

## Mediación lectora docente del álbum ilustrado. Estudio de caso

Sofía González Vázquez

Profesora encargada de idiomas. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Deusto



Raquel Gutiérrez Sebastián

Departamento de Filología. Universidad de Cantabria



<https://dx.doi.org/10.5209/dill.90206>

Recibido: 29/6/2023 • Revisado: 29/09/2023 • Aceptado: 08/02/2024

**ES Resumen.** Los docentes y la sociedad en general manifiestan su preocupación por las dificultades de lectura del alumnado de Primaria. El presente estudio de caso tiene como objetivo explorar y describir las experiencias de mediación docente y las estrategias que subyacen a las prácticas de lectura del álbum ilustrado de un docente experto para desarrollar la competencia lectora. Para ello, se ha recurrido a un estudio cualitativo descriptivo, enmarcado en el paradigma interpretativo. Los instrumentos utilizados han sido la entrevista semiestructurada y el análisis de artículos de prácticas y reflexiones didácticas del docente experto. El estudio evidencia la convivencia, dentro del aula, de prácticas de lectura individual y colectiva que interrelacionan lectura y escritura en contextos significativos, así como tensiones para compaginar el aprendizaje curricular y la práctica social de la lectura. Se han identificado y descrito, por otra parte, estrategias de mediación lectora docente. Los resultados de la investigación aportan información valiosa sobre el proceso de mediación de lectura que puede resultar significativa para la formación del profesorado de Educación Primaria y el desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** Mediación; competencia de lectura; álbum ilustrado; estrategias de mediación; prácticas de lectura.

### EN Teaching reading mediation of the illustrated album. Case study

**EN Abstract.** Teachers, and society in general, express their concern about the reading difficulties of primary school students. The present case study aims to explore and describe the experiences of teacher mediation and the strategies that underlie the practices of reading the picture book by an expert teacher to develop reading competence. For this purpose, a descriptive qualitative study has been used, framed in the interpretive paradigm. The instruments used have been the semi-structured interview and the analysis of practical articles and didactic reflections of the expert teacher. The study shows the coexistence, within the classroom, of individual and collective reading practices that interrelate reading and writing in significant contexts, as well as tensions to combine curricular learning and the social practice of reading. On the other hand, teaching reading mediation strategies have been identified and described. The results of the research provide valuable information about the reading mediation process that can be significant for the training of Primary Education teachers and teacher professional development.

**Keywords:** Mediation; reading competence; picture book; mediation strategies; reading practices.

### FR Enseignement de la médiation de la lecture de l'album illustré. Étude de cas

**FR Résumé.** Les enseignants et la société en général expriment leur inquiétude face aux difficultés de lecture des élèves du primaire. La présente étude de cas vise à explorer et à décrire des expériences de médiation enseignante et des stratégies qui sous-tendent les pratiques de lecture de l'album illustré par un enseignant expert pour développer la compétence en lecture. Pour cela, une étude qualitative descriptive a été utilisée, encadrée dans le paradigme interprétatif. Les instruments utilisés ont été l'entretien semi-structuré et l'ana-

lyse d'articles de pratiques et réflexions didactiques de l'enseignant expert. L'étude montre la coexistence au sein de la classe d'expériences de lecture individuelle et collective qui relie la lecture et l'écriture dans des contextes significatifs, ainsi que des tensions pour combiner les apprentissages scolaires et la pratique sociale de la lecture. D'autre part, des stratégies de médiation de l'enseignement de la lecture ont été identifiées et décrites. Les résultats de la recherche fournissent des informations précieuses sur le processus de médiation de la lecture qui peuvent être utiles pour la formation et l'enrichissement professionnel des enseignants du primaire.

**Mots-clés:** Médiation ; compétence en lecture ; livre d'images ; stratégies de médiation ; pratiques de lecture.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Método y objetivos. 2.2. Informante. 2.3. Instrumentos. 2.4. Análisis de datos 3. Resultados. 3.1. El proceso de lectura y la caracterización didáctica del álbum. 3.2. Prácticas de lectura del álbum y estrategias docentes. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas. 6. Anexo. Guion de la entrevista semiestructurada

**Cómo citar:** González Vázquez, S., Gutiérrez Sebastián, R. (2024). Mediación lectora docente del álbum ilustrado. Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 261-270.

## Declaración de contribución de autoría

Ambas autoras, Sofía González Vázquez y Raquel Gutiérrez Sebastián han desarrollado las siguientes contribuciones: conceptualización, redacción del borrador original, revisión, edición y presentación del trabajo definitivo.

## Financiación

Esta investigación ha sido realizada al amparo del Proyecto de investigación de la Universidad de Cantabria *Discurso Literario, Educación, Contexto y Género en las letras hispánicas* (CALÍOPE) cuya investigadora principal es Raquel Gutiérrez Sebastián y al que pertenece la firmante de correspondencia de este artículo Sofía González Vázquez.

## 1. Introducción

La actividad de la lectura, según la estética de la recepción, gira en torno a la interacción entre el lector y el texto y su implicación y participación en la actualización del texto (Iser, 1987). La apropiación de esta práctica necesita del apoyo de un mediador que “eduque” en la lectura (Amaré Padrón et al., 2008; Dubois, 1997), guíe y oriente el aprendizaje hacia el desarrollo de una competencia interpretativa (Munita Jordán, 2017; 2022). La función del docente-mediador es clave (Cerrillo Torremocha, 2010; Colomer, 2002; Munita Jordán, 2014) especialmente cuando la lectura, como práctica, no forma parte del mundo personal, familiar o social del alumnado (Andruetto, 2014; Cerrillo Torremocha, 2010). Este docente mediador construye aquellos dispositivos que animan la lectura y mejoran la competencia interpretativa (Montes, 2007; Munita Jordán, 2022). Para ello ha de activar procesos de orden cognitivo superior (Mendoza Fillola, 2007) y de carácter emocional y actitudinal (Álvarez Ramos et al., 2021, Sanjuán Álvarez, 2013), desarrollar conocimientos lingüístico-literarios y ampliar los referentes culturales (Mendoza Fillola, 1998), de manera que los neolectores alcancen una interpretación cada vez más profunda (Montes, 2007), les resuene el texto y puedan, en última instancia, tener una experiencia de lectura (Larrosa, 2003).

La mediación de la lectura en Educación Primaria está inevitablemente unida a la ficción literaria como puente natural entre los géneros de literatura oral y los géneros prototípicos con los que la educación escolar introduce al infante en la cultura escrita. La literatura ofrece un simulacro afectivo-sociocultural, un andamiaje inmejorable para representar y comprender las cuestiones humanas, el mundo afectivo y el mundo social, para “moverse semióticamente” por el sistema cultural de una sociedad y para el desarrollo cognitivo, social y emocional del individuo desde su más tierna infancia. Los textos literarios son, por eso, los mejores para “enseñar a leer”, para entrenarse en el proceso lector (Montes, 2007) y para formar lectores (Cerrillo Torremocha, 2016). Un exponente destacado del producto literario editorial actual es el álbum ilustrado.

El álbum ilustrado es un género que se adecua a un lector con reducidas habilidades lectoras, pero con habilidades mediáticas desarrolladas en las rutinas y actividades habituales de ocio (Durán, 2009), un lector capaz de interpretar los símbolos visuales y leer el lenguaje corporal (Salisbury y Styles, 2012). Este recurso ofrece al neolector un género actual de aspecto lúdico que respeta sus habilidades, intereses, gustos y preferencias, sin eximirle de retos interpretativos. Nodelman (2010, p. 19) llega a caracterizar al álbum ilustrado como “el género más producido y leído entre los niños”, el género, por excelencia, de las primeras experiencias autónomas de lectura infantil. Presenta, por otra parte, otros beneficios didácticos; es fuente de placer estético y fomenta el hábito lector (Gutiérrez Sebastián, 2020; Voces Fernández, 2020) con modelos literarios que reflejan narrativa y temáticamente las formas de vida y los valores morales de las sociedades posindustriales (Colomer, 2010). Desarrolla, además, habilidades críticas de lectura, al fomentar la lectura multimodal (Pumarejo Gómez, 2023) y la reflexión sobre el proceso lector (Arizpe, 2022). Suelen ser, sin

embargo, la educación humanista-emocional, las cuestiones léxicas o la estética de la imagen las razones que inducen al profesorado a recurrir al álbum ilustrado (Díaz Armas, 2008), en perjuicio, muchas veces, del valor estético del propio texto, oculto tras una concepción utilitarista de la literatura (Carranza, 2020; Montes, 2002) y una animación meramente lúdica. La comprensión e interpretación del texto multimodal necesita, sin embargo, un mayor grado de participación e implicación del lector (Arizpe y Styles, 2004; Colomer, 1998; Mendoza Fillola, 2007; Munita Jordán, 2022; Tabernero Salas, 2018; Solé, 1992; Zeegen, 2012) y, consiguientemente, el apoyo de un lector experto.

Según la literatura académica la mediación de lectura del álbum conlleva que el docente:

- conozca al alumnado, sus intereses, necesidades, actitudes y considere sus motivaciones y curiosidades para reforzar las actitudes positivas hacia el libro (Montes, 2007; Equipo Peonza, 2001);
- utilice textos o libros enteros de calidad literaria y adecuados a la edad, a las posibilidades de aprendizaje y al contexto de sus destinatarios (Cañamares y Cerrillo Torremocha, 2007; Larrañaga, 2007; Montes, 2007; Yubero Jiménez, 2007; Equipo Peonza, 2001) y que conecten con sus experiencias (Margallo González y Munita Jordán, 2023);
- cree un clima de lectura acogedor y atractivo en un contexto respetuoso y comprensivo con el infante, con diversidad de libros que inciten la lectura y sugieran una forma madura de leer (Equipo Peonza, 2001);
- contemple diversas prácticas de lectura como la *lectura oral* con dispositivos didácticos que activen procesos interpretativos colectivos ajustados a las claves del texto (Munita Jordán, 2022); la *lectura estratégica* con momentos didácticos diferenciados (antes, durante y después) (Solé, 1992, 2019; Díez Mediavilla, 2020); la *lectura expresiva* (Briz Villanueva et al., 2023; Sepúlveda Barrios, 2007; Yubero Jiménez, 2007); y la *lectura autónoma* del lector infantil y su disfrute (Equipo Peonza, 2001);
- ayude a identificar, comprender e interpretar indicios textuales e icónicos para favorecer la lectura multimodal (Arizpe y Styles, 2004; Pumarejo Gómez, 2023);
- secuencie las lecturas con obras cada vez más complejas y ricas, con propuestas de lectura cada vez más reposadas y reflexivas y donde prevalezca el texto por encima de cuestiones extradiscursivas —temáticas, valores, etc.— (Montes, 1999; 2002) para lograr que lean no solo más, sino mejor (Gutiérrez del Valle et al., 2015);
- considere variedad de objetivos de lectura para promover la lectura reproductiva y la lectura profunda (Solé, 2010, 2019) o, según Rosenblatt (2002), la lectura eferente y estética;
- proponga actividades sencillas y cotidianas (Equipo Peonza, 2001) que funcionen a modo del “gota a gota de las estalactitas” (Caballud Albiac et al., 2006, p. 176), actividades periódicas que destaquen el valor de la lectura y, finalmente, otras actividades de interés ocasional y puntual (Lerner, 1996) para superar la inapetencia lectora y desarrollar la eficacia lectora (Díez Mediavilla, 2020; Llamazares Prieto et al., 2013; Moreno, 2000; Munita Jordán, 2018);
- combine la práctica oral y la escritura (Larrañaga, 2007; Montes, 2007; Moreno, 2000) con propuestas artísticas de construcción de sentido (dibujar, dramatización, representaciones teatrales, etc.) (Pernas Lázaro, 2009) en actividades abiertas que estimulen el trabajo cooperativo (Larrañaga, 2007) e impliquen a otros agentes educativos (familias, bibliotecas públicas) (Gutiérrez del Valle et al., 2015) y, siempre que sea posible, mediante proyectos que consideren la complejidad de la lectura en contextos significativos (Lerner, 1996);
- estimule y facilite la comunicación de la experiencia (Cañamares y Cerrillo Torremocha, 2007) con actividades como los debates, las exposiciones, los encuentros con autores, los talleres, leer para otros (Equipo Peonza, 2001; Pernas Lázaro, 2009);
- dedique tiempo y atención a lo que tengan que decir los niños y las niñas (Arizpe y Styles, 2004);
- integre la dimensión emocional de la lectura para promover una educación integral (Sanjuán Álvarez, 2013);
- ofrezca un andamiaje para el desarrollo paulatino del aprendizaje autónomo y estratégico del alumnado (Carney, 1992);
- se implique con la lectura y escritura (Cerrillo Torremocha, 2010), dedique tiempo al análisis previo de la complejidad del texto (Larrañaga, 2007) y a la planificación consciente y reflexiva de su tratamiento didáctico para el avance en la eficacia lectora (Díez Mediavilla, 2020).

## 2. Metodología

### 2.1. Método y objetivos

Estamos ante un estudio cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, de carácter descriptivo-explicativo, que se inscribe dentro de los modelos mediacionales de la enseñanza y enlaza con estudios sobre el conocimiento profesional docente. Estos estudios defienden que el docente es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones y genera rutinas que dan forma a un conocimiento práctico. En el caso de un docente experto, este conocimiento es especialmente significativo por su grado de representación estratégica de los problemas (Bereiter y Scardamilia, 1986), su nivel de ajuste a las demandas de la tarea y la calidad de estrategias utilizadas (Berliner, 1986).

Según la clasificación de Stake (1995), estamos ante un estudio de caso instrumental, puesto que, sin negar el valor intrínseco del caso particular, se pretende realizar un examen detallado, comprensivo y en

profundidad del objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al., 1996; Sandín Esteban, 2003; Simons, 2011), la mediación de lectura del álbum ilustrado en Educación Primaria.

## 2.2. Informante

Nuestro informante posee una dilatada experiencia docente —más de treinta años en Educación Infantil y Primaria— y un conocimiento amplio y profundo del ámbito de la literatura infantil y juvenil, del álbum y de su didáctica, por pertenecer al equipo Peonza y por ser articulista de la citada revista (<https://www.peonza.es/html/equipo.html>), la cual recibió el Premio Nacional de Fomento de la Lectura en 2018.

Es, además, escritor de álbumes ilustrados, algunos de los cuales han sido premiados en certámenes nacionales e internacionales y ha participado como ponente en congresos sobre el álbum ilustrado y su tratamiento didáctico.

En resumen, según Gorden (1975), estamos ante un informante especial por la relevancia de la información que aporta para los objetivos del estudio y por el lugar destacado e incluso único que ocupa dentro de la comunidad docente.

## 2.3. Instrumentos

Para la investigación se recurrió a la entrevista semiestructurada y al análisis de cinco artículos didácticos escritos por el informante en varias revistas del ámbito sobre las prácticas de mediación de lectura. La estrategia prioritaria ha sido la entrevista, por ser una herramienta que permite acceder “al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento, y facilitar que las personas cuenten sus historias” (Simons, 2011, p. 70).

La batería de preguntas abiertas se creó exprofeso a partir de los datos que ofrecen las investigaciones sobre la mediación y el proceso lector del álbum ilustrado y contó con la validación de tres expertos, todos ellos especialistas en el ámbito de la didáctica de la literatura y en el álbum ilustrado. El objetivo era recoger aquellas dimensiones que la investigación y la academia consideran esenciales. Nos referimos a las concepciones sobre la lectura del álbum y los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a esta práctica (Munita, 2022). Se trabajaron estas dimensiones y, aunque se contaba con una parrilla-guía de preguntas,<sup>1</sup> se priorizó la flexibilidad y el carácter abierto de la entrevista y el diálogo fluido entre entrevistado y entrevistador para desarrollarlas.

La entrevista se realizó y grabó vía *Google-meet* durante el verano del 2021, y tanto la grabación como la transcripción se le facilitaron al informante. Se siguieron, asimismo, los protocolos éticos precisos en una investigación de estas características, con la información previa sobre el estudio (hoja informativa) y el consentimiento informado.

Los artículos seleccionados se caracterizan por su recorrido didáctico —bien por el tipo de publicación que los recoge, bien por las visitas recibidas—; y por reflejar, en opinión del informante, su concepto de lectura y su visión didáctica de la mediación de lectura. El objetivo era completar el perfil estratégico de mediador de lectura del informante, a la vez que triangular el análisis. Los artículos seleccionados fueron los siguientes:

García Sobrino, J. (1998). La invasión de los colores: O una manera de sembrar el gusto literario en la infancia. *Aula de Innovación Educativa*, 75, 23-26.

García Sobrino, J. (2006). Todos los cuentos. *Peonza: Revista de Literatura infantil y juvenil*, 75-76, 53-66.

García Sobrino, J. (2010, marzo 13). *Miradas a los Álbumes Ilustrados* [Ponencia]. CEP Torrelavega, Cantabria *Seminario Cantabria*

García Sobrino, J. (2013, noviembre 15-16). *El álbum ilustrado en la escuela y biblioteca*. [Conferencia]. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Casa del Lector, Madrid.

García Sobrino, J. (2019). El álbum en la vida del aula. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 40, 20-23.

## 2.4. Análisis de datos

Se procedió con una codificación abierta para evitar “empezar con ideas preconcebidas” (Gibbs, 2012, p.72), primeramente, línea a línea y, posteriormente, con una unidad de codificación superior, pregunta-respuesta, en busca de un agrupamiento temático. Esta codificación temática se cruzó con una codificación guiada por los códigos potenciales, los conceptos temáticos clave.

El análisis de los artículos permitió contrastar, ampliar y matizar las categorías y dimensiones detectadas en la entrevista, extender, en última instancia, el conocimiento resultante. Además de esta triangulación de fuentes, el resultado (dimensiones y categorías) y el propio análisis se contrastó vía *Google Meet* con el propio informante con objeto de buscar el consenso, la validación comunicativa (Flick, 2014).

## 3. Resultados

### 3.1. El proceso de lectura y la caracterización didáctica del álbum

El entrevistado diferencia tres ámbitos respecto a la práctica de la lectura: la práctica social, la individual de carácter cognitivo-afectivo y la actividad de lectura socioeducativa (curricular), ámbitos que conviven dentro

<sup>1</sup> Ver Anexo.

del aula para el desarrollo de la competencia de lectura, la formación de lectores competentes y el desarrollo del hábito lector (consúltase *tabla 1*).

La comunidad de lectura hace referencia a la práctica social de la lectura definida por el diálogo que generan las lecturas compartidas bajo la tutela del docente mediador:

[...] lees lo que sea (...) y luego lo que surja (...) aquellas preguntas que ha generado, estas palabras que no he entendido, por qué hizo aquello, por qué hizo lo otro y tú puedes dar tu interpretación o que otro conteste, y ahí se establece un diálogo y (...) tú también puedes preguntar (...) En las preguntas que haces puedes tirar del hilo (...) eso ya va en función de lo que percibas cuando les estás contando y los ves (García Sobrino, 2021).

Esta forma de enfocar la práctica lectora dentro del aula conforma una sociedad de lectura en miniatura con sus códigos semiótico-culturales compartidos y lazos afectivos que desarrollan el hábito lector, cohesionan y dotan de identidad al grupo y fomentan el interés lector más allá del aula: “al cabo del tiempo, un año, (...) continúa el furor por ellos y una avalancha de manos reclaman su derecho a llevarse de nuevo las historias que les han seducido” (García Sobrino, 1998, s/n).

El hecho lector consiste en una experiencia en la que el lector dialoga con el texto

—historia e ilustraciones—, descubre realidades (historias, personajes, ambientes, etc.) que le interpelan y con las que, “según sus vivencias y sus inquietudes, sus gustos y preferencias” se relaciona: “se ven reflejados en el personaje que tienen delante y (...) las pueden llevar [las emociones] a su plano, porque ellos también las han podido (...) experimentar” (García Sobrino, 2021), pudiendo desarrollar, en una segunda lectura, incluso una actitud crítica (consúltase *tabla 1*):

[...] me sorprendió (...) ante las diferentes versiones que hay de *Hansen y Gretel*, los críos enseguida se dieron cuenta de “pero ¿qué pasa con los padres? ¿qué pasa con ese padre que deja que los niños, que deja que la madrastra le convenza (...) a abandonarlos? (...) ¿pero no era padre? ¿no los quería?” (García Sobrino, 2021).

Leer y convertirse en un lector competente es “un hábito a conquistar no solo por la escuela sino por la sociedad” (García Sobrino, 2021). Para ellos se necesita la implicación del contexto familiar en las actividades lectoras, “una cierta sensibilidad estética” y en cuestiones educativas: “en qué cosas hacen los padres con sus hijos, qué cosas comparten” (García Sobrino, 2021).

Compara el desarrollo del proceso lector con el hecho de plantar un árbol, focalizando en la labor docente, el modelaje (“les lees libros”), la gestión didáctica, (“les echas agua”), la práctica continuada e incluso el esfuerzo didáctico (implicación docente), subrayando la incertidumbre que lo caracteriza y mostrando cierta incredulidad —casi queja— hacia las “fórmulas mágicas” (consúltase *tabla 1*):

[...] crear un lector es plantar un árbol, y algunos salen y otros no, y haces cosas, les das sol, les lees libros, les echas agua, se les dedica tiempo, pero no sabes (...) no existe certidumbre (...). No es una ciencia exacta, no es matemática, evidentemente, y muchas veces nos empeñamos en convertirlo todo muy práctico y que nos sea muy útil (García Sobrino, 2021).

Tabla 1. Proceso de lectura y contexto socioeducativo

Lectura como práctica social	Proceso lector	Contexto socioeducativo
<i>Comunidad de lectura</i>		
Compartir libros y lecturas		
Compartir gustos lectores		
Compartir referentes literarios y artísticos		
Compartir interpretaciones		
Recomendar lecturas		
<i>Experiencia lectora (individual)</i>	Progresivo	Contexto familiar favorable (implicación familiar)
	Imprevisible	
	Impredecible	
Implicación afectiva (motivación, curiosidad)	Exigente y laborioso	Contexto educativo favorable (implicación docente)
Identificación	No exento de placer (gusto lector)	
Comprensión		
Valoración		
Crítica		
Disfrute (placer)		
<i>Lectura como actividad socioeducativa (académica)</i>		
Habilidad		
Conocimiento		
Hábito		

Fuente: elaboración propia

Respecto al álbum ilustrado, destaca su eficacia didáctico-educativa: “te leo un libro que te dura cinco minutos y en cinco minutos te puedo (...) plantear los mayores problemas de la humanidad y te los puedo poner delante con un libro” (García Sobrino, 2021). El reflejo de conflictos sociales y formas de vida que escenifican los valores morales hace del álbum un recurso privilegiado para generar diálogo. Compara el álbum ilustrado con una “pastilla” educativa eficaz:

[...] en la que tienes sensibilidad literaria, tienes poesía, tienes lenguaje fluido, modelos de lenguaje, tienes historias diversas y (...) tienes una segunda parte de la pastilla, (...) la parte artística (...) Es como llevar a los niños al museo (...) de Arte (...), ponerlo en clase ahí al lado de la estantería (García Sobrino, 2021).

Permite, además, según el informante, “observar” en contexto los entresijos de las herramientas semióticas, gracias a las inferencias intertextuales y/o extratextuales que propone la lectura.

### 3.2. Prácticas de lectura del álbum y estrategias docentes

El protocolo de lectura que establece el informante comienza perfilando un escenario y contexto donde la lectura adquiera significatividad. Al ofrecimiento le siguen los detalles sobre la obra, el autor y/o ilustrador, con objeto de establecer puentes (conexiones afectivo-cognitivas) entre los lectores y los autores que se actualizarán en lecturas posteriores. Todo ello con objeto de suscitar interés por la experiencia de lectura, establecer conexiones didáctico-afectivas entre el lector y el texto e incidir en la capacidad interpretativa vía la intertextualidad: “llegamos a conocer tantas cosas sobre el ilustrador/a y escritor/a que se convierte en alguien próximo, una persona cercana y familiar” (García Sobrino, 1998, s/p). Proceder de esta manera alimenta e incrementa, además, los conocimientos lingüístico-literario-culturales del lector, desarrolla su intertexto lector y facilita su activación y actualización dentro de un contexto de referentes compartidos, conectando la práctica social de la lectura y la curricular o académica (consúltese *tabla 2*).

Es partidario de la lectura íntegra, fluida y expresiva de la obra en voz alta del docente por la interacción afectiva que genera y por facilitar la comprensión global: “los tienes colgados de la historia como cuando les cuentas un cuento oral (...) entonces vas viendo que, con los matices, las entonaciones, el suspense, los tienes ahí, a todos colgados de un hilo” (García Sobrino, 2021). Todo ello se ve favorecido por el escenario y ambiente de lectura dentro del aula: un “espacio central”, “amplio”, “con buena luminosidad natural” y mobiliario específico para almacenar libros; un “lugar cómodo” para poder sentarse, acostarse, leer y escuchar, y “atractivo” por su decoración a la vez que “multifuncional” para llevar a cabo actividades complementarias (guiñol, dramatizaciones, recitales, etc.) y un sistema de préstamo autónomo adecuado y comprensible para los alumnos/as (García Sobrino, 2010, s/p) (consúltese *tabla 2*).

El docente cuenta, para ello, con actividades comunicativas variadas, no rutinarias, sugerentes, motivadoras, planificadas y secuenciadas donde se integren las habilidades lingüísticas, en especial, la expresión y la comprensión, y habilidades artísticas como los “juegos de mesa con libros como la oca de los libros, álbum de cromos de cuentos y/o libros, (...) escribir e ilustrar sus propios libros, realizar un proyecto de investigación sobre los libros de un ilustrador y/o autor” (García Sobrino, 2010, s/p). Las actividades “más interesantes” son “aquellas que tienen unas características parecidas a la lectura, todas las que son perdurables en el tiempo y no se “gastan” con el uso y la repetición” (García Sobrino, 2010, s/p). Para que estas actividades tengan éxito es necesario contar con una buena biblioteca, amplia, diversa y accesible, un lugar donde compartir y hablar sobre los libros e incluso donde rescatar los libros leídos en el aula para compartirlos, con el objetivo final de que “viv[a]n la creación literaria y la pictórica de forma directa e intensa” (García Sobrino, 1998, s/p) (consúltese *tabla 2*).

El andamiaje docente combina (re)lecturas de diferente objetivo y con diferente grado de ayuda docente como la lectura guiada, la lectura compartida y la lectura individual con actividades complementarias posteriores –“Lectura entre iguales” o “El Ágora” (García Sobrino, 2013, s/p)– para fomentar la lectura autónoma y estratégica.

Defiende la adaptación del docente a las necesidades educativas y contexto vital de los infantes y, por supuesto, a las propiedades del centro educativo (García Sobrino, 2010). La tarea docente consiste en dedicar tiempo y práctica frecuente a la lectura (individual, compartida y guiada) y al diálogo posterior para promover la lectura inferencial: “Entonces, ¿qué necesita un lector? Nada, que le lean y luego poder hablar y poder darle un poco de tiempo y el libro luego te lleva” (García Sobrino, 2021). Lo realmente importante es, así pues, la experiencia lectora única (García Sobrino, 2019, s/p), la conexión, vía mediación didáctica (docente e instrumento didáctico) entre el lector y el texto, el resto es “accesorio” (García Sobrino, 2013, s/p). De ahí que sostenga que se ha de “mantener el encanto, no triturar los libros, ni meterlos en un alambique hasta sacarles la última gota” (García Sobrino, 1998, s/p) con prácticas que respeten la relación entre el libro y el lector, confiando, en todo momento, en las capacidades interpretativas de los niños y las niñas (García Sobrino, 2021) (consúltese *tabla 2*).

Tabla 2. Prácticas de lectura y estrategias docentes

Protocolo de lectura	Prácticas de lectura	Estrategias docentes
		Adaptación a las necesidades educativas y al contexto vital y socioeducativo
	<i>Prácticas de lectura de aula</i>	Creación de ambientes y contextos significativos de lectura
	Actividades motivadoras, “divertidas”, no rutinarias y variadas	Delimitación clara de los objetivos de aprendizaje
	Actividades “perdurables”	Establecimiento de tiempo y espacio curricular para la lectura grupal e individual
Ambiente y contexto de lectura	Actividades integradoras (competencia de lectura + aprendizaje lingüístico-literario-estéticos)	Tipología variada de lectura: guiada, individual y grupal
Ofrecimiento lector (invitación de lectura)		
Contextualización: presentación de la obra	Actividades comunicativas (productos textuales orales y escritos en el contexto de situaciones comunicativas)	Creación de comunidades de lectura
Lectura íntegra y expresiva de la obra en voz alta del docente		Biblioteca de aula
Diálogo	<b>Proyectos educativos</b>	Apoyo en agentes educativos para el desarrollo de la lectura
Actividades complementarias de lectura (expresión oral/escrita)	<i>Prácticas de lectura de centro (extra-aula)</i>	Uso de bibliotecas públicas
	Actividades de lectura con las familias (Implicación familiar)	
	Actividades sociales de lectura (bibliotecas públicas)	
	Activación de la biblioteca de centro	
	Ambiente lector de centro	

Fuente: elaboración propia

#### 4. Discusión y conclusiones

La mediación docente es un proceso complejo e incierto que consiste en construir dispositivos que faciliten al alumnado la adquisición de habilidades, conocimientos y saberes que mejoren su comprensión del texto, sustenten su hábito lector y les abran puertas para el disfrute lector. Estos dispositivos didácticos han de promover la significatividad de la práctica social de lectura en base a la relación texto-lector (recepción de lectura) y lector-lector (comunidad de lectura) y desarrollar objetivos didácticos que profundicen en el desarrollo de la competencia de lectura (Munita Jordán, 2014, 2017, 2018, 2022; Mendoza Fillola, 2007; Moreno, 2000). Esta actividad es, así pues, relevante para la formación lectora y literaria (Margallo González y Munita Jordán, 2023). La enseñanza de la lectura, sin embargo, plantea problemas. Estos más que a nivel de método, se encuentran en la conceptualización del proceso lector y en los medios y propuestas metodológicas que los docentes adoptan para enseñarla (Solé, 1992), de ahí que sea importante conocer qué y cómo se implementa la mediación de lectura dentro del aula.

Nuestro informante caracteriza el proceso lector, de acuerdo con la literatura, como exigente y laborioso, un logro educativo que compete a toda la comunidad educativa, no exento de sobresaltos y desarrollable durante toda la vida (Cerrillo Torremocha, 2016; Moreno, 2000; Equipo Peonza, 2001). El estudio ha puesto de manifiesto, en consonancia con la literatura académica, la importancia que tiene para la mediación lectora combinar, en un contexto lector amigable y respetuoso con el infante, tareas que desarrollen contenidos y procedimientos de la lectura como práctica social tanto en su vertiente social como individual, con tareas prototípicas de la actividad socioeducativa de la lectura, derivadas de la función y responsabilidad de la institución educativa. Este equilibrio entre objetivos curriculares y educativos, sin embargo, es inestable, como ya señalaba Colomer (2010), y exige del docente conocimiento específico, planificación y estudio previo (Díez Mediavilla, 2020; Larrañaga, 2007), confianza en el texto literario (Carranza, 2020; Montes, 2002) y en las capacidades de los neolectores, para que por encima de todo prevalezca la relación texto-lector y lector-lector, sin desdibujar la experiencia de lectura (Equipo Peonza, 2001; Larrosa, 2003; Montes, 2007).

Respecto al álbum ilustrado, subraya, además del innegable valor estético, su eficacia didáctica y curricular, lo que se convierte, según su opinión y de acuerdo con la literatura, en una herramienta inmejorable para “enseñar a leer”, formar lectores (Montes, 2007; Cerrillo Torremocha, 2016; Pumarejo Gómez, 2023; Taberner, 2018). Considera importante, sin embargo, delimitar los objetivos de aprendizaje y las tareas asociadas, para evitar una “explotación” didáctica no sostenible del recurso, su “instrumentalización”.

Los condicionantes didácticos de la experiencia de lectura identificados coinciden asimismo con los expuestos en la literatura, destacando especialmente, la creación de contextos significativos de lectura que persiguen la conexión cognitiva-emocional entre lector y texto (la experiencia de lectura) y el desarrollo de

habilidades de lectura con actividades variadas, motivadoras, “perdurables” (Caballud Albiac et al., 2006; Equipo Peonza, 2001), que combinen la realización de productos textuales orales y escritos (Larrañaga, 2007; Montes 2007; Moreno, 2000) en proyectos educativos e impliquen a todos los agentes educativos (familias, escritores, ilustradores, etc.).

Entre las estrategias hemos diferenciado, por un lado, los dispositivos, metodologías, técnicas que inciden significativamente en la mediación lectora y que el docente, gracias a su proceso formativo, conoce y utiliza dentro del aula como las comunidades de lectura, los proyectos educativos, las actividades de lectura y la biblioteca de aula. En un segundo grupo hemos situado aquellas habilidades, actitudes y afectos docentes que inciden positivamente en la mediación y que este utiliza y adapta de manera reflexiva y consciente de acuerdo con su conocimiento formativo y con las experiencias docentes previas, para dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto educativo. Dentro de este grupo destacan estrategias como la selección de libros, la creación del ambiente y el contexto de lectura y el proceso acompañado —modelado— con estrategias como el diálogo gestionado y el uso de la pregunta socrática. Con todas ellas se persigue el fomento y desarrollo de habilidades de lectura, en un contexto respetuoso con el neolector y con sus capacidades interpretativas. En último lugar, estarían las estrategias que competen a la institución educativa como, por ejemplo, los proyectos de lectura y la implicación de otros agentes educativos.

Este estudio debería ser complementado con una muestra más amplia de docentes expertos, pero, especialmente, con la observación de aula, para ver cómo se implementan esos principios y cómo se “movilizan” en contexto las estrategias citadas. Aun así, pensamos que se recaba información valiosa para la formación inicial y continua del profesorado y que ofrece una ocasión para la reflexión que todo docente ha de realizar sobre y a partir de la práctica educativa para su desarrollo profesional.

## 5. Referencias bibliográficas

- Álvarez Ramos, Eva; Mateos Blanco, Belén; Alejaldre Biel, Leyre y Mayo-Iscar, Agustín. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Amaré Padrón, Olga; Vitoria González, Norma y Pacheco, Elicia Margarita (2008). Educar en lectura: conversación a tres voces con María Eugenia Dubois (+). *Acción Pedagógica*, 17(1), 6-12.
- Andruetto, María Teresa (2014). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, Evelyn (2022). La mediación del acto de leer a través de los lectores ficticios en el libro-álbum. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños* 7(14), 35-51. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6177>
- Arizpe, Evelyn y Styles, Morag (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de cultura económica.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1986). Educational Relevance of the Study of Expertise. *Interchange*, 17(2), 5-13.
- Berliner, David C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 10-19. <http://www.jstor.org/stable/1175505>
- Briz Villanueva, Ezequiel y Sanjuán Álvarez, Marta (2023). De la comprensión lectora a la lectura expresiva: hacia una enseñanza integradora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 55-65. <https://doi.org/10.5209/dill.80971>
- Caballud Albiac, Mercedes y Carramiñana La Vega, Carmen (2006). Lectura y literatura infantil y juvenil: Reflexiones desde el aula. En Rosa Tabernero Sala, José Domingo Dueñas Lorente y José Luis Jiménez Cerezo (Coords.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 171-179). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Cañamares, Cristina y Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2007). Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura. En Pedro Cerrillo y Santiago Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 311-317). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carranza, Marcela (2020). La horrible consecución de fines útiles. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños* 6(11), 197-212.
- Carney, Trevor (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2010). Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. *Formar Leitores para Leer o Mundo*, 95-104.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Colomer, Teresa (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En Teresa Colomer, Emilia Ferreiro y Felipe Garrido (Coords.), *El papel de la mediación en la formación de lectores / Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector / Estudio versus lectura* (pp. 9-29). Colombia: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura.
- Colomer, Teresa (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En Teresa Colomer, María Cecilia Silva-Díez y Bettina Kümmerling-Meibauer (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Barcelona: Banco del Libro y Universidad de Barcelona.
- Contreras Barceló, Elisabet. (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de relatos de vida literaria. *Álabe*, 24. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.5>



- Díaz Armas, Jesús (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En Antonio Mendoza Fillola (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- Díez Mediavilla, Antonio (2020). El placer de leer. En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 61-77). Barcelona: Octaedro.
- Dubois, María Eugenia (1997). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. *Lectura y vida*, 18(2), 39-44.
- Durán, Teresa (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Flick, Uwe (2014). *La gestión de la calidad en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gorden, Raymond (1975). *Interviewing. Strategy, techniques, and tactics*. Londres: Dorsey Press.
- Gutiérrez del Valle, Diego; Merino Merino, Paciano y Polanco Alonso, José Luis (2015). *Estrategias de animación a la lectura*. Madrid: Anaya.
- Gutiérrez Sebastián, Raquel (2020). [Formación literaria de los maestros en Cantabria sobre el álbum ilustrado](#). En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 749-758). Barcelona: Octaedro.
- Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer*. Barcelona: Taurus.
- Llamazares Prieto, María Teresa; Ríos García, Isabel y Buisán Serradell, Carmen (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 309-326. <http://hdl.handle.net/10612/3892>
- Larrañaga, Elisa (2007). Evolución psicológica y maduración lectora. En Pedro Cerrillo Torremocha y Santiago Yubero *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp.293-303). Cuenca: Universidad de Castilla-Mancha.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(1). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17\\_01\\_Lerner.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf/view)
- Margallo González, Ana María y Munita Jordán, Felipe (2023). El nuevo currículo: una oportunidad para la educación literaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 100, 27-32.
- Mendoza Fillola, Antonio (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, Antonio (2007). El proceso de lectura. Las estrategias. En Pedro Cerrillo y Santiago Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 205-231). Cuenca: Universidad de Castilla-Mancha.
- Montes, Graciela (2002). ¿Qué quiso decir con este cuento? *Educación y Biblioteca*, 14(130), 77-79. <http://hdl.handle.net/10366/118850>
- Montes, Graciela (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Moreno, Víctor (2000). *Lecturas, libros y animación. Reflexiones y propuestas*. Pamplona: Gobierno de Navarra. [https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/ultimas-publicaciones/-/asset\\_publisher/JONi5m8mCym2/content/lectura-libros-y-animacion-reflexiones-y-propuestas](https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/ultimas-publicaciones/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/lectura-libros-y-animacion-reflexiones-y-propuestas)
- Munita Jordán, Felipe (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/313451>
- Munita Jordán, Felipe (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 43(2), 1-14.
- Munita Jordán, Felipe (2018). De lo que sucedió a Catalina y del donoso y grande escrutinio al mediador de lectura. *TaNtáGOra: Revista de Literatura Oral*, 24. <https://ddd.uab.cat/record/251758>
- Munita Jordán, Felipe (2022). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Barcelona: Octaedro.
- Nodelman, Perry (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En Teresa Colomer, María Cecilia Silva-Díez y Bettina Kümmerling-Meibauer (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, (pp. 18-32). Barcelona: Banco del Libro y Universidad de Barcelona.
- Pernas Lázaro, Elena (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En Pedro López Gómez y José C. Santos-Paz (Coords.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). A Coruña: Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/12950>
- Pumarejo Gómez, Paulino G. (2023). *Recepción de signos icónicos y convencionales del álbum ilustrado. Estudio de caso: Cuando el hielo se derrite de Rosie Eve* [tesis doctoral, UNED]. Repositorio E-Spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Pgpumarejo>
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandín Esteban, M. Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sanjuán Álvarez, Marta (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Salisbury, Martin y Styles, Morag (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narrativa visual*. Barcelona: Blume.
- Sepúlveda Barrios, Felix (2007). La lectura expresiva como arte del lenguaje y como recurso de animación lectora. En Pedro Cerrillo y Santiago Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 251-263). Cuenca: Universidad de Castilla-Mancha.
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, Isabel (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En VV.AA., *Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp. 17-25). Gobierno de España. [https://leer.es/recursos\\_leer/ocho-preguntas-en-torno-a-la-lectura-y-ocho-respuestas-no-tan-evidentes-isabel-sole/](https://leer.es/recursos_leer/ocho-preguntas-en-torno-a-la-lectura-y-ocho-respuestas-no-tan-evidentes-isabel-sole/)
- Solé, Isabel (Coord.). (2019). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Barcelona: Horsori.
- Stake, Robert S. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Taberero Sala, Rosa (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. En Rosa Taberero Sala (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles* (pp. 87-97). Barcelona: Octaedro.
- Voces Fernández, Javier (2020). Estrategias didácticas para la utilización del álbum ilustrado en el desarrollo de la comprensión lectora: una aproximación en la Comunidad de Cantabria. En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 256-266). Barcelona: Octaedro.
- Yubero Jiménez, Santiago (2007). Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños. En Pedro Cerrillo y Santiago Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 303-311). Cuenca: Universidad de Castilla-Mancha.
- Zeegen, Lawrence (2012). *Principios de la ilustración*. Londres: Editorial Gustavo Gill.

## 6. Anexo. Guion de la entrevista semiestructurada

Álbum ilustrado y lector infantil	Docente ante la lectura	Docente-mediador de lectura
¿Cuándo y cómo tuviste el primer contacto con el álbum ilustrado?	¿Por qué y para qué crees que utilizan los docentes el álbum en el aula de Primaria?	¿Cómo reaccionan los niños de Primaria a la experiencia de lectura del álbum? ¿Les gusta? ¿Qué actitudes y/o comportamientos has observado?
¿Qué tipo de formación- estética, didáctica, etc.- has realizado en torno al álbum ilustrado y cómo (qué medio, contexto, etc.)?	¿Qué tipo de experiencias de lectura consideras más apropiadas para Primaria?	Según tu experiencia, ¿cómo leen los niños la imagen del álbum ilustrado? ¿En qué se fijan?
¿Qué características son, según tu opinión, las más destacables del álbum ilustrado?	¿Qué beneficios educativos promueve la lectura del álbum ilustrado en Primaria, según tu opinión?	¿Qué aprendizajes crees, en tu opinión, que pueden lograr con la lectura del álbum?
¿En qué medida crees que inciden aspectos como el soporte, la historia, los personajes, la temática, la relación texto e imagen en la construcción de sentido? ¿Cuál destacarías?	¿Crees que hay álbumes más apropiados para la lectura en Primaria? ¿Qué aspecto (curricular, estético, temático, personal, combinación texto e imagen, estilo pictórico, etc.) puede influir en esa decisión?	¿Cómo crees que se ha de seleccionar el álbum ilustrado? ¿qué se ha de tener en cuenta?
¿Qué tipo de lector necesita, según tu opinión, un álbum? ¿Con qué rasgos-conocimientos, actitudes, habilidades, hábitos- ha de contar? ¿Cómo se pueden desarrollar?	¿Podrías contar una experiencia de lectura del álbum que te haya funcionado como docente? ¿Cómo la has llevado a cabo? ¿En qué aspectos (recursos, metodologías, etc.) radica su éxito?	¿En qué consiste, según tu opinión, la mediación docente durante la lectura del álbum? ¿Cuál crees que debe ser el rol del docente durante la lectura del álbum y cómo ha de llevarlo a la práctica?
¿Qué aspectos consideras que debe cumplir un álbum ilustrado para tener una valoración estético-literaria y didáctica positiva (favorable)?		¿Cuáles son las dificultades didácticas (o de otro tipo) que los docentes encuentran, según tu experiencia, durante la mediación lectora del álbum?
¿Podrías recomendar algún álbum?		¿Qué actividades, recursos, metodologías recomendarías como las más apropiadas para la lectura del álbum dentro del aula?

Fuente: elaboración propia