene una biblioteca, la cual hace muchas actividades y, tanto con sus tutoras de Infantil como cuando han estado conmigo en 1º y 2º, hemos asistido a la biblioteca, han tenido préstamos, hemos leído allí, hemos tenido actividades de animación a la lectura, dentro del aula, fuera del aula...han estado muy cerca de los libros.

– *¿Crees que la pandemia ha afectado a su competencia lectora y literaria, en cuanto a que no se puede utilizar la biblioteca del centro?*

Sí. Hubo un parón, que quieras que no, aunque los maestros les decíamos las actividades que tenían que hacer, y te las devolvían y demás, no es como haber estado en clase, con lo cual no se ha podido controlar bien el desarrollo de cada uno con respecto a estas competencias. Se han dejado de hacer actividades. El año pasado, la gran actividad que tiene nuestro colegio en concreto: *Lecturas de cine* no se ha podido hacer, que es un momento de abrir las puertas a un montón de cuentos nuevos. Se dejó de hacer el préstamo de libros. Se han dejado de hacer unas fichas alusivas a los préstamos de libros también para trabajar la comprensión lectora y el gusto por el leer. Entonces, ¿les ha afectado? A ver, ha habido un parón a nivel de lo que ellos han podido ir haciendo; cada uno ha ido trabajando en su casa lo que buenamente las familias les han podido ayudar. Cuando empezó el colegio este año, como empezamos donde nos quedamos, pues se ha ido trabajando. Entonces, respondiendo a la pregunta; el no bajar a la biblioteca hace que pierdas un poco esa motivación, ese gusanillo, por lo que se han buscado otras opciones para poder mantener la motivación por la lectura sin poder usar la biblioteca, como por ejemplo traer libros al aula o video cuentos. Todos los días después del recreo se ha hecho una lectura. Durante el primer trimestre les traje lecturas sencillas diversas. Durante el segundo trimestre, un poquito del mismo libro para dejar ese punto de intriga y querer seguir al día siguiente, y la verdad es que la motivación e intriga han sido absolutas y les ha encantado. Luego, a lo largo del tercer trimestre estamos viendo libros diferentes, así como los que trajiste tú. Cada día traemos un libro sencillito para trabajar diferentes temáticas. Desde el centro también, ahora se ha dado a cada clase un lote de libros de parte de la mascota de la biblioteca. No es lo mismo, pero está adaptado a los tiempos que estamos viviendo.

– *¿Conocías el enfoque de Chambers?*

No, no lo conocía.

– *¿Crees que es una buena manera de trabajar la literatura en el aula?*

Sí, porque no solo les hace recordar la historia y pensar en cómo empezaba o qué tenía, sino que, además, es un momento de expresión oral, que les cuesta mucho; de hacerles pensar primero y de poder expresarse después. Además, las preguntas estaban enfocadas

a relacionar la lectura con otros cuentos, con lo cual, también puedes aprovechar para trabajar similitudes y diferencias, que es una buena contraposición para que ellos vayan creciendo desde el punto de vista cognitivo. En cuanto a las preguntas del enfoque, tú me las haces a mí de repente y me quedo en blanco, pero se las haces a los niños y parece mentira que puedan decir tantas cosas. Entonces, respondiendo a tu pregunta, creo que es una buena manera de hacer conexiones y de fomentar la expresión, de dar opiniones, que es muy difícil. Creo recordar que en tus intervenciones les dejabas hablar; yo a lo mejor, pensando en explotarles mucho más y no siguiendo este enfoque, sí que intentaría trabajar otros aspectos, pues el “yo opino”, “a mí no me ha gustado”, trabajar expresiones que les pueden venir bien en su día a día. Explorar un poco más allá de lo que es el enfoque llevándotelo a lo curricular. Además, el escuchar las opiniones de los compañeros hace que reflexiones aún más sobre la historia que escuchas.

– *¿Crees que en Segundo de Primaria este enfoque funciona tan bien como en cursos más avanzados?*

Sí, no creo que sea pronto. Lo pondría incluso en Infantil, porque, es lo que te digo, les haces reflexionar, haces que se expresen, y, además, uno aporta una idea y diciéndola te hace reflexionar sobre otras. Entonces, qué pasa, ¿que en 2º no lo pueden hacer? Igualmente, lo que pasa es que las respuestas o el nivel de profundidad que le puedan llegar a encontrar a un libro como los que tú has traído va a ser diferente. También dependerá del libro, lógicamente; si un libro es más lineal, algo a lo que estamos más acostumbrados, hay unos personajes, una situación, un problema y una solución, es lo más sencillo para ellos. Si tú empiezas desde Infantil trabajando eso, cuando les presentas un libro de estas otras características, como ya tienes trabajado ese concepto de lo que más te ha gustado, lo que no, lo que te ha llamado la atención y lo que te ha sorprendido y te ha recordado a otros, si tú eso lo has trabajado en libros así más sencillos, pues luego le cambias el formato al libro, traes algo más novedoso, y la base está. Si ellos ya saben que les vas a hacer esas preguntas cuando lo están escuchando ya no escuchan la historia de la misma forma, sino que van pensando en esas respuestas, entonces es mucho más enriquecedor.

– *¿Crees que las obras metaficcionales desarrollan la competencia literaria en el primer ciclo de primaria?*

A su nivel, sí. Se ha demostrado que han podido responder perfectamente. Si tú lo piensas como adulto, tienes la capacidad de ver más allá de lo que hay, pero para llegar a tu pensamiento de adulto te has tenido que ir formando. Si a ti de repente en edad adulta te presentan esto vas a tener algo que decir, aunque no te lo hayas planteado nunca, pero si tú esto lo forjas desde abajo, de adulto tendrás mucho más que decir, verás mucho más allá. Todo se trabaja, entonces yo creo que sí. Si desde pequeños nos acostumbramos a ver más allá con este tipo de obras pues lo vas practicando antes. Todo esto se trabaja desde pequeños, aunque de momento no vean más allá. Además, a lo mejor hay un niño que ve algo más y abre un poco más la mente de los demás para la próxima vez. Todo eso es muy enriquecedor.

– *¿Se te ocurre algún material para desarrollarla mejor?*

Fotografías. De hecho, en la lectura que hiciste de los cuentos también trabajaste a través de las imágenes. Muchas de las respuestas que daban eran sobre las ilustraciones. No solo se debería trabajar la historia en sí a nivel oral, escuchando, sino a través de las imágenes, que tú es algo que hiciste. De las imágenes se puede sacar muchísimo provecho. Se puede trabajar con una imagen de lo que sea, no hace falta que esté dentro de un cuento. O bien una imagen creada por ti o una imagen de un cuadro, una escultura...Puede dar mucho juego.

– *En tus años de experiencia, ¿Cómo crees que lo niños desarrollan la competencia literaria?*

La competencia literaria se trabaja a lo largo de un curso escolar de muchas maneras y muchas veces. Quizás no en el día a día. Estaría bien que el cuento siempre estuviera presente en el día a día, pero es que la competencia literaria no solo son cuentos, es mucho más. Entonces, desde Infantil están acostumbrados, por ejemplo, a las canciones, algo muy básico, pero es que en las canciones hay rimas, juegas incluso a los trabalenguas, también se trabaja el teatro, adivinanzas, fábulas; todo eso luego hace que la literatura sea muy enriquecedora. Hay un sinfín de cosas que donde más se trabajan es en Infantil. Conforme vas creciendo vas analizando un poco más, hay que crearlas también. En infantil es más “te enseño”, pero luego también hay que completarlas, interpretarlas...; la producción, eso es lo que más cuesta, hay que ir trabajándola poco a poco. En primer ciclo por ejemplo podemos empezar a hacer actividades de completar huecos, por

ejemplo, inventar un nuevo final o principio, cambiar los personajes, llevarlos a otro sitio... Da mucho juego y hay mucho que se puede hacer. Todo es como una espiral, que curso a curso, experiencia a experiencia, se va engrosando.

– *¿A qué edad crees que comienzan a hacerlo?*

Desde un bebé al que le cuentas un cuento o al que le cantas una canción para acunarlo. Ya están escuchando cultura literaria cuando les cuentas un cuento, cuando haces retahílas, juegos de manos... Con todo eso ya empieza, y continua. Tiene como una evolución. Parece que subestimamos a los niños pequeños y no, yo creo que en Infantil es cuando más input hay, luego conforme crecen se va perdiendo. Por un lado, exigimos más curricularmente y por otro, hay menos input, parece que nos olvidamos de todo eso. Precisamente en 2º o 3º de Primaria es donde más equilibrado está el currículo y el input que se les proporciona.

– *¿Crees que hay una respuesta más o menos universal ante los álbumes?*

Depende de la experiencia que tenga cada uno. Si tú nunca has visto un libro-álbum en tu vida, te va a sorprender y vas a sacar conclusiones, vas a ver que hay libros que van más allá de lo que creías. Si tú ya estás acostumbrado a eso, pues a lo mejor ya sabes cómo empezar a leerlo. Depende mucho de cada libro. Cada libro provoca una respuesta distinta. Depende mucho también de lo que tú esperes de ese libro, como te sientas, quien te lo lee, si lo lees tú... Si tenemos que crear unas líneas generales para todos, pueden tener que ver con tu propia experiencia y el nivel sociocultural donde hayas nacido.

ANEXO 3: NOTAS DE CAMPO

Después de la primera intervención, en la cual se presentó la mitad del libro-álbum *El Apestoso Hombre Queso y Otros Cuentos Maravillosamente Estúpidos*, los pensamientos e impresiones que se recogieron fueron los siguientes:

- Los niños están muy motivados con la obra.
- Al principio no buscan significado más allá. Hay que guiarles un poco.
- Las opiniones e ideas de los demás influyen en sus respuestas.
- No analizan las imágenes de manera profunda. Se quedan con lo superficial.

- Cuando se han hecho las preguntas del enfoque de Chambers, han surgido respuestas que se acercan a la reflexión sobre la propia literatura.

- No habían visto ninguna obra de este tipo; creo que eso influye en su predisposición al análisis de la obra; es decir, al no haber visto nada metaficcional, quizá no saben cómo enfrentarse a ello todavía. Es enriquecedor para conocer sus respuestas más espontáneas, pero también es contraproducente en cuanto a que no pasan de la “primera capa” del libro.

En la segunda sesión terminamos el libro *El Apestoso Hombre Queso y Otros Cuentos Maravillosamente Estúpidos*. Los pensamientos e impresiones que se recogieron fueron los siguientes:

- Los niños se acordaban de las historias, por lo que habían estado pensando en la obra.

- Estaban más atentos a las imágenes.

- Relacionaron cuentos que ya conocían con los del álbum.

- Se acordaban de los cuentos de la primera sesión y los seguían nombrando.

- En general, el nivel de motivación estaba en el mismo nivel que al principio, ya que habíamos dejado el libro a mitad.

- Tras finalizar la lectura del libro, me he dado cuenta de que mis expectativas no coincidían con los resultados. Esperaba que se dieran cuenta de más cosas que había escondidas detrás de este libro. Sin embargo, la tutora del grupo, que conoce al alumnado, ha quedado satisfecha con las sesiones y le ha parecido que han reflexionado sobre la propia literatura, pero a su nivel.

En la tercera y última sesión leímos de manera íntegra *El Libro Más Genial Que He Leído*. Los pensamientos e impresiones que se recogieron fueron los siguientes:

- Al haber visto ya un libro metaficcional, los alumnos han estado más predispuestos al análisis de la obra.

- Sabían que después de la lectura íbamos a hablar de ella, por lo que estaban atentos a los detalles.

- En esta ocasión se han fijado más en el elemento físico del libro, sintiendo curiosidad por la cubierta y contracubierta.

- En general, la respuesta ha sido bastante parecida a las intervenciones anteriores. Unos pocos niños han sido capaces de ver más allá y la mayoría se ha quedado más en la superficie de la historia.

Una vez realizadas las tres intervenciones, mi impresión acerca de ellas es que han sido unos buenos ejemplares para trabajar en los objetivos marcados al inicio de este trabajo. Creo que se han podido recoger respuestas muy interesantes y que dan pie a un análisis acerca de cómo los niños reaccionan ante este tipo de obra metaficcional.