

El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir

Rosa Tabernero | Universidad de Zaragoza

Son muchos los prejuicios con los que los alumnos de los grados de Maestro se acercan al discurso literario infantil. Destacan entre ellos la concepción de dicho discurso como un conjunto de obras sin mayor complejidad, de lectura fácil y rápida y sin experimentación formal o temática. Por otra parte, tal como muestran las investigaciones que han versado sobre las creencias del alumnado de este grado, una de las características más destacables de dicho alumnado es su falta de herramientas literarias con las que acometer el comentario de los textos infantiles. En este artículo pretendemos establecer pautas nuevas, diferentes, cuando menos, de las que el futuro maestro ha adquirido en su enseñanza anterior en el análisis de los textos literarios.

En definitiva, el docente debe dedicar su atención a destruir o deconstruir los prejuicios que el discente aporta para construir nuevas bases sobre las que sedimentar el comentario de textos literarios en virtud de un itinerario lector que no pretende ser canónico, aunque sí formativo.

Palabras clave: *creencias de los futuros maestros, itinerario lector, comentario de textos, literatura ilustrada, álbum, libro ilustrado.*

Trainee teachers approach the subject of children's literary discourse with many prejudices and preconceptions, including seeing this discourse as a group of simple, easy-reading works lacking any variety in form or subject matter. Research on trainee teachers' beliefs has shown that one of the most striking characteristics is their lack of literary tools for tackling a commentary on children's books. In this paper we set out a series of new guidelines or at least ones that are different to those future teachers have acquired from their previous education on analysing literary texts. In short, teachers should focus on breaking down or deconstructing learners' preconceptions in order to lay fresh foundations for analysing literary texts to forge a reading pathway that aims to be educational rather than canonical.

Keywords: *future teachers' beliefs, reading itinerary, text analysis, illustrated literature, picture book, illustrated book.*

Il y a beaucoup de préjugés avec lesquels les étudiants de l'IUFM appréhendent le discours littéraire enfantin. La plupart d'entre eux ont une conception des livres pour enfants comme un ensemble d'œuvres sans complexité majeure, de lecture facile et rapide et sans expérimentation formelle ou thématique. Par ailleurs, comme le montrent les recherches sur les croyances des étudiants suivant cette formation, l'une des caractéristiques les plus révélatrices est le manque d'outils littéraires pour commenter les textes pour enfants. Dans cet article, nous prétendons établir de nouveaux repères le moins différents possibles de ce que le futur enseignant a acquis pendant sa formation antérieure concernant l'analyse des textes littéraires.

En définitive, l'enseignant doit faire attention à détruire ou à déconstruire les préjugés que le futur professeur apporte pour construire de nouvelles bases sur lesquelles établir les éléments fondateurs du commentaire de textes littéraires en suivant un itinéraire lecteur qui ne prétend pas être canonique mais formatif.

Mots-clés: *croyances des futurs maîtres d'école, itinéraire lecteur, commentaire de textes, littérature illustrée, album, livre illustré.*

1. Introducción: El lector literario en los grados de Maestro

La lectura literaria implica por parte del lector un desarrollo de la capacidad de aprender a interpretar y a valorar las creaciones de carácter estético-literario (Mendoza, 2004: 15). Así, cuando nos aproximamos a la formación de mediadores en lo que concierne a la educación literaria de educación infantil y educación primaria, son tres los aspectos que nos deben preocupar: la reflexión sobre por qué y para qué leer, la metodología con la que el mediador va a acercar el discurso literario a las aulas y la configuración del corpus con el que se van a asentar las competencias que hemos mencionado. Estos serían los tres pilares sobre los que se deberían asentar las materias, cualquiera que sea su denominación, de literatura infantil y juvenil en la formación de maestros.

Por una parte, se trata de establecer el marco en el que el mediador debe desarrollar su tarea. Resulta necesario, por ende, desvincular la lectura literaria de las herramientas propias de la comprensión lectora dirigida al acceso al conocimiento y a la transferencia de dicho conocimiento e insistir en la relación entre lectura literaria y construcción de identidad, de tal modo que el discurso literario, la literatura, ayude a explicar el mundo que rodea al individuo y las relaciones humanas en un contexto social y, por tanto, cultural, en un ejer-

cicio magistral de formación de ciudadanos (Bruner, 1988; Rosenblatt, 2002).

Asimismo, Salinas (2002: 176) resumía el sentido de la lectura literaria en la idea de que aprender a andar por el mundo imaginario enseña a caminar por el mundo real.

Por otra parte, el acto lector adquiere su máxima expresión en la lectura literaria, de tal modo que las actividades de decodificación, interpretación y reflexión como estrategias propias de la competencia lectora constituyen la base del desarrollo de la competencia literaria (Mendoza, 1998).

En lo que respecta a la metodología con la que el discurso literario se va a acercar a las aulas, entendemos, desde la perspectiva antes mencionada, que se debe provocar el encuentro del lector con el texto desde los presupuestos de la discusión literaria que permitan la «recreación» del lector, en palabras de Iser (citado por Chambers, 2007: 63), con el ánimo de formar esos lectores reflexivos.

El tercer pilar temático debe ser el corpus en el que se define el conjunto de lecturas que se proponen en las aulas con el ánimo de desarrollar la competencia lectoliteraria y de fomentar el hábito lector. Se trata de experimentar lo que Mata (2010) denomina una lectura *ética*, leer con la conciencia de leerse, en la línea de Booth (2005) y Nussbaum (2005), entre otros. Ahora bien, los estudiantes universitarios, según muestran los estudios de Larrañaga, Yu-

bero y Cerrillo (2008), no leen (40%) y el 16% se declara lector ocasional. Por otra parte, Granado Alonso (2009) centra su investigación en los estudiantes de Magisterio y obtiene resultados dignos de consideración: sólo el 36% se declara lector y el 70% expone reticencias claras ante la educación literaria recibida. Si es difícil que los mediadores transmitan experiencias no vividas, como bien señalaba Chambers (2007), no es extraño llamar la atención sobre el hecho de que difícilmente se podrá inculcar un hábito lector cuando la persona que lo debe transmitir no es lectora.

2. El análisis de textos en la formación de maestros: deconstruir para construir

Una vez descrita esta situación, todavía nos encontramos en las facultades de Educación con algunos factores que complican sobremanera el panorama. Nos referimos al hecho de que los alumnos de Magisterio llegan a las aulas universitarias con una serie de ideas preconcebidas en lo que al discurso literario infantil se refiere que generan verdaderas dificultades a la hora de desarrollar, por ejemplo, criterios de selección del corpus. Díaz Armas (2008: 177-190), en un estudio realizado sobre las creencias del profesorado en formación, profundiza en estos aspectos y expone los resultados de la investigación llevada a cabo. Así, la inclinación por el realismo en detrimento de la fantasía, la priorización de ilustraciones con colores llamativos y bien perfiladas sobre estilos que requieren una mayor competencia artística por parte del receptor, el léxico no habitual o la necesidad de vincular la literatura a la enseñanza de valores se exponen como creencias fundamentales del adulto ante el discurso literario infantil en virtud del receptor al que se dirige y al que el maestro

en formación confiere, desde la hipótesis, una serie de capacidades, en ocasiones, no demasiado adecuadas a la realidad del destinatario (Díaz Armas, 2008: 182-185). Se atestigua, además, que el futuro mediador posee muy pocas herramientas en lo que se refiere al análisis del texto literario infantil y tiende a confundir e identificar el gusto del adulto con el del niño, tal como se refleja en investigaciones como las de Silva Díaz (citada por Díaz Armas, 2008: 187). En esta misma línea, y ya incidiendo en uno de los instrumentos de investigación de corte etnográfico más utilizados en el ámbito de las ciencias sociales: la historia de vida, existen trabajos que han profundizado en las creencias de los futuros maestros sobre la literatura infantil y obtienen resultados ya intuidos en la práctica: el corpus de literatura infantil es de lectura fácil y rápida y no debe prestarse a la experimentación formal o temática, y el álbum no es propio del canon escolar (Duszinsky, 2006, citado por Munita, 2013). Ante esta situación, se requiere en la formación del mediador plantear las herramientas oportunas con el fin de que los alumnos desarrollen de forma conveniente el criterio necesario para seleccionar las obras infantiles. De este modo, estudiosos como Colomer (2005, 2010), Lluch y Chaparro (2007), Lluch (2010) o Díaz Armas (2008), entre otros, han ofrecido diferentes propuestas de análisis de textos que intentan paliar los vacíos que hemos mencionado anteriormente. Se trata, por una parte, de ahondar en el receptor y en sus competencias y, por otra, de establecer pautas nuevas, diferentes, cuando menos, de las que el futuro maestro ha adquirido en su enseñanza anterior en el análisis de los textos literarios. En definitiva, el docente debe dedicar su atención a destruir o deconstruir los prejuicios que el discente aporta para construir nue-

vas bases sobre las que sedimentar el comentario de textos literarios en virtud de un itinerario lector que no pretende ser canónico, aunque sí formativo. Los libros infantiles constituyen la mejor herramienta para desarrollar la competencia literaria, tal como señala Colomer (2005: 99-11), quien además insiste sobre el factor cultural que ayuda a explicitar algunos de los criterios que pueden guiar en la elaboración de un itinerario lector. Desde esta perspectiva necesitamos establecer parámetros sobre los que diseñar un itinerario lector para el mediador con el ánimo de fundamentar unos criterios básicos con los que sustentar la educación literaria tanto de los destinatarios últimos de las propuestas como de quienes las sancionan. Además, los futuros maestros nos muestran en las aulas que todos sus comentarios se basan en el criterio pedagógico, prescindiendo de los resortes propios de la educación artística y literaria. En ese proceso de deconstrucción de prejuicios, necesitamos alejarnos de comentarios puramente descriptivos, en el mejor de los casos, ateniéndonos a fichas de análisis que cumplimentan sin mayor reflexión. Por esta razón, proponemos unas claves con las que abordar la selección de textos de literatura infantil para mediadores. Partimos, desde luego, de los presupuestos de la construcción de sentidos en el diálogo del texto con el receptor. Así, las bases de la estética de la recepción, la hermenéutica, las teorías semióticas de lector modelo o el *reader oriented criticism* se unen a los presupuestos de la teoría de las respuestas para cimentar el andamiaje teórico de la literatura infantil. Y nos centramos en la literatura infantil ilustrada –tanto álbum como libro ilustrado–, puesto que entendemos que es este tipo de discurso el que entraña mayor dificultad en las propuestas de análisis de los futuros maestros

y en la necesidad de fundamentar criterios de selección con los que integrar un discurso sobre el que pesan excesivos prejuicios.

2.1. El adulto escondido

Tomamos como referencia el estudio *The hidden adult*, de Nodelman (2008: 76-81), para sentar las claves que nos ayudan a entender el discurso literario infantil. Los textos están pensados para una audiencia de niños lectores. De este modo, aunque parezcan excesivamente sencillos, suelen ser más complejos de lo que a simple vista muestran, y a ello contribuye poderosamente la presencia de la imagen, que se convierte en una insospechada sombra, asentando una dualidad adulto/niño que se proyecta en la identidad de la literatura infantil. El propio Nodelman (2010: 24) insiste en otro lugar en la idea de que la ilustración es la que coloca al texto infantil en la cultura adulta. Por tanto, la dualidad adulto/niño preside el discurso literario infantil y se acentúa en la literatura ilustrada. Desde esta perspectiva se pueden aislar, por tanto, los fundamentos de análisis de la literatura infantil, fundamentos que deben procurar adentrar al mediador en el fenómeno de comprensión de la literatura infantil.

2.2. La voz narrativa. La focalización

Uno de los aspectos más destacados del discurso literario infantil es, sin lugar a dudas, la identidad del narrador y el juego que se produce, en virtud de la característica anteriormente señalada, entre narrador y punto de vista. Así, álbumes aparentemente sencillos complican su construcción de sentido en el juego que se establece entre lo narrado y los diferentes puntos de vista elaborados, bien a través de la imagen, bien a través de la palabra.

En este tipo de estrategias, el narrador focalizado resulta débil en la medida en que ofrece una visión parcial de lo narrado, mientras que el lector recolecta la información de las diferentes instancias en un abanico de perspectivas con el que analizar el relato. De este modo, desde *Le secret*, de Éric Battut (2004), hasta *Voces en el parque*, de Anthony Browne (1999), pasando por *El ángel del abuelo*, de Jutta Bauer (2007), encontramos propuestas en las que el lector debe ir recabando la información que le ofrecen las diferentes voces narrativas –sean estas visuales o verbales– para construir el sentido del discurso. En *Le secret*, ya anunciado desde las propias guardas, nos encontramos a un ratón que en estilo directo exclama: «Oh! la belle pomme dorée!». Aquí arranca el relato de un secreto que ya está aventurado en la composición gráfica de la palabra *pomme*, puesto que la primera vocal del lexema se sustituye por una manzana. Así ocurrirá después con la palabra *mon* dentro del sintagma *mon secret*, que además de sustituir la *o* por una manzana, modifica el color de las grafías en virtud del color del animal que entable la conversación con el ratón protagonista. De la misma manera, incidiendo en el narrador, *Voces en el parque* constituye uno de los ejemplos más representativos. Indudablemente, existen otras obras; sin embargo, seleccionamos este ejemplo por considerarlo muy eficaz en lo que a destrucción de prejuicios se refiere. *Voces en el parque* ofrece un mismo hecho contado por los cuatro personajes principales que lo protagonizan. Por tanto, es el lector el que posee toda la información y va reconociendo las vivencias con las que cada uno de ellos afronta el relato del mismo paseo (Browne y Browne, 2011: 175-181).

2.3. La hipertextualidad

La hipertextualidad es una de las características de la literatura infantil ilustrada. En otro lugar, la definimos como uno de los fundamentos constructores de la literatura «iluminada» (Tabernerero, 2012: 121-134), clave en la formación de lectores. La presencia de la intertextualidad en la literatura infantil ilustrada es destacable y queda lejos de ese prejuicio que habla de la falta de complejidad del discurso literario infantil. Por una parte, esta clave adentra al lector en una comunidad cultural, puesto que comparte ciertos elementos de construcción de sentidos, y por otra, se produce la aproximación al tejido de textos inherente al discurso literario, ya que ningún texto se lee independientemente de otros textos, en la línea teórica ya tradicional de la intertextualidad. Valga como ejemplo una obra como *Cuidado con los cuentos de lobos*, de Lauren Child (2000), obra en la que el protagonista entra y sale de los cuentos del mismo modo que lobos y hadas malvadas de las historias tradicionales, con un guiño final a *La princesa y el guisante*, de Andersen.

2.4. La metaficción

La metaficción es otra de las pautas en las que se debe insistir por lo que supone de ruptura de niveles en una suerte de metalepsis. La literatura infantil ilustrada posee ejemplos significativamente complejos en esta línea. Así, un álbum clásico como *Los tres cerditos*, de David Wiesner (2003), juega con un lobo que al soplar la casita de paja provoca que el cerdito salga del cuento, del margen de la página, e invite a sus otros compañeros a hacer lo propio. Se construyen de este modo diferentes planos de ficción en los que las hojas del cuento sirven incluso de aviones para que los personajes se desplacen por otros mundos ficcionales. Asi-

mismo, la metaficción es el recurso fundamental de obras como *El libro más genial que he leído*, de Christian Voltz (2011), o *Lobos*, de Emily Gravett (2008).

2.5. La paratextualidad

La paratextualidad es, asimismo, una de las claves con las que debemos seleccionar el corpus para la formación de maestros. En el discurso literario infantil, sobre todo en el ilustrado, sea éste álbum o libro ilustrado, existe un componente paratextual que define su esencia. Estudios sobre el álbum han incidido en la importancia del soporte en la definición del constructo genérico (Bader, 1976; Van der Linden, 2007; Durán, 2013: 53-66). Los elementos paratextuales, como guardas, formato, tipografía, cubiertas y contracubiertas, intervienen en la construcción de sentidos, puesto que todo detalle es significativo, nada es accidental.

Por ejemplo, las guardas son espacios que el álbum incorpora al discurso (Consejo, 2011; Bosch y Durán, 2011), de tal modo que forman parte esencial de éste en algunos casos. Un ejemplo extremo de lo que acabamos de decir lo constituye *El misterioso caso del oso*, de Oliver Jeffers (2008), álbum en el que las guardas se componen de instrucciones para componer aviones de papel. En algunos casos, incluso, como ocurre en *La ola*, de Suzy Lee (2008), es el propio espacio del libro el que condiciona el sentido del relato (Lee, 2011).

2.6. Elipsis y metáfora

Elipsis y metáfora se imponen como recursos fundamentales en el discurso literario infantil. Es necesario reflexionar sobre los fundamentos de construcción de álbum y libro ilustrado. No todo es tan sencillo como pudiera parecer a simple vista. La elipsis se muestra como uno de

los tropos que interviene en el discurso literario infantil, de manera que puede marcar la obra de forma definitiva. La selección de imágenes en el caso tanto del álbum como del libro ilustrado, sobre todo en el primero, y la secuenciación marcan el tempo del relato en algo similar a lo que Sipe y Brightman (2009) denominaron *page break*. El paréntesis entre una página y otra marca el espacio de las inferencias, de lo no dicho, el espacio de construcción del lector. Así, *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak (1995), podría servir de ejemplo para identificar esos espacios discursivos en los que se mueve el relato de lo no dicho. Recuérdese, a este respecto, cómo comienza identificando las acciones el narrador verbal en una imagen que ocupa la parte central de la página, sin excesos, rompiendo la estructura de las oraciones copulativas en cada vuelta de página, solicitando de esta manera la colaboración del lector. Del mismo modo, *El paseo de Rosalía*, de Pat Hutchins (2013), constituye un claro ejemplo de la importancia del *page break*.

La metáfora es otro de los tropos que impera en el discurso literario infantil. Se trata de hablar de lo desconocido a través de lo conocido, de lo abstracto a través de lo concreto. Este es un uso muy peculiar del álbum. *Moi. J'attends*, de Davide Cali y Serge Bloch (2005), álbum en el que el narrador cuenta qué espera mientras van pasando las diferentes etapas de la vida de un ser humano, con sus luces y sus sombras. El fondo blanco está surcado por un hilo de lana roja, que a veces se convierte en jersey, otras en lazo del personaje como símbolo de la vida, el hilo de la vida que tarde o temprano se termina.

2.7. Los libros mudos

Podría parecer que los libros mudos o sin palabras son de simple interpretación. Nada más

lejos de la realidad. El lector debe colaborar con la propuesta discursiva para construir sentidos sin la ayuda del texto, debe interpretar imágenes y su secuenciación para dotar de sentido al relato. Tómense como ejemplo obras como *El muñeco de nieve*, de Raymond Briggs (2007), o *El ladrón de gallinas*, de Béatrice Rodríguez (2009).

2.8. Los temas

Uno de los prejuicios más extendidos es el que atañe a la necesidad de que los temas de la literatura infantil no sean excesivamente complejos, o controvertidos. No tiene por qué ser así. Nos podemos centrar en libros como *Una casa para el abuelo*, de Carlos Grassa Toro e Isidro Ferrer (2007), *Mejillas rojas*, de Heinz Janisch y Aljoscha Blau (2006), *El oso y el gato salvaje*, de Komako Sakai y Kazumi Yumoto (2009), o *El pato y la muerte*, de Wolf Erlbruch (2007), tratamientos todos ellos del tema de la muerte sin mayores eufemismos.

2.9. El distanciamiento humorístico

La tradición popular nos tiene acostumbrados a prescindir del humor en lo que a lo maravilloso se refiere. No hay nada más serio que un cuento tradicional maravilloso. Pareciera que los niños, por la precariedad de su intertexto, carecieran de bases sobre las que asentar ese distanciamiento de los hechos relatados que procura la perspectiva humorística. Valgan como ejemplos dignos de análisis obras como *Historias de ratones*, de Arnold Lobel (2006), en la vertiente surrealista, o *Lily takes a walk*, de Satoshi Kitamura (1987), en la ironía como recurso estructural.

2.10. Los personajes

Muy vinculada a las características anteriores se encuentra la definición de personajes. No se

trata únicamente de obras protagonizadas por princesas, dragones y héroes, como corresponde a los cuentos populares. Los personajes de la literatura ilustrada infantil tienen que ver con la infancia, por una parte, y con el mundo animal, por otra. Podríamos hablar incluso de cómo obras como *Alicia en el país de las maravillas*, *Pippi Langstrump* o, en otro orden, Winnie de Pooh han marcado el perfil de un personaje que, aun teniendo al «adulto escondido» como telón de fondo, han permitido tratar temas trascendentes a través de la distancia que procura la ingenuidad de la mirada de un niño o el amable desparpajo de un animal. *Poka y Mina*, de Kitty Crowther (2010), y *Olivia*, de Ian Falconer (2000), son obras que servirían de ejemplo.

Hasta aquí, hemos expuesto diez claves que pueden servir para deconstruir esas expectativas con las que el alumno de los grados de Maestro llega al aula. No hemos querido establecer un itinerario canónico. Se trata más bien de definir unas pautas con las que integrar el discurso literario infantil en el bagaje del futuro maestro con el ánimo de modificar las previsiones con las que este último se enfrenta al análisis de las obras que componen el corpus de la literatura infantil. Nos hemos centrado para ello en las lecturas que pueden realizar la función de bisagra entre los ciclos de infantil y primaria con el fin de huir de cualquier intento de establecer textos de obligado cumplimiento. Hemos querido huir expresamente de los esquemas de análisis que generan actitudes descriptivas que no terminan de explicar la esencia del discurso literario infantil. Entendemos, por tanto, como bien explica Chambers (2008), que sólo somos capaces de transmitir aquello que realmente hemos interiorizado. Valgan como inicio estas claves con las que hemos construido un decálogo para empezar a caminar.

Referencias bibliográficas

- BADER, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the Beast within*. Nueva York: Macmillan.
- BOOTH, W.C. (2005). *Las compañías que elegimos: Una ética de la ficción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOSCH, E.; DURÁN, T. (2011). «Una tipología de las guardas en los álbumes». *Anuario de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 9, pp. 9-19.
- BROWNE, A.; BROWNE, J. (2011). *Jugar el juego de las formas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- CONSEJO, E. (2011). «Peritextos del siglo xxi. Las guardas en el discurso literario infantil». *Ocnos*, núm. 7, pp. 111-122.
- DÍAZ ARMAS, J. (2008). «Lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector». En: MENDOZA, A.; ROMEA, C. *Textos entre textos: Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- DURÁN, T. (2013). «Hoy, el álbum». En: DÍAZ ARMAS, J. (coord.). *Lecturas para el nuevo siglo: Reflexiones para la formación lectora y literaria* (pp. 53-66). Tenerife: Universidad de La Laguna.
- GRANADO ALONSO, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora* [en línea]. Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. <www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacixn_lectora.pdf>.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI/SM.
- LEE, S. (2011). *La trilogía del límite*. Verona: Maurizio Corraini.
- LLUCH (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: Los comités de valoración en las bibliotecas públicas y escolares*. Gijón: Trea.
- LLUCH, G.; CHAPARRO, J. (2007). «La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de Fundalectura». *Ocnos*, núm. 3, pp. 103-109.
- MATA, J. (2010). «La educación como lectura». En: BASANTA, A. (coord.). *La Lectura* (pp. 103-119). Madrid: CSIC (Anejos Arbor).
- MENDOZA, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MUNITA, E. (2013). «Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria». *Ocnos*, núm. 9, pp. 69-87 [en línea]. <www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>.
- NODELMAN, P. (2008). *The hidden adult*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- (2010). «Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil». En: COLOMER, T.; KÜMERLING-MEIBAUER, B.; SILVA-DÍAZ, C. (eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18-32). Barcelona: Banco del Libro / Gretel.
- NUSSBAUM, C. (2005) *El conocimiento del amor*. Madrid: Antonio Machado/Libros
- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SIPLE, L.; BRIGHTMAN, A. (2009). «Young children's interpretations of page breaks in contemporary picture storybooks». *Journal of Literacy Research*, núm. 41, pp. 68-103.

SALINAS, P. (2002) *El defensor*. Madrid: Alianza Editorial.

TABERNERO, R. (2012). «La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura iluminada: la formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado». En: MENDOZA, A. *Leer hipertextos: Del marco hipertextual al lector literario* (pp. 121-134). Barcelona: Octaedro.

VAN DER LINDEN, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble.

Obras mencionadas

BATTUT, É. (2004). *Le secret*. París: Didier Jeunesse. [Trad.: Kókinos, 2008]

BAUER, J. (2007). *El ángel del abuelo*. Salamanca: Lóguez.

BRIGGS, R. (2007). *El muñeco de nieve*. Barcelona: La Galera.

BROWNE, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.

CALI, D.; BLOCH, S. (2005). *Moi. J'attends*. París: Sarbacane.

CHILD, L. (2000). *Cuidado con los cuentos de lobos*. Barcelona: Serres.

CROWTHER, K. (2010). *Poka y Mina: En el cine*. Madrid: Los Cuatro Azules.

ERLBRUCH, W. (2007). *El pato y la muerte*. Cádiz: Barbara Fiore.

FALCONER, I. (2000). *Olivia*. México: Fondo de Cultura Económica.

GRASSA TORO, C.; FERRER, I. (2007). *Una casa para el abuelo*. Madrid: SinSentido.

GRAVETT, E. (2008). *Lobos*. México: Castillo.

HUTCHINS, P. (2013). *El paseo de Rosalía*. Sevilla: Kalandraka.

JANISCH, H.; BLAU, A. (2006). *Mejillas rojas*. Salamanca: Lóguez.

JEFFERS, O. (2008). *El misterioso caso del oso*. México: Fondo de Cultura Económica.

KITAMURA, S. (1987). *Lily takes a walk*. Nueva York: E.P. Dutton.

LEE, S. (2008). *La ola*. Cádiz: Barbara Fiore.

LOBEL, A. (2006). *Historias de ratones*. Pontevedra: Kalandraka.

RODRÍGUEZ, B. (2009). *El ladrón de gallinas*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

SAKAĬ, K.; YUMOTO, K. (2009). *El oso y el gato salvaje*. Barcelona: Corimbo.

SENDAK, M. (1995). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara, 12.ª ed.

VOLTZ, C. (2011). *El libro más genial que he leído...* México: Océano.

WIESNER, D. (2003). *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud.

