

Rosa Taberner Sala  
rosatab@unizar.es  
Universidad de Zaragoza

Laura Tagüeña Segovia  
tagu\_96@hotmail.com  
Universidad de Zaragoza

(Recibido: 1 junio 2020 / Received: 1<sup>st</sup> June 2020)  
(Aceptado: 5 octubre 2020 / Accepted: 5<sup>th</sup> October 2020)

# ÁLBUM Y DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DE LOS LECTORES. ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE UN GRUPO DE 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*PICTURE BOOKS AND DEVELOPMENT OF READERS'  
EMOTIONAL DIMENSION. ANALYSIS OF RESPONSES  
BY STUDENTS OF 1<sup>ST</sup> COURSE OF PRIMARY  
EDUCATION*

## Resumen

Varios trabajos recientes han demostrado que la literatura tiene un componente emocional que ha de tenerse en cuenta cuando se trata con lectores en formación. También han insistido en que las emociones desempeñan un papel fundamental en la educación literaria que no puede ser ignorado o minusvalorado. Teniendo esta idea en cuenta, este artículo se centra en el análisis de cómo el libro-álbum puede desarrollar la dimensión emocional. Para ello, se seleccionó un corpus de cuatro álbumes con una presencia significativa de las emociones que fueron leídos y comentados en un aula de 1º de Primaria. A través de un enfoque de lectura basado en la conversación, se trató de determinar si el libro álbum es un recurso adecuado para promover el desarrollo de la dimensión emocional en un grupo de lectores en formación. Tras el análisis de las respuestas lectoras desde un paradigma cualitativo e interpretativo de corte etnográfico, los resultados muestran que un libro-álbum contribuye al desarrollo de la dimensión emocional de los niños y revela asimismo algunas claves acerca de cómo los lectores responden al componente emocional en el proceso de recepción.

**Palabras clave:** Dimensión emocional; Álbum ilustrado; Respuestas lectoras.

## Abstract

Recent works have pointed out that literature has an emotional dimension to be considered when dealing with reader training. It has also been proved that emotions play an essential role in literary education that cannot be ignored or undervalued. Thus, this article aims at analysing the role of picture books in children's emotional education. Four picture books –all of them including a prominent dimension linked to emotions– were chosen so to be read and discussed involving a group of students of 1<sup>st</sup> course of Primary Education. By means of a conversation-based approach reading, we tried to determine if picture books could be suitable to develop an emotional dimension. An ethnographic qualitative and interpretative analysis was carried out. Its results show that picture books do contribute to developing children's emotional dimension. It also reveals some keys about children's response to emotions during reading reception process.

**Keywords:** Emotional dimension; Picture book; Reading responses.

## 1. Introducción

La literatura constituye un cauce para el desarrollo de la dimensión emocional del niño, puesto que provoca experiencias en el individuo que hacen que interprete lo que vive de una manera más profunda (Sanjuán, 2013). En esta línea, a partir de los años sesenta, tal como expone Salisbury (2012), el género literario del libro álbum comienza a cobrar mayor relevancia en el ámbito de la literatura infantil puesto que este tipo de libros, a través de la interacción de su narrativa visual y verbal, ofrece una fascinación emocional sin precedentes a los lectores. Así estudios como los de Arizpe y Styles (2004), hacen alusión al modo en el que este género potencia la identidad personal y las competencias emocionales en la infancia. Estas autoras exponen las cinco teorías que Parsons recogió en su *Respuesta estética al arte* (Arizpe y Styles, 2004: 88-93) y es en la quinta cuando se aprecia la relación entre libro-álbum y desarrollo de la dimensión emocional, produciéndose una conciencia de nuestra propia experiencia y un cuestionamiento de aquello que influye en ella. Arizpe y Styles (2004) exponen que los niños responden de manera natural, desde muy temprana edad, a las cualidades estéticas de tal modo que los libros-álbum son considerados como obras de arte que transforman el significado de las palabras y siembran en el lector una reflexión sobre el propio acto de lectura y sobre el sentimiento de identidad personal.

La dimensión emocional de la literatura resulta de gran importancia en el proceso de construcción de identidad y conciencia sobre el mundo en el que el lector habita. Según Rosenblatt (2002: 51) "el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos". Así pues, los procesos emocionales que intervienen en el proceso de transacción entre texto y lector y resultan fundamentales para darle sentido a una obra literaria. Los textos literarios invitan a los lectores a verse a ellos mismos y a los acontecimientos de sus propias vidas en función de lo que le ocurre al protagonista de la historia. En este sentido, los textos proyectan lo que Nodelman (2008) define como sombra textual, que hace referencia a todo ese repertorio de conocimientos y sensaciones que no se encuentran de manera explícita en los textos, pero a los que el lector accede gracias a su propia experiencia literaria y de vida. Así, estudios como los de M. Nikolajeva (2014) o B. Kümmerling-Meibauer (2014) han insistido en la vertiente emocional del discurso literario infantil y se han centrado en el concepto de empatía. Kümmerling (2014) defiende que "la empatía es tanto la comprensión de las perspectivas de otras personas como la comprensión de la propia reacción emocional". En este sentido, la lectura literaria se puede entender como una vía para atribuir estados emocionales a otros, así como la posibilidad de reconocer y regular los propios (Riquelme y Munita, 2011). Esta idea de empatía hacia las situaciones emocionales de los personajes literarios viene reforzada por Rosenblatt (2002), al afirmar que, a través de la literatura, tendemos a la identificación. Al ver a los personajes experimentando crisis, nos exploramos a nosotros mismos y el mundo que nos rodea. Desde esta perspectiva, Nikolajeva (2014: 102) también se refiere a la ficción que se da en las obras literarias como una formación de identidad, como una representación que proporciona una experiencia ética indirecta que no se encuentra fácilmente disponible en la vida real.

Machado (2017), refiriéndose a la omnipresencia de las emociones en el discurso literario, expone que no existe una diferencia entre libros que contienen emociones y otros que no las contienen, sino que todos los libros desarrollan emociones porque la literatura es emoción en sí misma, ya que afecta a lo más íntimo del lector. Como defiende Rosenblatt (2002: 92), "es necesario que el joven tenga la oportunidad y el valor de enfocar personalmente la literatura, de permitir que ella signifique algo para él directamente".

Por otra parte, en los últimos años, el mercado editorial ha planteado explícitamente la educación emocional como uno de los temas de mayor éxito. En algunos casos, la explicitud es tal, que parece olvidarse que ya los clásicos junto al instruir y al deleitar mencionaban el "movere" o la posibilidad de conmover como una de las finalidades del arte.

En este marco, esta investigación propone evaluar la pertinencia del libro álbum en el desarrollo de la dimensión emocional del lector en formación a través del análisis de las respuestas de un grupo de alumnos de 1º de Educación Primaria. Nuestro objetivo es, por tanto, doble: por un lado, comprobar la manera en la que los libros-álbum pueden desarrollar la dimensión emocional; por otro, incidir en qué tipo de libros son los más apropiados para ello.

## 2. Diseño de la investigación

### 2.1. La selección del corpus

Los libros escogidos para llevar a cabo la presente investigación fueron seleccionados en relación a unos criterios específicos. En primer lugar, el libro-álbum fue el género de los títulos seleccionados y, dentro de esta modalidad serían álbumes narrativos puesto que la narración se estructura entre texto e imágenes. En este tipo de narración, la lectura y la producción de significado depende de la interacción texto-imagen (Van der Linden, 2015: 85).

En segundo lugar, se pretendía comprobar de qué manera los libros-álbum pueden desarrollar la dimensión emocional en los niños, insistiendo en la estrecha relación entre la lectura literaria y la construcción de identidad (Tabernero, 2013). Por ello, se escogieron libros en los que el componente emocional fuera de trascendencia.

Los cuatro libros-álbum seleccionados para realizar la intervención fueron los siguientes: *Donde viven los monstruos* de M. Sendak; *La reina de los colores* de J. Bauer; *Fernando Furioso* de H. Oram y S. Kitamura y *El monstruo de colores* de A. Llenas. Este corpus fue escogido además por la necesidad de contrastar las respuestas que suscitaban obras con planteamientos muy diversos alrededor del componente emocional, desde la explicitud, tal como se presenta en *El monstruo de colores*, hasta el tratamiento metafórico inherente al discurso literario, como es el caso de *Donde viven los monstruos*, *Fernando Furioso* y *La reina de los colores*.

*Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak (1995) (edición original 1963), es una obra que refleja sentimientos complejos tales como la rabia, la frustración o el miedo.

En esta historia, Max, el protagonista, se disfraza de lobo y no deja de hacer un sinfín de travesuras hasta que su madre lo castiga y lo envía a su habitación sin cenar. Frustrado y enfadado, viaja al mundo donde viven los monstruos. Una vez allí, Max domará a estas peludas criaturas, lo coronarán como rey y todos juntos celebrarán una gran fiesta. Finalmente, el protagonista regresará a su casa en barco, donde le espera la cena de la que su madre le había privado (Torres, 2014).

La clave del relato de Sendak es recrear una atmósfera tenebrosa como arma para enfrentarse a las emociones más perturbadoras. En su discurso de aceptación de la medalla Caldecott, Sendak explicaba la clave de toda su obra:

Queremos proteger a nuestros niños de nuevas y dolorosas experiencias que están más allá de su comprensión emocional y que les producen ansiedad. Pero lo que se ignora demasiado a menudo es el hecho de que desde la más temprana edad los niños conviven con emociones

perturbadoras, que el miedo y la ansiedad son parte intrínseca de sus vidas, que continuamente sobrellevan la frustración como mejor pueden. Y es a través de la fantasía que los niños alcanzan la catarsis. Es la mejor forma que tienen de domar las cosas salvajes. (Torres, 2014)

Partiendo de esta misma idea, Tabernero y Calvo (2016: 90) afirman que lo que más caracteriza la obra de Sendak es la idea de que hay que aprender a convivir con los propios monstruos. Sendak no refleja una infancia ejemplar sino que representa personajes que muestran luces y sombras, que se expresan a través de sentimientos comprometidos como la frustración o el miedo. Una de las particularidades de este álbum narrativo es que es considerado por autores como Van der Linden (2015) o Salisbury y Styles (2012) como el comienzo de la concepción de álbum moderno como género (Tabernero y Calvo, 2016: 88).

En *La reina de los colores* (2003) (edición original 1998), de Jutta Bauer, Mawilda, protagonista de la historia, es la reina de un reino de color blanco. Sus súbditos son los colores. Mawilda juega con cada uno de los colores para pintar el reino. Sin embargo, su fuerte temperamento provoca que los colores se descontroren, dejando el mundo en la penumbra más grisácea. La protagonista debe ser capaz de autorregular su carácter para volver a controlar a sus súbditos los colores y así devolver el orden al reino (Vernaza, 2016).

Se trata de una obra donde la autora e ilustradora juega con cada uno de los recursos estilísticos de las ilustraciones, utilizándolos como parte de la narrativa (Vernaza, 2016). Asimismo, la autora menciona que existe una relación en su obra entre aquellos hechos cotidianos de la vida y las principales preguntas que se plantea el ser humano, especificando que en cada pequeña anécdota podemos encontrar el universo entero (Puerta, 2007). Por esta razón, *La reina de los colores* refleja ese micro-universo al que bien hace alusión la autora, ya que, simplemente, centrándose en aspectos cotidianos del mundo infantil como los colores o la presencia de una reina en su reino, abarca un tema tan particular como las conductas autoritarias y el control de las emociones. Conviene señalar que lo más característico de *La reina de los colores* es que no se trata de un libro que revele algo a los niños de manera explícita, sino que es una narrativa sencilla y abierta en el que el lector ha de ser capaz de interpretar el trasfondo (Sánchez, 2005).

*Fernando Furioso* (2004) (edición original 1982), de Hiawyn Oram y Satoshi Kiramura, es una obra que exige del lector la promoción de un enfoque reflexivo sobre el comportamiento humano que menciona Rosenblatt (2002).

En esta historia el protagonista, Fernando, desata su violencia porque le prohíben quedarse despierto viendo la televisión. De manera progresiva, su enfado se vuelve cada vez mayor y su ira cada vez más inapropiada. Al tiempo que esto ocurre, los espacios en los que se ejemplifica su violencia van cambiando también de manera progresiva. Por ejemplo, cuando su ira es todavía pequeña, Fernando se encuentra en su dormitorio. Sin embargo, al aumentar, el escenario va cambiando a su casa, a la calle, al barrio, a la ciudad, al mar y al mundo visto desde el espacio. Como se puede apreciar, se modifica desde espacios más cerrados hasta espacios más abiertos. Finalmente, Fernando se encuentra en Marte, lugar en el que ya no recuerda la causa de su enfado y comprende la inutilidad del mismo, por lo que se queda completamente dormido (Lobato, 2007: 18).

En este libro-álbum, las ilustraciones y el texto desempeñan un papel fundamental de forma simbiótica. En una de las páginas, el texto dice lo siguiente: "La furia de Fernando se convirtió en un huracán... en un ululante tifón...", mientras que en la imagen aparece un autobús londinense con el nombre de "Typhoon Tea".

Se puede observar cómo en esta página se produce un juego de palabras. Además, tanto las imágenes como el propio texto representan, de forma acumulativa, que su enfado es cada vez mayor. En la medida en la que su comportamiento va siendo peor, el texto ejemplifica dicha actitud con desastres naturales cada vez mayores: "La furia de Fernando se convirtió en un huracán... en un ululante tifón... en un terrible temblor... en un terremoto universal..." (Lobato, 2007: 18).

Por último, el cuarto libro-álbum escogido, *El monstruo de colores* de Anna Llenas (2012), cuenta la historia de un monstruo que un día se levanta confundido y no sabe exactamente qué le ocurre. Este personaje aparece pintado de varios colores que se encuentran directamente relacionados con las emociones. En ese momento, aparece una niña que ayuda al monstruo a identificar, describir y asociar cada emoción con un color para así poder clasificarlas y guardarlas en diferentes tarros (Machado, 2017).

Este libro fue un factor muy relevante en el proceso de investigación para valorar cómo el libro-álbum fomenta la dimensión emocional en los niños. En los últimos años, se ha convertido en una de las lecturas más presentes en la escuela, pero, a su vez, también ha suscitado una reticencia de la crítica literaria ante su valor artístico por parte de autores como Ana Garralón (2018).

Al contrario que los otros tres libros seleccionados, este se encontraría enfocado más bien a una "lectura de gestión" antes que a una "lectura literaria", tal como señala A. Garralón (2018). En un primer análisis, se echa de menos la idea de tender puentes al lector que reclamaba M. Petit (1999) para alejarlo de la literalidad y así aproximarlos a los mundos posibles propios de la ficción.

## 2.2. Metodología

Con esta selección de obras se llevó a cabo una propuesta de intervención con un grupo de alumnos de 1º de Educación Primaria. Se realizaron cuatro sesiones de veinte minutos cada una, una sesión por cada uno de los libros-álbum seleccionados.

El desarrollo de estas sesiones se planteó según las directrices que Chambers expone en su obra, *Dime* (2007), creando una conversación literaria posterior a la lectura en relación a cuatro preguntas básicas: ¿Qué es lo que más te ha gustado?, ¿Qué es lo que menos te ha gustado?, ¿Hubo algo que te sorprendiera?, ¿Te ha recordado a algo? Los alumnos compartieron sus experiencias emocionales a raíz de lo que les suscitaban los libros leídos. Además de las preguntas mencionadas, se añadieron otras directamente relacionadas con los sentimientos de los protagonistas para profundizar en la dimensión emocional de los alumnos. Así se propusieron preguntas como las siguientes: ¿Cómo creéis que se ha sentido el personaje?, ¿Os habéis sentido así alguna vez?, ¿Qué os ha parecido lo que ha hecho el protagonista? Se intentó de este modo que la experiencia de la lectura se volviera intensa y resultara un buen método para hacer consciente al alumno de la transformación que provoca la lectura a través de los procesos intelectuales y emocionales que en el lector se producen (Sanjuán, 2013).

Resulta de gran interés señalar que en las sesiones planteadas convergían tres elementos clave: el libro-álbum, el mediador y el lector. Siguiendo las indicaciones de Rosenblatt (2002: 95), el mediador debe ser capaz de crear un sentimiento de seguridad, una atmósfera de intercambio informal y amistoso para que el estudiante pueda sentirse en libertad de revelar sus emociones. Por otro lado, el lector, en esa interacción con el libro-álbum, le va otorgando cierto significado a la obra, sintiendo y percibiendo las implicaciones de la experiencia literaria de un modo más íntegro de lo que permiten las condiciones de la vida (Rosenblatt, 2002: 64).

Las sesiones se grabaron y se llevó a cabo un análisis cualitativo e interpretativo de corte etnográfico (Cambra, 2003). En cuanto al tratamiento de los datos, se realizó un análisis categorial

inductivo de las respuestas de los alumnos. Estos datos se complementaron con el análisis de las impresiones generales concretadas en un cuaderno de campo y con los datos extraídos de una entrevista realizada a la tutora del aula. Se aseguraba, de este modo, la fiabilidad de los resultados a través del proceso de triangulación. Se debe tener en cuenta a este respecto, tal y como afirma Flick (2004), que las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones, impresiones y sentimientos se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la investigación.

Para elaborar el análisis de las sesiones, se partió de las categorías establecidas por Sipe - analítica, intertextual, personal, transparente y performativa- en su análisis de respuestas (2010). Sin embargo, a su vez, surgieron otras muy interesantes con identidad propia que se reflejan en el análisis y en la discusión de los resultados obtenidos, por ejemplo la categoría emocional y la ético-reflexiva. Se recuerda, a este respecto, que, debido al contexto dinámico que favorece una investigación de carácter cualitativo, las respuestas de los alumnos pueden contener más de una categoría.

### 3. Análisis y discusión de resultados

El análisis de las respuestas lectoras generadas muestra que los alumnos, tal y como defiende Sipe (2010), realizaron anticipaciones e inferencias utilizando la información visual y verbal de los diferentes libros-álbum. Así la categoría analítica no solo surge en las preguntas posteriores a la lectura, sino que también se muestra en la fase previa a la lectura y durante el desarrollo de la misma.

*(Fernando Furioso)*

Mediadora: Y colorín colorado...

Todos: ...este cuento se ha terminado.

Mediadora: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

A1: El final del cuento

Mediadora: ¿No te ha gustado el final?

A1: No

Mediadora: ¿Y cómo te hubiera gustado que hubiera sido el final?

A1: Que todo fuese normal

Mediadora: ¿Alguien más quiere proponer un final?

A2: Que arreglaran las cosas

A3: Que se convierta en un rey

A4: Que se haya reformado toda la Tierra y nunca más se volviera a enfadar

*(La reina de los colores)*

Mediadora: ¿Qué hay en la portada?

A1: El cuento se llama *La reina de los colores*

*(La reina de los colores)*

Mediadora: Fijaos en las lágrimas de Malwida

A1: ¡Son de colores!

La categoría intertextual fue la menos significativa en relación a las respuestas recogidas. A pesar de ello, se puede destacar que los libros que los alumnos relacionaron entre sí fueron los libros utilizados a lo largo de la intervención. En la sesión en la que se presentó *Donde viven los monstruos*, los alumnos relacionaron esta obra con *El monstruo de colores*, sin todavía ser conscientes de que la siguiente lectura sería esta. Posteriormente, en la sesión en la que se leyó *El monstruo de colores*, hicieron alusión al libro *Donde viven los monstruos* de la sesión anterior. Esta relación directa se estableció por dos motivos. El primero porque ambos libros están protagonizados por monstruos. El segundo motivo fue porque Llenas (2012), autora de *El monstruo de colores*, juega con esa intertextualidad con el libro de Sendak (1995), *Donde viven los monstruos*. Así mismo, esta relación intertextual emerge de las respuestas que suscitó *La reina de los colores*.

*(La reina de los colores)*

Mediadora: ¿Os ha recordado a algo este cuento?

A1: Me ha recordado a un cuento que leímos en infantil, que es *El monstruo de colores*.

*(El monstruo de colores)*

Mediadora: ¿Os ha recordado a algo este cuento?

A1: A mí me ha recordado al cuento *Donde viven los monstruos* porque va de monstruos.

La categoría personal se mostró muy presente en las respuestas generadas por las preguntas "¿Os ha recordado a algo?" y "¿Te has sentido alguna vez como el protagonista?", el alumnado participó de manera activa, evidenciando una gran cantidad de situaciones y anécdotas personales. Esta actitud que adoptaron los alumnos coincide con la idea de Sipe (2010) cuando menciona que el lector realiza conexiones entre la trama, las situaciones y los personajes de los libros con su propia experiencia de vida.

*(Fernando Furioso)*

Mediadora: ¿Vosotros os habéis sentido como Fernando alguna vez?

A1: Sí, cuando me portó mal.

Mediadora: ¿Y cómo lo solucionas?

A1: Pues tranquilizándome, durmiendo y cuando me despierto ya se me ha pasado.

A2: Yo cuando mi padre me castiga sin jugar a videojuegos, me voy al cuarto y para tranquilizarme y que se me olvide, juego con mis juguetes.

A3: A mí cuando no me dejan jugar por la noche con los juguetes, me encierro en mi habitación, a veces me tiro por la cama.

*(La reina de los colores)*

Mediadora: ¿Os habéis sentido alguna vez como la reina?

A1: Sí, cuando no me dejan jugar a videojuegos me siento mal

A2: Cuando mi hermano me hace daño, me siento rara

A3: Cuando mi madre no me hace caso, me enfado

En el momento en el que los alumnos pusieron de manifiesto sus historias personales en relación a las historias de los personajes de los libros-álbum, estaban transmitiendo sentimientos

sobre cómo se habían sentido en una situación determinada. Por ello, a raíz de la categoría personal tomada de Sipe (2010), emergió la categoría emocional, estrechamente relacionada con la anterior.

En las manifestaciones verbales recogidas en la categoría emocional, el alumnado manifestó agrado o desagrado ante la historia (Calvo y Tabernero, 2015) a través de las respuestas a las preguntas "¿Qué es lo que más os ha gustado?" y "¿Qué es lo que menos os ha gustado?" Además de ello, estos analizaron y valoraron los sentimientos de los protagonistas dando respuesta a la pregunta "¿Cómo creéis que se ha sentido el personaje?"

*(Donde viven los monstruos)*

Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Respuestas más populares: Cuando le nombraron rey / Cuando montaron una fiesta.

Mediadora: ¿Y lo que menos?

Respuesta más popular: Cuando le castigan al cuarto sin cenar.

*(Donde viven los monstruos)*

Mediadora: ¿Cómo creéis que se ha sentido Max?

A1: Cuando le nombraron rey y le hicieron una fiesta estaba contento, pero cuando echaba de menos a su familia estaba triste.

*(El monstruo de colores)*

Mediadora: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Respuesta más populares: Cuando se pone azul.

Mediadora: ¿Y lo que menos?

Respuesta más popular: Cuando se pone rosa porque no nos gusta ese color.

*(El monstruo de colores)*

Mediadora: ¿Ha habido algo que os haya sorprendido?

Varios alumnos: Cuando se ponía rosa porque no sabía qué emoción era y no salía las del cuento.

Significativa, en este aspecto, resulta esta última respuesta en la que se alude explícitamente al concepto de "emoción", hecho que no ocurre en ninguna de las tres obras restantes.

Finalmente, en el análisis de las respuestas lectoras surgió la categoría ética-reflexiva. Tal y como comentan Arizpe y Styles (2004), los álbumes ilustrados son un recurso para integrar a los niños a nuestra ideología cultural. La lectura literaria involucra la aparición de actitudes éticas por parte de los lectores (Rosenblatt, 2002). A lo largo de la intervención, los alumnos se vieron obligados a reflexionar sobre algunas cuestiones éticas a través de algunas de las preguntas realizadas en las sesiones. Por ejemplo, se plantearon si una conducta era adecuada o no mediante las emociones que muestran los protagonistas de *Fernando Furioso*, *La reina de los colores* y *Donde viven los monstruos*. Asimismo, se cuestionaron si las emociones pueden ser tangibles o intangibles en *El monstruo de colores*, puesto que una de las alumnas hizo una reflexión sobre que las emociones no podían recogerse en tarros de cristal.

*(Donde viven los monstruos)*

Mediadora: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

A1: No me ha gustado el cuento porque Max se ha escapado de casa.

*(El monstruo de colores)*

Mediadora: ¿Ha habido algo que os haya sorprendido del cuento?

A1: cuando se podían meter las emociones en un tarro porque en verdad las emociones no se pueden meter en un tarro.

El análisis categorial pone en evidencia que las respuestas que más participación obtuvieron fueron las respuestas personales y emocionales. De este modo, los álbumes *Fernando Furioso*, *La reina de los colores* y *Donde viven los monstruos* produjeron una serie de respuestas en los alumnos que conllevaban conocimientos y sensaciones implícitas. Cuando los alumnos producen ese tipo de respuesta es porque durante la lectura acceden a todo un repertorio de conocimientos previos en relación a sus propias experiencias de vida (Tabernero, 2013). Asimismo, se pudo apreciar en las respuestas cómo el alumnado comprendió y empatizó con las causas que llevaban a los personajes a actuar o sentirse de una determinada manera, así como las consecuencias que provocaban dichas acciones y/o emociones (Riquelme y Munita, 2011).

En *El monstruo de colores*, las respuestas más comunes en relación a estas dos categorías fueron, principalmente, si les gusta o no cuando el protagonista se pone de un determinado color porque les gusta o no dicho color o que les sorprende cuando se pone rosa porque no entienden el significado del rosa en ese contexto. Se trataría por tanto de una obra que, en calidad de las respuestas obtenidas, no generaba esa sombra textual que Nodelman (2008) proponía para el discurso literario infantil. Esas lecturas sugeridas, más complejas, no parecían existir en este álbum. Los alumnos no accedieron a su repertorio experiencial, sino que se quedaron en los detalles más superficiales de la misma. En esta misma línea, no se realizaron juicios de valor en relación al comportamiento del protagonista, sino más bien a la inconsistencia de sus acciones como el hecho de clasificar sus emociones en tarros.

Por otro lado, el lenguaje no verbal y las emociones que expresaron los alumnos en su interacción con el libro-álbum no se recogieron de manera explícita en el análisis categorial, aunque formaron parte natural del proceso de investigación. Por esta razón, al final de cada una de las cuatro sesiones, se recogieron tanto las impresiones sobre las preguntas posteriores a la lectura, como las impresiones generales durante la escucha de cada uno de los cuentos en un diario de campo. Las conductas registradas en este cuaderno se calificaron como emocionales. Es decir, aquellas conductas tales como la producción de onomatopeyas de asombro ante la historia, las exclamaciones ante las imágenes de los diferentes libros-álbum o el deseo de participar de manera activa y compartida en las respuestas lectoras se perfilaron en el plano de la categoría emocional. En este sentido, cabe señalar la intensidad del lenguaje corporal que suscitó la lectura de la obra de Sendak en lo que respecta a los silencios generados por la obra y las expresiones de concentración de los receptores.

El análisis de la entrevista a la tutora del aula aportó otro punto de vista acerca de la dimensión emocional y de la pertinencia de los libros-álbum utilizados para su desarrollo. De las cuatro obras seleccionadas, la maestra únicamente conocía el libro-álbum *El monstruo de colores* porque ha sido un libro muy presente en las aulas en los últimos años. Los docentes lo han utilizado como recurso para trabajar las emociones. Ella misma afirmó haberlo trabajado con su alumnado en cursos anteriores.

Comentó que su argumento resulta algo abstracto, pero que existe una gran cantidad de material didáctico elaborado para realizar actividades sobre las emociones.

Maestra: Las tres primeras son muy poco conocidas. Yo realmente no conocía ninguno de los tres libros. *El monstruo de colores* está extendido a nivel nacional, está muy trabajado. Además, es que yo creo que en infantil, en todos los colegios, han trabajado *El monstruo de colores*. Los otros tres libros son majos porque la historieta está bien, pero no está tan trabajada.

Argumentó que *Fernando Furioso*, *La reina de los colores* y *Donde viven los monstruos* le parecieran obras muy interesantes, con un argumento rico y profundo para promover las emociones. Sin embargo, la práctica le lleva a optar por *El monstruo de colores*.

Maestra: Que está tan extendido y tan trabajado que te metes en internet y hay un montón de fichas hechas ya. Entonces eso también hace que igual si en un centro se va a trabajar algo de emociones ya te dan el trabajo hecho. Si dices: "quiero trabajar por ejemplo la alegría o quiero trabajar el ser feliz", pues es que hay un montón de cosas ya de *El monstruo de colores* con la felicidad y con la alegría. Entonces claro, es un libro que sí, que como ha dicho una alumna no se pueden meter las emociones en un tarro, que eso te llama la atención, que igual dices que es un poco abstracto y no tiene mucho sentido. Pero si lo vas a trabajar es que ya está todo hecho, te facilita el trabajo".

Una vez más, queda en evidencia la importancia de los prejuicios y las creencias del mediador en lo que se refiere a la literatura infantil y en cómo el didactismo es una de las concepciones que conviene "deconstruir" como base de la educación literaria (Tabernero, 2013; Munita, 2016). La maestra, a pesar de reconocer cierto valor a todos los álbumes, opta por la facilidad que a todos los niveles supone el "trabajar" con *El monstruo de colores*, no solo por el texto en sí sino también por todas las "guías didácticas" que la obra ha generado.

#### 4. Conclusiones

La discusión de los resultados indica que en la intervención aparecen respuestas muy diferentes suscitadas por unas y otras obras. En general, los alumnos manifestaron sus experiencias personales y emocionales en relación a las vivencias de los personajes protagonistas. Por esta razón, los resultados de la investigación coinciden con la idea del enfoque transaccional de Rosenblatt (2002). El lector, a medida que avanza en su lectura, va otorgando un significado al texto que influye sobre sus conocimientos previos para darle un sentido al texto leído (Rosenblatt, 2002: 53). Así, *Fernando Furioso*, *La reina de los colores* y *Donde viven los monstruos*, propician el enfoque transaccional de Rosenblatt de un modo relevante. En *El monstruo de colores*, sin embargo, parece no favorecer al extremo el acceso a ese repertorio experiencial en los niños en beneficio de un concepto implícito de aprendizaje forzado exento de metáfora. Así en esta obra, los alumnos ante las preguntas "¿Qué es lo que más te ha gustado?" y "¿Qué es lo que menos te ha gustado?" responden más en función de su gusto por ciertos colores, que por lo que la obra pueda sugerir en los huecos de sentido que reserva al lector. Como se hacía alusión anteriormente, el enfoque transaccional se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de sombra textual, que hace referencia a todo ese repertorio de conocimientos y sensaciones implícitas en el texto a las que el lector llega gracias a su experiencia literaria y de vida

(Nodelman, 2008). En la lectura de *Fernando Furioso*, por ejemplo, aportan respuestas de carácter más significativo ante las mismas preguntas. Dichas respuestas se encuentran estrechamente ligadas a la historia o las imágenes de los álbumes: "no me gusta cuando su madre no le deja ver la tele y lo manda a la cama sin cenar". Aquí el alumno ha empatizado con el protagonista, comprendiendo la causa que le lleva a sentirse de esta manera.

En definitiva, los objetivos que nos proponíamos en esta investigación eran comprobar la manera en la que los libros-álbum ayudan a desarrollar la dimensión emocional e incidir en qué tipo de libros son los más apropiados para ello. A juzgar por los resultados, parece que el álbum promueve una lectura que fomenta el desarrollo de la dimensión emocional de los niños, a través de la producción de nuevas experiencias, interpretando sus vivencias personales de una manera profunda. Esta característica fomenta en los niños la construcción de su propia identidad personal y una conciencia sobre el mundo en el que se encuentran inmersos. Sin embargo, no todos los libros álbum pueden favorecer ese enfoque transaccional de la lectura que propone Rosenblatt (2002). Las respuestas lectoras analizadas, junto a las observaciones recogidas en el cuaderno de campo de la investigadora y a la entrevista realizada a la maestra tutora, muestran cómo la explicitud de algunos planteamientos y la ausencia de metáfora que caracteriza la propuesta de *El monstruo de colores*, conduce al lector a detenerse en los detalles superficiales sin profundizar en la dimensión emocional del lector. Mientras tanto, álbumes como *Fernando Furioso*, *Donde viven los monstruos* y *La reina de los colores*, reflejan el poder de la ficción de transformar al lector mediante la evocación de sus experiencias personales facilitando la posibilidad de ponerse en el lugar del otro. Y de eso trata la literatura, como expresaba J. Wood (2016), de poder entender, a través de la ficción, lo que la realidad solicita.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes primarias

BAUER, J. (2003). *La reina de los colores*. Salamanca: Lóguez. (1998 primera edición).

LLENAS, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.

ORAM, H. y KITAMURA, S. (2004). *Fernando Furioso*. Barcelona: Ekaré. (1982 primera edición).

SENDAK, M. (1995). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara. (1963 primera edición).

### Fuentes secundarias

ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México DF, México. Fondo de Cultura Económica.

CALVO, V. Y TABERNERO, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 3, 47-66.

CAMBRA, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

CHAMBERS, A. (2007). *Dime*. México DF, México. Fondo de Cultura Económica.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España. Ediciones Morata S.L.

GARRALÓN, A. (2018). *El monstruo de colores se equivoca. O la insoportable idea de gestionar las emociones con libros para niños* [Entrada en un blog].

- Anatarambana. Literatura infantil. Recuperado de <http://anatarambana.blogspot.com/2018/09/el-monstruo-de-colores-se-equivoca-o-la.html>
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2014). What goes on in strangers' minds? How reading children's books affects emotional development. *Narrative works: Issues, Investigations & Interventions*, 4 (2), 64-85.
- LOBATO, M. J. (2007). El valor de la ilustración en álbumes para una educación en la no violencia. *Escuela abierta*, 10, 129-159. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/103-Texto%20del%20art%C3%ADculo-369-1-10-20190118.pdf>
- MACHADO, G. (2017). "El monstruo de colores" no es un libro de emociones [Entrada en un blog]. Garabatos y Ringorrangos. Recuperado de <https://machadolens.wordpress.com/2017/05/04/el-monstruo-de-colores-no-es-un-libro-de-emociones/>
- MUNITA, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97.
- NIKOLAJEVA, M. (2014). Memory of the present: Empathy and identity in young adult fiction. *Narrative works: Issues, Investigations & Interventions*, 4(2), 86-107.
- NODELMAN, P. (2008). *The Hidden Adult*. Baltimore, Johns Hopkins. University Press, 76-81.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- PUERTA, G. (2007). El microcosmos de Jutta Bauer. *Educación y biblioteca*, 159. Recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119371/EB19\\_N159\\_P35-39.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119371/EB19_N159_P35-39.pdf?sequence=1)
- RIQUELME, E. Y MUNITA, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277.
- ROSENBLATT, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México DF, México. Fondo de Cultura Económica.
- SALISBURY, M. y STYLES, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona, España. Art Blume S.L.
- SÁNCHEZ, J. (2005). La reina de los colores. *Revistababar.com*. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/la-reina-de-los-colores-2/>
- SANJUÁN, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza, España. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- SIPE, L. (2010). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Universidad de Pensilvania. Recuperado de: <https://docplayer.es/13579197-Como-responden-los-ninos-a-los-albumes-ilustrados-cinco-tipos-de-comprension-lectora.html>
- TABERNERO, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.
- TABERNERO, R. y CALVO, V. (2016). El universo de Maurice Sendak: una nueva manera de representar la infancia. *Cultura, lenguaje y representación*, XVI, 85-102. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/2287/1939>
- TORRES, I. (2014). *Donde viven los monstruos, Maurice Sendak: revelando el lado más oscuro de la infancia* [Entrada en un blog]. Fabulantes. Recuperado de <https://www.fabulantes.com/2014/01/donde-viven-los-monstruos-maurice-sendak/>
- VAN DER LINDEN, S. (2015). *Álbum[es]*. España. Editorial Ekaré.