



Trabajo de Fin de Grado

FOMENTAR LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL.

Autora:

Oiane Abad Donaire

Director del trabajo:

Fermín Ezpeleta Aguilar

RESUMEN.....	2.
INTRODUCCIÓN.....	3-4.
LITERATURA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL.....	4-12.
• Medidas para la integración y fomento de la lectura en el C.E.I.P. José Camón Aznar.....	8-10.
• Una metodología particular: el colegio público Santo Domingo.....	11-12.
MARCO TEÓRICO.....	13-22.
• Obras canónicas y subliteratura.....	13-14.
• El papel de los mediadores en la adquisición del hábito lector.....	14-16.
• Literatura Infantil y Juvenil en las aulas.....	17-22.
HIPÓTESIS.....	22.
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	23-24.
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	24-26.
RESULTADOS, ANÁLISIS DE DATOS.....	26-31.
ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA.....	32-37.
• Contexto.....	32-33.
• <i>Edu, el pequeño lobo</i> : razones de su elección y tratamiento en el aula....	33-36.
• <i>Elmer</i> , un elefante diferente.....	36.
• Resultados.....	36-37.
PROPUESTA DIDÁCTICA.....	37-45.
• Unidad didáctica para primer ciclo.....	38-40.
• Unidad didáctica para segundo ciclo.....	41-43.
• Unidad didáctica para tercer ciclo.....	43-45.
CONCLUSIONES.....	46-47.
BIBLIOGRAFÍA.....	48-51.
• Libros de Literatura Infantil y Juvenil.....	48-49.
• Otras referencias bibliográficas.....	49-51.
ANEXOS.....	52-57.

RESUMEN

A partir de la propia experiencia en centros educativos, numerosas encuestas realizadas a profesores de Educación Primaria de diferentes centros de la ciudad de Zaragoza y la valoración de libros infantiles, este trabajo intenta analizar el papel que tiene, actualmente, la Literatura Infantil y Juvenil en las aulas, concretamente, aquella que transmite valores como la tolerancia, solidaridad e igualdad y que puede constituir una herramienta valiosa a la hora de favorecer la integración de los alumnos de distintas nacionalidades dentro del grupo-clase.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil, educación intercultural, transmisión valores, Educación Primaria.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, todos los autores coinciden en que la Literatura Infantil y Juvenil tiene unas características que favorecen el fomento de la lectura en los lectores más jóvenes, ya que los personajes, situaciones y vocabulario que utiliza se acercan más a su realidad. El joven lector se siente identificado con la obra y la motivación por leer aumenta. Además, en estas últimas décadas se ha ampliado la temática de estas obras, tal y como indica Vázquez (2003): “se incorporan aquellos temas que tradicionalmente habían sido considerados como tabú o simplemente conflictivos: la muerte, el racismo, la injusticia social, la guerra...”

Así pues, la Literatura Infantil y Juvenil se ha convertido en el medio perfecto para la transmisión de valores y, con ella, los alumnos acceden a conocimientos que les permiten conocer su alrededor y el mundo en que vivimos. A partir de estos libros, los alumnos van conformando su propia identidad, su manera de pensar y de sentir.

España desde la década de los 90 aproximadamente está viviendo un cambio socio-cultural importante, ya que muchos emigrantes eligieron este país para instalarse. Actualmente, según la Secretaría General de Inmigración y Emigración, se calcula que hay unos 5.467.955 inmigrantes en España, aproximadamente un 11% del total de la población. Respecto al ámbito educativo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte calcula que en España, a Educación Infantil, asisten 1.912.324 alumnos extranjeros y a Educación Primaria, 2.828.445.

Desde la escuela se debe potenciar que estos alumnos se sientan aceptados, valorados e integrados en su aula y esto no se consigue únicamente trabajando con ellos individualmente unas pautas determinadas, sino que también hay que inculcar una serie de valores, como la tolerancia, el respeto, la igualdad... al resto del grupo clase. Y aquí entra en juego la Literatura Infantil y Juvenil antes mencionada.

Partiendo de mi experiencia como estudiante del Grado de Magisterio de Primaria en la Universidad de Zaragoza he podido comprobar varios aspectos bastante sorprendentes: en clase, por ejemplo, no sólo la mayoría de los compañeros tenía una actitud negativa hacia la lectura, sino que algunos, incluso la tenían hacia las personas de otras nacionalidades. Por otra parte, durante las prácticas, pude comprobar que la mayoría de los docentes no utilizaban estrategias que fomentaran el gusto por la lectura,

simplemente se dejaban llevar por la rutina, de manera que los alumnos tenían para elegir libros de clase (algunos totalmente desfasados) que ni siquiera el profesor había valorado anteriormente.

En resumen, la Literatura Infantil y Juvenil no se utiliza correctamente, pues las lecturas presentadas son muy superficiales, pocas veces transmiten valores y, a su vez, la obligatoriedad de las mismas y la excesiva planificación a la hora de tratarlas no permiten que el alumnado disfrute con la experiencia.

Debido a esto, este trabajo va orientado a averiguar qué opinión tienen los docentes de diferentes centros educativos de Zaragoza sobre la lectura, si están al corriente de los nuevos temas que trata la LIJ, en qué fuentes se basan a la hora de elegir un libro para trabajar en clase o qué criterios valoran del mismo y con qué recursos hacen frente a la diversidad del aula.

Finalmente, se realizará una actividad experimental en el aula con un libro de LIJ que trabaje el tema de la inmigración o transmita los valores citados anteriormente para observar las respuestas del alumnado y se creará una propuesta basada en este tipo de literatura para llevar a cabo en las aulas.

LITERATURA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL.

Centrándonos en Educación Primaria, podemos observar que la Ley Orgánica de Educación (BOE del 4 de Mayo de 2006) presta especial interés en que desde los centros educativos se potencie la adquisición de un hábito lector por parte del alumnado. Así, en el área de Lengua castellana y Literatura, podemos encontrar que uno de los principales objetivos es: *“Utilizar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria aragonesa, española y universal para desarrollar hábitos de lectura.”*

En los principios pedagógicos de esta ley (Artículo 19) se marca también la necesidad de invertir un tiempo diario a la lectura con el propósito de que los alumnos adquieran el hábito lector.

A su vez, esta preocupación por fomentar la lectura en las aulas se aprecia, por ejemplo, en el currículo aragonés (Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA 65, 1 de junio de 2007), pues cuenta con un bloque propio para ello, concretamente, el bloque 3, denominado “Educación literaria”. Esta se concibe *“como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas. La lectura, la exploración de la escritura, el recitado, la práctica de juegos retóricos o la escucha de textos propios de la literatura oral, bien sea en la escuela o en el entorno familiar, deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria, como integrante de la competencia comunicativa y como un acercamiento a la expresión artística y al valor patrimonial de las obras literarias.”*

Para asegurar el cumplimiento de estas propuestas/exigencias legislativas, numerosos autores han visto la necesidad de desarrollar una política lectora en los centros educativos, con el fin de procurar que esta tarea cuente con la implicación de todos los docentes. Así Álvarez C. y Pascual J. (2013: 29), por ejemplo, indican tres aspectos que justifican la exigencia de esta política lectora:

1. La inclusión de las competencias básicas en el currículo representa un cambio de paradigma, lo que implica un cambio de metodología a la hora de enseñar, aprender y evaluar, que incidirá en el desarrollo de la competencia lectora y del hábito lector.
2. El estatus que la lectura, considerada como elemento educativo fundamental, va adquiriendo paulatinamente en los documentos oficiales y en la conciencia de la comunidad educativa. Se destaca su carácter transversal e interdisciplinar, que impregna los procesos de aprendizaje de todas las áreas y su papel esencial para el desarrollo de las competencias básicas.
3. El desarrollo de la competencia lectora como una tarea colectiva que requiere la implicación de todo el centro educativo.

Como se puede apreciar, tanto el primer aspecto como el segundo prestan atención a las competencias básicas, cuyo desarrollo está determinado, en cierta parte, por el nivel de lenguaje y los procesos lectores del individuo, ya que estos son la base para adquirir conocimientos posteriores. Es por esta razón por la que se resalta la

importancia de la competencia lingüística como motor de desarrollo de las demás competencias.

La competencia en comunicación lingüística se define en el currículo como *“la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”*.

Analizando esta definición se pueden ver numerosos aspectos que favorecen la consecución de otras competencias básicas. Por ejemplo, el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita nos permite interaccionar con los demás, poniendo en juego habilidades para la convivencia y la resolución de conflictos a través del diálogo, lo que estaría relacionado con la **Competencia social y ciudadana**. Por otra parte, al procurarnos una representación del mundo, de la realidad, influye directamente en la **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**.

El lenguaje no sólo permite conocer el mundo que nos rodea, sino que también permite conocernos mejor a nosotros mismos, de manera que aprendemos a regular nuestro comportamiento, a planificar y tomar decisiones, etc. por lo que también influye directamente en la **competencia de autonomía e iniciativa personal**, así como en la **competencia de aprender a aprender**, ya que permite regular los procesos por los que aprendemos y adquirimos conocimientos nuevos.

Al mismo tiempo, el lenguaje es la llave para acceder a otras áreas y adquirir capacidades nuevas, es el caso, por ejemplo, de las matemáticas y de la tecnología. A través de intercambios comunicativos que se producen a lo largo de la vida vamos conformando nuestro propio pensamiento; la manera de razonar, planificar, seleccionar información, etc. son habilidades necesarias para el desarrollo de estas dos competencias básicas: **el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia matemática**.

Por último, el lenguaje tiene una principal importancia en el desarrollo de la **competencia cultural y artística**, pues a través de la lectura de obras literarias, su comprensión y valoración, los alumnos pueden llegar a comprender el proceso creativo

que se lleva a cabo a la hora de escribir y descubrir, a su vez, los efectos más beneficiosos de la lectura.

Además de preocuparse por el hábito lector, la LOE también tiene en cuenta los cambios socio-culturales producidos, y por ello hay numerosas referencias a la atención a la diversidad.

Así, en el artículo 1, los principios, aparece: *“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad”*.

A su vez, en el artículo 17, donde se estipulan los objetivos de la educación primaria el apartado D habla de *“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.”* Y, en el artículo 19, que se refiere a los principios pedagógicos apunta que *“En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.”*

Si nos fijamos concretamente en el currículo de educación primaria de Aragón, en el artículo 10 apreciamos que se dedica una especial atención a la educación en valores, y se establece que la misma deberá desarrollarse con carácter transversal en todas las áreas y las actividades que se lleven a cabo, a fin de garantizar la equidad de todas las personas, sea cual sea su situación. En el artículo 16, por otra parte, se hace referencia a los alumnos de incorporación tardía en el sistema educativo español incidiendo, sobre todo, en las medidas que se tomarán si existen carencias lingüísticas graves.

Teniendo en cuenta la finalidad de este trabajo, se han buscado referencias tanto en la LOE como en el Currículo aragonés que relacionaran la literatura y la atención a la diversidad. Así como en la LOE no se ha podido encontrar ninguna referencia directa,

en el Currículo aragonés, en el apartado de la Competencia en comunicación lingüística aparece, por un lado, que *“El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.”* Y por otro, que *“La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.”* Por último, en el bloque 3 “educación literaria”, se ha encontrado la misma cita en el segundo y tercer ciclo, que recalca la *“Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como recurso de disfrute personal y educador de la sensibilidad.”*

Estos aspectos, tal y como hemos podido comprobar, están bien definidos en la ley, sin embargo, a la hora de llevarse a la práctica... ¿se les da la importancia que tienen o quedan, quizás, en un segundo plano? ¿Cómo se tratan en las aulas? Para averiguarlo, se parte de la experiencia en un centro concreto.

❖ **Medidas para la integración y fomento de la lectura en el C.E.I.P. José Camón Aznar.**

Durante la etapa de prácticas en este colegio, situado en el barrio de Delicias de Zaragoza y que cuenta con un 20% de alumnado inmigrante, decidí consultar el Plan de Atención a la Diversidad del centro para observar qué aspectos se resaltaban en él y si había alguna referencia directa de la lectura como medio de integración del alumnado.

Una vez revisado, pude comprobar que este plan se centraba más en los alumnos que tenían algún tipo de necesidad específica que no estaba ligada con el desconocimiento del idioma, por ejemplo, discapacidad intelectual, problemas de conducta...y sobre todo, dado que es un centro preferente para alumnos motóricos, en los problemas de movilidad.

Una mención más expresa de la atención al alumnado con desconocimiento del idioma se realizaba en el **Plan de Acogida del Centro**. Está bastante bien estructurado,

con apartados muy definidos: acogida y matriculación, información sobre el funcionamiento del centro, evaluación inicial, adscripción al grupo clase, relación con la familia...

La medida más utilizada consiste en que este alumnado permanezca el máximo tiempo posible en el aula realizando todas las actividades que pueda con el resto de compañeros y reciba, a su vez, sesiones individualizadas fuera de clase centradas en el aprendizaje del español, que se harán seleccionando materiales que faciliten la comprensión del castellano y realizando actividades abiertas y relacionadas con el entorno del alumno/a de manera oral.

También, en este Plan de Acogida se recoge la importancia de trabajar en pequeños grupos en el aula para favorecer las interacciones y de respetar los ritmos de aprendizaje del alumno, así como el tiempo que necesita para adaptarse a la nueva situación.

Así pues, a pesar de que ambos planes (el Plan de Atención a la Diversidad y el Plan de acogida) están bien organizados, podríamos decir que son quizás, algo superficiales, pues a pesar de que hablan de las dificultades que podemos encontrar en el aula, en ningún momento se dice cómo tratarlas o a través de qué herramientas podemos hacerles frente.

De esta manera cómo tratar la diversidad queda en manos de los respectivos tutores. El alumno de integración tardía puede tener suerte, y contar con un tutor que lleve a cabo actividades en las que pueda participar, se implique, intente ayudarlo con ahínco y que favorezca la adaptación dentro del grupo clase...o, por el contrario, puede tener un tutor que lo conciba como una “carga” y que intente, simplemente, que no le moleste mientras da la clase; con lo que el alumno inmigrante estará la mayor parte del tiempo repasando letras y pintando dibujos. En este centro, por desgracia, he observado ambas posturas, con lo que se podría decir, que algunas veces, la atención a la diversidad sí que queda en un segundo plano.

En cuanto al fomento de la lectura, ocurre prácticamente lo mismo. Según el tutor, la lectura se trata de una manera u otra, aunque, en este caso, sí que pude observar que en la mayoría de las aulas la lectura se había instrumentalizado, es decir, se había convertido en una tarea, en un método para abordar otro tipo de aprendizajes. De esta

manera, el placer de leer queda relegado. La mayoría de los alumnos leen para dar respuesta a una serie de preguntas que se les plantean después, normalmente muy superficiales, y, a la hora de tratar el texto, pocas veces se les pregunta su opinión o si ha disfrutado con ella.

Únicamente conocí a una tutora que sí que realizaba actividades específicas para fomentar el gusto por la lectura en sus alumnos, y era asombroso ver cómo éstos disfrutaban de ella.

Cada semana, los viernes, los alumnos elegían un libro para leer y realizaban una ficha sobre él, esto era habitual en las demás clases, sin embargo, después de leer estos libros esta tutora dejaba tiempo a cada alumno para que comentara qué le había sorprendido del libro, si le había gustado o no y por qué... Además, realizaban una actividad llamada “Cuento viajero”, en la que cada fin de semana un alumno se llevaba un cuaderno que era de toda la clase y continuaba el cuento que habían empezado a principio de curso. Tenían que continuar la historia (dejando siempre un final abierto para que se pudiera seguir con ella) y realizar una pequeña ilustración de lo que habían contado.

Por último, otra cosa que me llamó la atención y me pareció sumamente interesante fue la importancia que daba a que los alumnos se expresaran, contaran sus vivencias y las compartieran con el resto del grupo clase. Por ejemplo, cada lunes, en la hora de Lengua y Literatura, los alumnos tenían la oportunidad de contar qué les había pasado el fin de semana. Tenían un tiempo concreto para hablar (dos minutos) y previamente se ponían por parejas a ensayar lo que iban a contar. Una vez que habían practicado, salían a la pizarra uno por uno y la profesora grababa su voz. Lo curioso es que después de esto, otro día de la semana se escuchaban las grabaciones, y cada alumno recapacitaba y comentaba con toda la clase los posibles fallos que veía en su narración.

En conclusión, creo que en este centro, hay una intención general de facilitar la integración del alumnado inmigrante, sin embargo, tengo la sensación de que se hace lo justo, es decir, que se podría hacer mucho más. En mi opinión, aunque en el colegio se observa que los alumnos inmigrantes están adaptados, sería recomendable realizar actividades más concretas en donde se trabajaran valores indispensables para la convivencia y ofrecer una atención más específica a este colectivo.

Por otra parte, las lecturas que se trabajan son muy superficiales y de dudosa calidad literaria, y se observa que la mayoría del profesorado tiene pocos conocimientos sobre obras infantiles, de manera que el papel del mediador queda descuidado.

❖ **Una metodología particular: el colegio público Santo Domingo.**

Debido a que el C.E.I.P José Camón Aznar contaba con un porcentaje bastante bajo de alumnado inmigrante, he querido comprobar las medidas que se llevan a cabo con este colectivo en colegios donde el porcentaje fuera mayor, para observar si se prestaba más atención a este hecho y de qué manera se trataba.

Así, encontré el colegio Santo Domingo, ubicado en la calle Predicadores, en un edificio del siglo XVI. En un reportaje que realizó Javier Vicente Martín, profesor del IES Pedro Cerrada de Utebo, he podido encontrar aspectos muy llamativos.

El colegio público Santo Domingo cuenta con 182 alumnos repartidos entre Infantil y Primaria, de dieciséis nacionalidades diferentes. El porcentaje de inmigración es muy alto, hay un 45% de alumnos de origen africano, 17,3% de etnia gitana, 11,7% de origen europeo, 11% de etnia gitana portuguesa, 8,4% hispanoamericanos y 1,7% de origen asiático.

En el reportaje se plasma que muchas de las familias que acuden al centro presentan carencias económicas, por lo que el colegio pide numerosas ayudas y subvenciones, por ejemplo, para el material curricular y para el comedor. A su vez, tienen numerosos programas y planes que fomentan la educación inclusiva: el Programa de Educación compensatoria, que tiene entre sus objetivos agilizar el aprendizaje del español, prestar ayuda directa a los padres, tramitar recursos y ayudas para las familias que lo solicitan, etc. El Programa de Prevención del absentismo escolar, el plan de refuerzo, orientación y apoyo (proa) para centros públicos y el Programa de Educación para la Salud que se encarga de mejorar la salud integral, física, mental, y el bienestar de los alumnos.

Este colegio, además, realiza cursos específicos de español para extranjeros un par de días a la semana, prepara jornadas interculturales y mantiene dos programas específicos “Lengua y Cultura Portuguesa” y “Lengua Árabe y Cultura Marroquí” subvencionadas por los dos gobiernos con el fin de que el alumnado siga practicando su lengua materna y no la olvide.

La metodología de este centro es muy interesante ya que es una Comunidad de Aprendizaje, es decir, los padres de los niños y las personas que se presentan como voluntarios realizan una función de apoyo dentro del colegio y les enseñan diferentes conocimientos. Las clases se organizan en torno a grupos flexibles y los niños pasan de uno a otro según el nivel de castellano que adquieren. Además, las tareas están muy enfocadas a la vida práctica.

A pesar del gran papel y del esfuerzo que realizan desde este colegio, la directora, María José Lago, cuenta cómo muchas de las familias, en cuanto pueden, cambian a sus hijos a centros concertados, porque “piensan que sus hijos van a estar mejor en otros colegios con menos inmigrantes”.

He querido plasmar este caso en el trabajo porque este colegio ofrece un verdadero ejemplo de qué es la atención a la diversidad y cómo tratarla. A partir de la colaboración y las ganas (que son lo fundamental) de toda la comunidad educativa han conseguido muchos logros. Creo que un aspecto primordial para conseguir este ambiente tan positivo y multicultural a la vez, es que dejan espacio para que cada alumno se desarrolle manteniendo el contacto con sus raíces, su cultura, de manera que la adaptación es mucho más fácil.

La integración de los inmigrantes en el país, y concretamente en el sistema educativo, tiene una doble vía. La persona inmigrante tiene que adaptarse a la nueva situación y al nuevo país, pero la sociedad del país de acogida también tiene que adaptarse y no pretender que estas personas dejen atrás sus costumbres o culturas, se tienen que respetar y conocer, y para ello es necesario que se eduque a los futuros ciudadanos en unos valores determinados, que dejen de lado los prejuicios raciales y acepten a las personas tal y como son.

Para terminar, en el blog de este colegio he encontrado la frase de una niña de 6º de Primaria donde se aprecia que trabajar con la diversidad y crear un entorno multicultural da sus frutos: “Es muy divertido tener muchas culturas en nuestro colegio, pues las compartimos y aprendemos.”

MARCO TEÓRICO.

❖ Obras canónicas y subliteratura.

Las obras que forman el canon literario son aquellas que han trascendido en el tiempo por su calidad literaria, que se conciben como un modelo y han sobrevivido tanto a su autor como a su tiempo. Son libros clásicos que plasman los pensamientos, cultura, sociedad, etc. de una época, es decir, son un reflejo de la historia. Su conocimiento es imprescindible, sin embargo, en los últimos años se debate si el tratamiento de estas obras en el aula contribuye a que los alumnos adquieran el hábito lector o el gusto por la lectura que se detalla en la ley educativa actual.

Como es lógico, ni la capacidad lectora de los niños ni de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en una lengua que no es exactamente igual a la que ahora usamos. (Navarro, 2006:18)

Las soluciones que se proponen a este dilema son: o bien hacer de las lecturas “obligatorias” un fenómeno más entretenido (a través de adaptaciones, dramatizaciones, etc.) o bien no leer los clásicos en estas edades y fomentar la lectura de literatura más actual y acorde con la realidad del alumnado, por ejemplo, con obras de la Literatura Infantil y Juvenil.

Esta última modalidad literaria no recibe una adecuada atención por parte de la crítica y su producción es demasiado reciente como para formar parte de las obras canónicas, sin embargo, se ha demostrado que es una herramienta adecuada para fomentar el hábito lector, lo cual ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer otro tipo de canon, un canon escolar, cuya eficacia estará condicionada por la calidad y diversidad de las obras de la Literatura Infantil y Juvenil que lo integren, su adecuación a los intereses de los alumnos y su propia capacidad para promover la educación literaria de los mismos.

De esta manera, se pretende que el alumno vaya adquiriendo la competencia literaria necesaria para que, en su momento, pueda leer y disfrutar los clásicos. No debemos olvidar que “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (Larrosa, 2003: 39-40).

Sería un error obligar al alumnado a leer un libro para el que no está preparado, pues para que una lectura “enganche” tiene que tener significado para el receptor. Si nos adelantamos a las capacidades de los alumnos y trabajamos los clásicos antes de que sean capaces de disfrutar con ellos, probablemente conseguiremos que éstos se alejen de este tipo de obras, y, en algunos casos, de la literatura en general. La experiencia con la lectura tiene que aportar satisfacción, y sin comprensión lectora, puede convertirse en una actividad frustrante para el alumnado.

En el libro *Canon escolar y Educación literaria* de María Bermúdez, Pilar Núñez (eds.), Antonio González y José Rienda (comps.) de 2012, se extrae y analiza la importancia de que sean los propios alumnos los que decidan las obras literarias que se trabajen en clase. Así, se convierten en protagonistas activos y afrontan la lectura con una actitud positiva, ya que los textos son elegidos libremente y pueden conectar más con sus intereses.

En conclusión, si bien el conocimiento del canon es imprescindible, no puede suponer, a su vez, una obligación en las aulas, tanto para los alumnos como para los profesores que tienen que cumplirlo. Desde las escuelas y los institutos, se deberían ofrecer experiencias positivas con la lectura, basadas en los intereses del alumnado, que hicieran que los alumnos descubrieran el placer de leer y, a partir de ellas, trabajar desde una metodología activa estrategias, diferentes ejemplos de tipologías textuales, etc. Es decir, dotar de herramientas a los alumnos para que ellos mismos pudieran afrontar textos literarios de manera satisfactoria.

❖ **El papel de los mediadores en la adquisición del hábito lector.**

Para que una persona adquiera un hábito lector, primero ha tenido que experimentar un encuentro agradable con los textos. Las primeras aproximaciones son claves, pues, quien no descubre la magia de la lectura durante la infancia o adolescencia es difícil que la descubra en la vida adulta.

No debemos olvidar que la lectura no sólo proporciona disfrute, sino que ofrece conocimientos y experiencias muy útiles para la vida cotidiana y contribuye a nuestro desarrollo social y emocional. Quien realmente llega a leer de manera crítica, es decir, a interpretar el texto y no únicamente a decodificarlo, descubre que la lectura es un auténtico tesoro.

Esta idea de la lectura como tesoro es la que se necesita transmitir a los niños y adolescentes, y, para ello, la figura del mediador es indispensable. Normalmente, este papel se les asigna a los docentes de los centros educativos, sin embargo, es sumamente importante la implicación de las familias. Si un niño antes de ir al colegio ha tenido experiencias positivas con un libro, ha visto a sus padres como modelo lector o, incluso, ha ido a alguna biblioteca será mucho más fácil introducir la lectura en las etapas educativas. Ligar la lectura al tiempo de ocio familiar es muy importante porque de esta manera, la lectura no se concibe únicamente como medio para abordar otros aprendizajes, sino que tiene sentido en sí misma.

Es curioso, por otra parte, que a pesar de la importancia que cobra el hábito lector en la Ley Orgánica de Educación (BOE del 4 de Mayo de 2006) se dedique tan poco tiempo a la formación del mediador en las carreras universitarias. Para ser mediador no sólo se tienen que tener conocimientos de literatura o didáctica de la lengua, sino que se debe conocer a los lectores y las características de las obras infantiles. Sin estos conocimientos, resultará muy difícil realizar una propuesta lectora creativa y novedosa en el aula que motive al alumnado.

Así pues, centrándonos en el ámbito educativo, podríamos decir que el papel de mediador queda normalmente descuidado, dependiendo, en muchos casos, de la propia voluntad del profesional. A su vez, hay que resaltar que resulta complicado fomentar el hábito lector debido a una serie de obstáculos de fondo: “poco interés por la lectura, tiempo de ocio que poco o nada tiene que ver con el libro (cine, vídeo juegos...), brevedad del curso escolar, tiempo limitado por la enorme variedad de materias y, fundamentalmente, cumplimiento del currículo para cada curso” (Lorente, 2011: 229-230).

Desde los colegios, fomentar el gusto por la lectura debería de ser una prioridad y, para que ésta se consiga, es necesaria la implicación de todos los integrantes del centro educativo, pues como se ha comentado anteriormente, por diferentes motivos, no es una tarea fácil. La coordinación entre el profesorado para conseguir un objetivo común es la clave para desarrollar prácticas lectoras más adecuadas en las aulas. En mi opinión, realizar reuniones periódicas sobre este tema beneficiaría enormemente la educación literaria en los centros educativos. Los profesores podrían comentar entre ellos libros infantiles, destacando sus características, puntos fuertes y los valores que

trabajan, así como presentar propuestas creativas e, incluso, informar a los compañeros de determinadas fuentes de consulta a la hora de elegir un libro.

Por último, se debe prestar atención a la utilidad de la lectura en la escuela, pues, en lo últimos años se ha instrumentalizado y se ha trabajado un tipo de lectura en concreto, la llamada “lectura fácil”, aquella que se basa meramente en codificar y que no profundiza ni en los conocimientos ni en la creación del espíritu crítico del alumnado. Los mediadores con una buena formación profesional y que, además, estén concienciados de la importancia de la lectura como motor de desarrollo del alumnado pueden cambiar este hecho. A través de actividades activas, creativas, acordes con los intereses del alumnado, que permitan la reflexión y cobren significado para ellos, se puede potenciar la lectura comprensiva, crítica, es decir, la lectura placentera, que es, a fin de cuentas, el primer paso para la adquisición del hábito lector. En la misma línea se sitúa Rodari:

“El encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura con el cual no se nace, porque no es un instinto. Si se produce en una situación burocrática, si al libro se lo maltrata como instrumento de ejercitaciones (copias, resúmenes, análisis gramatical, etc.), sofocado por el mecanismo tradicional «examen-juicio», podrá nacer la técnica de la lectura, pero no el gusto. Los chicos sabrán leer, pero leerán sólo si se les obliga...” (1991:140).

En conclusión, los mediadores tienen que procurar crear un vínculo positivo entre los alumnos y los textos, que bien se puede conseguir a través de la dinamización de la biblioteca del centro e incluso la de la comunidad en la que se halle. A su vez, otra de sus funciones será orientar al alumnado para la elección de libros de Literatura Infantil y Juvenil y programar actividades acordes con los intereses y las necesidades que presente.

A la hora de trabajar un texto, el mediador hará de guía, intentando a través de sus intervenciones que los alumnos realicen la interpretación del texto, reflexionen sobre ella, imaginen qué quiere transmitir el autor y expliquen qué sentimientos o emociones les suscita el texto, promoviendo así una lectura crítica y fomentando, a su vez, el hábito lector.

❖ **Literatura Infantil y Juvenil en las aulas.**

La Literatura Infantil y Juvenil surge a raíz de las ideas que surgieron en el siglo XVIII: la concepción de la infancia cambia y se concibe al niño como un individuo fundamental dentro de las familias, con necesidades diferentes a las de los adultos. Esto hace que se plantee la necesidad de crear obras literarias destinadas concretamente a este sector de la población. Aun así, no aparece literatura adaptada a las características de los niños hasta la primera mitad del siglo XIX, cuando los Hermanos Grimm, Andersen, etc. empiezan a escribir sus historias.

Esta literatura, a pesar de que durante años se ha escrito, no ha tenido el reconocimiento que se merecía en el ámbito español y, hasta 1970, las editoriales no se interesaron por ella. Actualmente, aunque se haya mejorado en materia de edición, sigue estando marginada, pues no recibe una adecuada atención por parte de la crítica y existe un pensamiento generalizado de que este tipo de literatura tiene poca calidad. Bien es cierto que la producción de Literatura Infantil y Juvenil es reciente y se ha convertido en un producto comercial, en el que a veces, se descuida la calidad literaria en pos de otros elementos (como los visuales), sin embargo, como se demuestra más adelante en este trabajo a través de la valoración de numerosos ejemplares, este hecho no se puede generalizar.

No se debe olvidar que la Literatura Infantil y Juvenil contribuye al desarrollo pleno de las personas desde edades tempranas. Tanto las historias orales como las escritas permiten al niño conocer el mundo exterior, tener su primer contacto con él. A su vez, a través de los cuentos, rimas, poesías, etc. de los primeros años, cuyas tramas, personajes y estructura se van complicando conforme el individuo crece, se aprende el poder de la palabra y la importancia del discurso. De esta manera, el niño adquiere el lenguaje progresivamente y crea una representación del mundo que le ayudará a integrarse más fácilmente en una determinada comunidad. *“Aprender a andar por el mundo imaginario, ayuda a andar por el mundo real”* (Salinas, 2002: 114).

La Literatura Infantil y Juvenil tiene unas características concretas que hacen que las historias enganchen a los lectores jóvenes, por ejemplo, siempre se presenta algún elemento llamativo para el lector (a veces se mezcla fantasía y realidad), se humanizan muchos personajes (como en las fábulas), presenta un argumento sencillo, suele comportar una carga afectiva, los diálogos son frecuentes y rápidos, tiende a la

sencillez y claridad expresiva, etc. Además, en esta literatura son muy importantes los personajes, normalmente son niños y adolescentes caracterizados tanto psíquica como físicamente, lo que promueve el fenómeno de identificación entre el lector y éstos.

A través de las acciones de los personajes, imágenes y situaciones que se explicitan en las obras infantiles, se produce la socialización cultural (Colomer, 2005: 31-33), es decir, los niños identifican los valores que presenta el texto y a partir de ellos, observan qué es lo correcto, qué está fuera de lugar, etc. Así pues, la Literatura Infantil y Juvenil no sólo nos permite conocernos a nosotros mismos, sino que desarrolla la capacidad cognitiva necesaria para entender a otras personas.

En relación con esto, Marta Sanjuán explica cómo la literatura contribuye tanto al desarrollo psíquico del individuo como a su desarrollo social, pues través de la imaginación, se extiende la experiencia racional y emocional de uno mismo y de la realidad que le rodea. Así pues, para esta autora “la literatura constituye una de las herramientas culturales fundamentales para desarrollar una conciencia más lúcida del mundo y de la realidad humana, una conciencia socialmente compartida” (2011:94).

La Literatura Infantil y Juvenil permite la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras, haciendo que ésta perviva con el paso del tiempo. De esta manera, a través de la lectura, los niños toman conciencia de cómo es la sociedad en la que viven y cómo adaptarse lo mejor posible a ella.

No siempre todos los comportamientos de una sociedad son justos, por lo que desde los centros educativos se debería fomentar el uso de obras de la LIJ que trabajaran unos valores concretos y potenciaran actitudes positivas por parte del alumnado ante la diversidad y multiculturalidad actual de la sociedad en la que vivimos. Así, tratando valores desde edades tempranas como el respeto, la libertad, la solidaridad y la tolerancia, los alumnos podrían convertirse en ciudadanos más responsables y cambiar las conductas insolidarias.

A su vez, a través de la Literatura Infantil y Juvenil se puede ayudar al alumnado inmigrante a reconstruir su identidad. Después del duro proceso migratorio, en el que dejan atrás familia, amigos, costumbres, etc., los niños y adolescentes inmigrantes se encuentran, en un principio, aislados y desorientados (sobre todo aquellos que desconocen el idioma), y necesitan un tiempo para encontrarse a sí mismos dentro del

nuevo país. Tal y como explica Virgina Calvo, se trata de “conciliar dos mundos: el mundo del país de origen y el mundo del país de acogida” (2011:124).

A partir de la década de los 90, debido a la recepción masiva de inmigrantes, muchas de las obras de la Literatura Infantil y Juvenil se centraron en tratar este hecho, recogiendo la historia vital de estas personas y adaptándola a las características de los alumnos, de modo que se transmitieran valores que fomentaran la aceptación de la interculturalidad.

Algunos de estos libros se centran en el viaje realizado, otros, en las circunstancias de los inmigrantes al llegar al país de origen, otros, en la escolarización del niño y el desconocimiento del idioma..., pero todos tienen como punto en común que los autores intentan tratar el tema desde una perspectiva positiva, esperanzadora, centrándose en los beneficios de la interculturalidad y lo que podemos aprender de ella. En todos los cuentos suele aparecer la figura del profesor o profesora caracterizada como alguien dulce, que transmite conocimientos y valores muy útiles en sus clases y está comprometida con la adaptación del alumnado inmigrante. A su vez, estos textos suelen tener un final feliz, donde el alumno inmigrante gracias a sus acciones consigue adaptarse y entablar amistad con los demás niños.

Así podemos nombrar varios títulos de obras de la Literatura Infantil y Juvenil que plantean este tema. Se ha comprobado durante este trabajo su calidad literaria y la adecuación de las mismas para los alumnos a partir de una ficha de valoración que en los próximos apartados se comentará detalladamente.

Para los lectores más jóvenes, de **cuatro a siete años**, se pueden resaltar obras como *Edu, el pequeño lobo* de Gregoire Solotareff, historia que cuenta la amistad entre un conejo y un lobo; *El árbol de los abuelos* de Danièle Fossete, donde se reflejan las dudas de la protagonista a la hora de contar sus orígenes y se muestra la importancia de la familia; *La reina de los mares* de Monserrat del Amo, que describe con precisión el modo de vida en el desierto, el viaje que realiza la protagonista y los problemas que surgen al llegar al nuevo país; *Mila va al cole* de Teresa Durán, donde se presenta la situación de una alumna búlgara que va al colegio por primera vez y desconoce el idioma, pero finalmente consigue integrarse y a su vez, fomentar el interés de los niños de la clase por su cultura y, por último, *Niños de todo el mundo* de Vicente Muñoz, que

cuenta el encuentro de dos niños de culturas diferentes en su primer día de clase y su posterior amistad.

A partir de los ocho años, encontramos obras como *Las trenzas de Luna* de Alfredo Gómez Cerdá, donde se refleja el proceso creativo del lector como parte del libro y paralelamente, la historia, que relata la función de la maestra de un pueblo rural y las actividades que se llevan a cabo en el aula para ayudar a una niña inmigrante que no tiene recursos económicos; *El cocodrilo Juanorro* de Zapata y Urmeneta, donde se plasma la adaptación de un cocodrilo en una clase y los descubrimientos que realizan los alumnos del país de origen de éste al ir de viaje; *La historia de Manú* de Ana María del Río, que cuenta la historia de una niña aymara cuyo sueño es ir a estudiar a la escuela; *Un megaterio en el cementerio* de Fernando Lalana, nos presenta a un dinosaurio peculiar, sus aventuras al salir del pequeño pueblo en el que todos lo aprecian y las reacciones de la gente ante lo desconocido; *Antonio en el país del silencio* de Mercedes Neüschäfer, relata la experiencia de un niño español en Alemania, su situación familiar, las actitudes de los alemanes hacia ellos, etc. y se trata con especial atención el respeto hacia los más mayores y, por último, *El brujo del viento* de Paloma Sánchez, cuenta la historia de cómo un niño a través del fútbol consigue hacer amigos en la escuela. Éstos le ayudan a mejorar académicamente pero él les ofrece muchas experiencias, les vuelve a hacer creer en ellos mismos y, finalmente, cada uno con su habilidad consiguen hacer frente a los problemas que surgen en el pueblo.

Por último, **a partir de los diez años**, encontramos a modo de ejemplo dos libros, *Dieciocho inmigrantes y medio* de Roberto Santiago, donde se muestran los prejuicios hacia los inmigrantes por parte de las familias e incluso del colegio y cómo repercuten éstos en el alumnado y *Maíto Panduro* de Gonzalo Moure, que cuenta la historia de una familia de gitanos en la escuela y la preocupación de la profesora porque éstos estén bien. Al mismo tiempo la profesora anima al protagonista para que escriba cartas a su padre encarcelado, obteniendo un resultado que apenas se habría podido imaginar.

No debemos olvidar, dentro de la Literatura Infantil y Juvenil, mencionar el **libro álbum** pues en los últimos años se ha constatado que trabajar a partir de ellos comporta numerosas ventajas. El libro álbum no sólo tiene una intención pedagógica, sino que además, tiene una intención estética que se consigue a través del equilibrio

entre texto e imágenes. Este fenómeno que surge a partir de *La historia de Babar* de Jean Brunhoff (1931) donde se narra la historia de un pequeño elefante que tiene que abandonar su hogar, tiene unas características que lo hacen una herramienta idónea para trabajar en las aulas, por ejemplo, la abundancia de imágenes y el poco texto (o ninguno) que aparece en estos libros hacen que sea el propio alumno quien construya de manera activa el significado. Así, a los alumnos se les da la oportunidad no sólo de ser creativos, sino de mejorar su competencia lingüística y literaria y, a su vez, expresar sentimientos y emociones.

Los álbumes ofrecen otras ventajas a tener en cuenta: producen un efecto sorpresa en el alumnado, el cual no está acostumbrado a estos libros; representan muy bien los rasgos característicos de los personajes y lugares que en ellos aparecen; pueden tener diversas interpretaciones y su brevedad hace que se puedan tratar en espacios cortos de tiempo.

Teresa Durán (2002: 41-43) en su libro *Leer antes de leer*, se basa en la observación de la lectura de álbumes por parte de los niños para establecer tres funciones que llevan a cabo durante este proceso: reconocer, identificar e imaginar.

En primer lugar, los niños analizan las imágenes que proporciona el álbum con detenimiento, hasta que finalmente, las reconocen y ligan a una representación de la realidad, de manera que adquieren experiencias y las ordenan en su mundo.

Después, se produce una identificación, es decir, el lector se reconoce en la imagen, entiende las acciones del personaje y, lo más importante, conecta afectivamente con él, experimentando sus diferentes estados de ánimo a lo largo del relato.

Por último, imaginar. El libro álbum ofrece múltiples posibilidades a la hora de su interpretación, de manera que el niño puede imaginar y crear historias diferentes.

Por otra parte, en *Lectura de imágenes*, Arizpe y Styles (2004) realizan un estudio con niños de culturas diferentes sobre el libro álbum. Descubren que a partir de las imágenes que éstos ofrecen, los alumnos desarrollan otras habilidades, como la capacidad artística y la lectura o su capacidad expresiva y analítica.

A raíz de esta investigación, se comprueba que los libros álbum son un buen medio para trabajar con alumnado de otras nacionalidades, pues, debido a la

preponderancia de la imagen sobre el texto, éstos se sienten menos excluidos ya que la barrera idiomática desaparece y se potencia así la conversación libre, donde los alumnos pueden expresar sus ideas e incluso compartir la experiencia de la migración.

Algunos títulos de libros álbum que tratan el fenómeno de la migración y el proceso de adaptación en el nuevo país son *Emigrantes* y *Esbozos de una tierra sin nombre* de Shaun Tan; *Flotante* de David Wiesner que relata diferentes historias a través de fotografías; *El soldadito de plomo* de Jörg Müller, donde se narra el viaje de un soldadito; *El increíble niño comelibros* de Oliver Jeffers que cuenta el relato de Enrique, un niño que cuantos más libros comía más listo se hacía; *El sueño interminable* de Yvan Pommaux donde se plasma la historia de un detective-gato; y *Guji Guji* de Chen Chih Yuan que narra la aventura de un cocodrilo que es criado como un pato.

HIPÓTESIS.

Este trabajo parte, en primer lugar, de la hipótesis de que la Literatura Infantil y Juvenil en las aulas no se utiliza de manera adecuada. Al utilizarse, generalmente, como una herramienta para adquirir otros conocimientos o contestar una serie de respuestas, no se enseña al alumnado los beneficios que aporta la lectura en sí misma. Los alumnos pocas veces experimentan en el aula el disfrute o placer de leer, lo que dificulta enormemente la adquisición de un hábito lector.

En segundo lugar, no se utiliza la lectura como medio para la integración del alumnado de otras nacionalidades, de hecho, muchos profesionales desconocen incluso este tipo de obras y la mayoría sólo realiza actividades que trabajen la interculturalidad en días señalados por el calendario escolar.

Por último, en general, la educación en valores que se especifica en el currículo, al ser un tema transversal, suele quedar relegada a un segundo plano, y normalmente sólo se menciona en alguna ocasión de manera muy superficial, sin que el alumnado tenga tiempo de llegar a una reflexión crítica.

En conclusión, a pesar de todos los aspectos beneficiosos que se han comentado de la Literatura Infantil y Juvenil, en la realidad educativa no se concibe ni se utiliza la lectura como el gran recurso para transmitir valores y, en concreto, trabajar la multiculturalidad, sino que sigue siendo utilizada como puente de paso hacia otros aprendizajes.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Para que este trabajo fuera lo más completo posible, se fijaron tres dimensiones que había que investigar: en primer lugar, los profesores de centros de Educación Primaria, en segundo, los alumnos y, en tercer lugar, los libros de Literatura Infantil y Juvenil.

Los objetivos que se fijaron para el primer colectivo, los docentes, fueron:

1. Analizar el grado de satisfacción que éstos tenían en relación con las lecturas que aparecían en los libros de Lengua Castellana y Literatura.
2. Comprobar si el fomento del hábito lector era un tema recurrente a tratar con los padres del alumnado.
3. Conocer la implicación del docente en actividades de animación a la lectura.
4. Analizar de qué manera o a través de qué estrategias se trataban las lecturas en el aula.
5. Analizar el conocimiento del profesorado sobre las obras de Literatura Infantil y Juvenil basadas en el tema de la inmigración.
6. Conocer qué otros recursos utilizaban para promover la adaptación del alumnado de otras nacionalidades en el aula y el centro.

Respecto a las obras de la Literatura Infantil y Juvenil, los objetivos que se establecieron fueron:

1. Comprobar la calidad literaria de este tipo de obras, así como su adecuación a las edades de los alumnos.
2. Corroborar la importancia de los paratextos e ilustraciones.
3. Analizar la caracterización y el papel de los personajes.
4. Analizar de qué manera se transmitían los valores en los textos.
5. Valorar las diferentes estructuras que se utilizaban para contar la historia.

Por último, en relación con el alumnado, los objetivos fueron:

1. Observar y analizar, durante la clase de Lengua y Literatura, las actitudes hacia la lectura.
2. Comprobar si existían conductas insolidarias hacia los compañeros de origen extranjero.

3. Indagar cuántos alumnos leían normalmente en casa en compañía de la familia y cuántos acudían a alguna biblioteca con regularidad.
4. Valorar, a través de actividades, sus respuestas y opiniones sobre la lectura específica de libros que trataban el tema de la multiculturalidad.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar elaboré una encuesta (Anexo 1) para los profesores de primaria en la que se pudieran observar básicamente cuatro aspectos: su concepción de la lectura, qué tipo de lecturas preferían para trabajar en el aula y de qué modo se trataban, las actividades de animación a la lectura que se promovían desde los centros y, por último, si daban uso a la lectura como medio de transmisión de valores para fomentar la adaptación del alumnado extranjero.

Se procuró que la encuesta fuera lo más concreta y breve posible para que el profesorado no tuviera inconveniente a la hora de rellenarla. De este modo, la encuesta consta de doce preguntas de carácter semiabierto y es anónima. Decidí que fuera así porque creía que los profesores tendrían más libertad a la hora de expresar sus opiniones y se podrían analizar más detalladamente los resultados.

Me hubiera gustado poder invertir más tiempo en esta investigación para recoger más datos, ya que tenía la intención de observar las diferencias entre el ámbito rural y el urbano e incluso, comparar centros de Zaragoza en relación con el porcentaje de inmigración en sus aulas, sin embargo, no ha sido posible.

Aun así, la encuesta se pasó por seis colegios públicos diferentes. En Zaragoza, la encuesta fue realizada por algunos profesores del C.E.I.P. Ciudad de Zaragoza situado en el barrio de Las Delicias, otros del C.E.I.P. Jerónimo Zurita y Castro en el barrio de La Almozara, algunos del C.E.I.P. José Camón Aznar situado en La Bombarda y, por último, otros profesores del C.E.I.P. Cándido Domingo, en el barrio de El Arrabal. A su vez, se realizó en el C.E.I.P. Cervantes en la localidad de Pedrola y en el C.E.I.P. Gustavo Adolfo Bécquer de Garrapinillos. En total, se recogieron diecisiete encuestas diferentes.

Al elegir seis colegios diferentes se pretendían dos objetivos, el primero, contar con más información para poder contrastar diferentes puntos de vista y, el segundo,

intentar extraer una concepción de la lectura más amplia, más global, que no fuera la visión de un centro educativo en concreto. A su vez, se procuró que las encuestas fueran respondidas por diferentes profesionales y especialistas de la Educación Primaria con el objetivo de analizar diferentes opiniones y experiencias de los mismos.

Por otra parte, para valorar las diferentes obras de la Literatura Infantil y Juvenil, se tuvo que crear una ficha que acogiera todos los aspectos relevantes de las mismas. Para su creación, se hizo una síntesis de las propuestas recogidas en *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual.* y *Siete llaves para valorar los cuentos* de Teresa Colomer, ambos de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, y *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas* de Gemma Lluch.

A partir de esos tres libros se decidió valorar determinados aspectos de las obras. Así, la ficha, tal y como se puede observar en el anexo número dos, se compone de un apartado de información general del libro, en el que se recoge el título, autor, editorial, año, etc. y un apartado de valoración, en el que se evalúan los paratextos, el lenguaje utilizado, la estructura, el narrador, espacio y época que presenta la obra, los personajes que aparecen, el tratamiento del tiempo y, por último, las ilustraciones.

Durante este trabajo, se han valorado con esta ficha treinta y dos libros de la Literatura Infantil y Juvenil con la intención de observar la manera en que se trataba el fenómeno de la inmigración y la multiculturalidad actual. Veinte de esos libros se fueron a buscar expresamente a bibliotecas públicas de Zaragoza, los otros doce, sin embargo, son libros que había en el centro educativo José Camón Aznar, en el que realicé las prácticas. Esto se hizo con el objetivo de comprobar, principalmente, la calidad literaria de unos y otros.

Por último, las actitudes y opiniones del alumnado se han comprobado a través de la observación directa y la recogida de datos en una tabla muy sencilla (Anexo 3) que contiene tres aspectos concretos: el gusto por la lectura, la lectura en casa y el conocimiento de las bibliotecas. Se creó con el objetivo de observar cómo varían los resultados de unas edades a otras, ya que se registraron las respuestas de alumnos de 1º de Primaria y de 6º. Además, a través de las actividades llevadas a cabo que se concretarán en apartados posteriores, se ha podido comprobar qué supone la lectura para

los alumnos, cómo la conciben y las reacciones que tienen ante cuentos de carácter intercultural.

RESULTADOS, ANÁLISIS DE DATOS.

Para empezar, vamos a valorar las respuestas de la **encuesta** cumplimentada por los docentes de Educación Primaria.

En la primera pregunta, en relación con el hábito lector, los diecisiete encuestados estaban de acuerdo con la importancia de promoverlo y daban diversas razones. Para algunos, era importante porque los alumnos aprendían a escribir mejor y adquirirían más vocabulario otros, defendían que a través de él se desarrollaba la competencia lingüística, el sentido crítico y la imaginación y, la mayoría, pensaban que era la base de todos los aprendizajes. Es sorprendente, por otra parte, que sólo tres docentes de los encuestados relacionaran la lectura con su dimensión placentera.

En relación con la adecuación de las lecturas del área de Lengua Castellana y Literatura, hay opiniones más diversas. Nueve de los docentes pensaban que estas lecturas eran adecuadas, pero que, a su vez, estaban descontextualizadas y no tenían en cuenta los intereses de los alumnos, por lo que carecían de atractivo para ellos y no promovían el hábito lector. Cinco profesores, por otra parte, pensaban que estaban adaptadas al nivel del alumnado y eran motivadoras y, por último, tres docentes defendían que dependía mucho de las editoriales.

Para mejorar estas lecturas, la mayoría de los profesores opinan que sería recomendable que en los libros aparecieran más textos reales con los que trabajar en el aula y que las lecturas estuvieran más relacionadas con los intereses de los alumnos. Dos de los profesores, señalan que sería conveniente adecuar estos textos para que desde las aulas se pudiera hacer más hincapié en la comprensión pues algunos son excesivamente simples, y uno de ellos expresa que echa en falta el humor en las narraciones.

En relación con esto, en la pregunta tres “Qué lecturas usa en sus clases y por qué motivos las escogió”, ocho de los encuestados buscan lecturas que permiten que el alumnado vea la variedad de formatos y textos reales (periódicos, blogs, cartas...). Seis de los docentes, aseguran que eligen los libros desde la biblioteca del centro y, por último, tres eligen lecturas que aparecen en internet. En cuanto a las razones de su

elección, la mayoría escoge lecturas acordes con los intereses de su alumnado, otros, buscan lecturas a través de las cuales puedan trabajar otros aspectos (como la gestión de emociones) y otros aseguran que las buscan en función de las tareas que quieren realizar y la relación que tienen con temas que están dando en otras materias.

Respecto a informar y concienciar sobre la importancia de la lectura a los padres, diez de los docentes aseguran tratar este tema en las tutorías individuales, dos realizan una reunión global al empezar el curso y cinco aseguran no tratar el tema de la lectura con los padres. Así pues, se observa que en muchos casos familia y escuela van por separado aunque el objetivo que persigan sea común.

En la pregunta que versa sobre el tiempo de debate después de la lectura en el aula, todos los docentes aseguran que se respeta y que se tratan en él, sobre todo, aspectos del vocabulario y dudas del alumnado. En un plano más secundario se sitúan las opiniones de éste sobre la lectura y muy pocas veces se realizan actividades que supongan una reflexión más profunda de la misma.

Además, todos afirman haber realizado actividades de animación a la lectura como: actividades con autores en los colegios, narración de cuentos breves y posterior tratamiento, talleres de cuentacuentos, visitas a bibliotecas, jugar a cambiar el final de un libro, crear una historia entre todos, realizar dramatizaciones, etc.

A la hora de elegir un libro, nueve de los docentes aseguran que consulta fuentes concretas, como editoriales, blogs de internet, revistas específicas y que suelen leerse antes de llevarlo a cabo en el aula, mientras que cuatro de ellos utilizan como guía a sus compañeros de profesión. Los cuatro docentes restantes no ven necesario consultar fuentes antes ni comentar con sus compañeros las características de las obras de Literatura Infantil y Juvenil.

En cuanto a los niveles de comprensión, todos los profesores dicen tenerlos en cuenta, sin embargo, aseguran que se trabajan más el nivel superficial e inferencial (sobre todo en el primer ciclo) tratando con menos regularidad el nivel crítico debido a las restricciones de tiempo.

Centrándonos en el tratamiento de la multiculturalidad en las aulas a través de la lectura, catorce de los encuestados dicen haber trabajado con libros el tema en concreto, aunque también reconocen que estas actividades se realizan de manera muy puntual, en

días concretos (como el Día de la Paz o la Jornada Cultural). Tres docentes, por otra parte, no han trabajado con libros de esta temática.

Para fomentar la integración, siete profesores realizan trabajos sobre la cultura y las tradiciones del alumnado, tres hacen talleres a partir de materiales que les proporcionan algunas ONGs como Intermon Oxfam y S.O.S. Racismo, tres promueven los juegos y actividades en grupos heterogéneos, y uno, utiliza recursos del C.A.R.E.I (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva). Tres de los profesores encuestados no hacen ninguna actividad concreta relacionada con este tema porque opinan que “están completamente integrados”.

En cuanto a la pregunta de si existen dificultades con alguna nacionalidad en concreto, siete opinan que no hay ninguna en concreto que presente dificultades, cuatro, expresan que las dificultades de integración vienen ligadas al desconocimiento del idioma y no a una determinada nacionalidad y, por último, seis de ellos consideran que tienen más dificultades para la integración el alumnado musulmán y gitano, pues alegan que las familias son más “cerradas”.

Por último, se presentó la pregunta de si era conveniente tratar a través de las lecturas unos valores determinados que ayudaran a la integración del alumnado desde edades tempranas. Todos los profesores excepto dos manifestaron su aprobación ante esta idea, los otros pensaban que actualmente la multiculturalidad es un hecho en nuestra sociedad y los niños no eran conscientes del color de piel de sus compañeros, lo veían como algo normal, por lo que no era necesario tratar este tema en concreto en las aulas.

Los **libros valorados** se eligieron a partir de artículos de Ezpeleta (La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil de 2011 y La escuela en la última literatura infantil y juvenil de 2010), el libro de Colomer y Fittipaldi *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*, y el *Diccionario histórico de autores de la literatura infantil y juvenil contemporánea* de Lage. A su vez, se realizó una búsqueda concienzuda en el catálogo de la Biblioteca de Aragón y otras bibliotecas públicas.

Si nos detenemos en la valoración de estos libros podemos observar varias cosas. Para empezar, todos los libros tomados de la biblioteca nombrados anteriormente

contienen un vocabulario adecuado al nivel de los alumnos y tienen calidad literaria. Cabe destacar que estos libros no imitan torpemente el mundo infantil, sino que aun estando ligados a los intereses del alumnado, mantienen su esencia propia y suponen un desafío para los lectores jóvenes.

En todos ellos la cubierta y contracubierta son consistentes y se puede observar que la mayoría están pensados para que los alumnos puedan manipularlos tranquilamente, ya que las encuadernaciones son bastante resistentes.

Por otra parte, la separación entre párrafos se da sobre todo en los libros destinados para los más pequeños (a partir de cinco años), desapareciendo completamente en los libros para los niños de diez años. Todos los libros presentan, a su vez, un tamaño y tipo de letra adecuados, que facilita la lectura.

El lenguaje es comprensible en todas las obras y, aunque las destinadas a los lectores más jóvenes a veces se detienen poco en los detalles, haciendo que éste sea más fluido, en todas las obras permite representar en la mente lo que se relata y, sobre todo, desprende una carga emocional importante para el lector.

Las ilustraciones varían según la edad del destinatario. En los libros para los alumnos de cinco años están muy presentes y son muy coloridas. Su principal función, además de llamar la atención del alumnado, es representar rasgos distintivos de los personajes y añadir humor a la narración. A partir de los ocho años, se puede apreciar que no aparecen tantas ilustraciones y son mucho menos llamativas, algunas incluso carecen de color y, a partir de los diez años, este elemento apenas aparece durante la lectura.

El narrador en todas las obras suele ser el protagonista o es un miembro de los personajes principales que aparecen en el relato, aunque en algunas lecturas también se presenta un narrador observador que nos cuenta toda la historia desde un punto de vista diferente al de los personajes.

En relación con la estructura, normalmente se suele plantear una situación inicial interesante o novedosa y a raíz de ella se generan situaciones secundarias. Suele, a su vez, haber un momento de tensión en las obras que se puede solucionar gracias al ingenio de los personajes. Todos los finales son felices y terminan con la aceptación del

niño diferente en el aula o con el triunfo de los protagonistas que han trabajado en equipo.

Los personajes van experimentando cambios según la edad para la que esté destinada la obra. Mientras que a los alumnos de cinco años se les presentan personajes esquemáticos, que no cambian durante la narración, a los de ocho y diez años, sin salirse de la categorización de planos, añaden unas características muy definidas tanto psíquica como físicamente, que cumplen un rol, tienen diversas interacciones entre ellos y reflexionan sobre las situaciones que se plantean durante la obra.

Por último, estos libros no sólo transmiten los valores de tolerancia y solidaridad, sino que en muchos de ellos se incorporan otros valores. Así en *La historia de Manú* podemos encontrar el respeto por los animales; en *El brujo del viento* y *Antonio en el país del silencio* se muestra la importancia de ayudar y valorar a la gente mayor, poniendo énfasis a todo lo que nos pueden enseñar y, por último, en *El cocodrilo Juanorro* se defiende el “aprender haciendo” y se presta especial atención al cuidado del medio ambiente.

Todas estas características, sin embargo, no aparecían en los libros valorados del colegio. Se valoraron: *Elmer* de David McKee que cuenta la historia de un elefante diferente, una colección de diez libros de la autora Patricia Geis de la editorial Combel titulados *Pequeño Sioux*, *Pequeña Masai*, *Pequeño Inuit*, *Pequeña Nenet*, *Pequeño Maori*, *Pequeña Quiche*, *Pequeño Bouyei*, *Pequeña Tamazigh*, *Pequeño Malayali* y *Pequeña Romaní* y *Niños y niñas del mundo, de un extremo a otro* de Nuria Roca.

Salvo *Elmer*, que tenía unas ilustraciones sugerentes, estaba adaptado al nivel y los intereses del alumnado y trataba la diferencia como factor enriquecedor, los otros libros eran de dudosa calidad literaria pues eran meramente informativos y las historias que se contaban en ellos presentaban cuatros aspectos determinados de una cultura sin profundizar mucho en la aceptación de la misma. En mi opinión estos libros podrían tener utilidad si el maestro tuviera preparadas unas actividades complementarias o realizara un debate activo con el alumnado pero en sí como lectura no los recomendaría.

Los libros de Patricia Geis, por ejemplo, presentan una estructura repetitiva: se introduce el lugar donde viven los personajes, surge un problema (pierde un objeto, no vuelven a casa a tiempo, se meten en líos por mentir...), se resuelve con la ayuda de

otros o por su propio ingenio y finaliza con una moraleja. Los valores que intentamos encontrar en las obras de la Literatura Infantil y Juvenil en estos casos, no aparecían.

Los resultados ligados a las actitudes del **alumnado** hacia la lectura se pueden observar en la tabla (Anexo 3). En la clase de 1º, que consta de veintitrés alumnos, se puede comprobar que se concibe la lectura como algo positivo y muy pocos contestan que no les gusta leer. Éstos últimos dicen que se aburren o que los cuentos “a veces son demasiado largos y me canso”. La mayoría expresa que le gustan los cuentos porque aparecen personajes divertidos y además se aprenden cosas nuevas. A su vez, la lectura en el ámbito familiar está algo más descuidada y ocho niños afirman que no leen nada en casa y seis que sólo de vez en cuando. Al preguntar el porqué, afirman que invierten su tiempo libre en “ir al parque y jugar a la consola”. Por último, muchos no han tenido aún contacto con las bibliotecas y algunos ignoran su existencia. A su vez, seis alumnos acuden normalmente (una vez a la semana) mientras que otros, de vez en cuando (una vez al mes aproximadamente).

En la clase de sexto, que consta de veintiséis alumnos, vemos que los resultados cambian drásticamente. Sólo cinco alumnos conciben la lectura de un modo positivo y admiten que son lectores habituales, ocho de ellos (a los que parece que les da vergüenza admitirlo) remolonean y finalmente dicen que leen sólo a veces y de temas concretos que les interesan (deportes, series, moda...) y, finalmente, la mayoría concibe la lectura como una tarea, algo aburrido que suelen evitar.

Tal y como se muestra en la tabla, leer no forma parte de las actividades en familia, y veintidós alumnos aseguran que no leen nunca con sus padres en casa. De hecho, en esta clase se ha podido observar el cambio de niño a adolescente, pues los alumnos empiezan a querer más independencia y realizan más planes con sus amigos que con sus padres. En lo relacionado con el conocimiento de las bibliotecas, sólo cuatro alumnos las frecuentan, mientras que seis afirman que acuden exclusivamente cuando tienen que hacer trabajos o consultar algo muy determinado.

Así pues, vemos como la lectura, que en los primeros años se percibe como algo beneficioso y divertido, va perdiendo protagonismo a lo largo de la Educación Primaria. Analizando estos datos, se podría decir que el objetivo de crear un hábito lector no se alcanza, por lo que sería conveniente revisar las causas y promover alternativas novedosas en las aulas.

En cuanto a las actitudes del alumnado con sus compañeros de otras nacionalidades, he observado que tanto en primero como en sexto de Primaria son bastante aceptados. A los alumnos de primero les llama la atención el color de la piel, y a veces preguntan dudas cuando tienen la ocasión, por ejemplo, de qué país son los papás de un alumno o qué idioma hablan “¿Tú en casa hablas árabe con tus padres Mohammed? “Cómo se dice *hola*?”. Los alumnos de sexto, por otra parte, también muestran curiosidad, y preguntan a sus compañeros sobre cuestiones algo más complejas: su religión, cómo vinieron a España, etc.

En ningún momento durante las prácticas escolares he observado conductas negativas entre compañeros, al contrario, muestran mucho interés en sus costumbres y culturas y quieren conocer lo máximo posible para relacionarse de manera positiva con este alumnado.

En mi opinión, la inclusión de este alumnado en las aulas es ahora más fácil que hace unos años, debido a que actualmente la mayoría de los niños que entran en el sistema educativo no son inmigrantes, sino españoles hijos de inmigrantes que desde un primer momento han tenido contacto con la lengua y la cultura del país, de modo que no desconocen el idioma, lo que permite una incorporación casi inmediata en el grupo-clase.

ACTIVIDADES EN EL AULA.

❖ Contexto

La actividad se llevó a cabo en una clase de primero de primaria compuesta por veintitrés alumnos. La clase cuenta con una pequeña sección destinada a libros infantiles y todas las semanas los niños tienen que elegir uno y completar una ficha que consta de tres apartados principales: 1) Resumen del libro, 2) Qué es lo que más te ha gustado, 3) Hacer un dibujo de algo que pase en el cuento.

En relación con la lectura, en general se puede observar que los alumnos a la hora de leer un texto y contestar actividades relacionadas con el mismo son incapaces de hacerlo con sus propias palabras. Tienen la necesidad de volver a leer el texto y decirlo tal y como está escrito. He percibido que algunos de ellos son muy buenos a la hora de hacer ejercicios que requieren escribir en el cuaderno o libro, pero muestran auténtico terror ante las actividades orales. Aun sabiendo la respuesta, a veces ni siquiera levantan

la mano por miedo a equivocarse, titubean en el sitio y, si finalmente deciden decir algo, lo hacen con un tono de voz que apenas se puede escuchar. Por otra parte, otros alumnos hablan sin cesar y siempre quieren contarte anécdotas o compartir historias con los demás.

Asimismo, la mayoría tiene una lectura silábica, y se van ayudando con el dedo para no saltarse ninguna fila o palabra. A veces confunden los signos de exclamación e interrogación y realizan la entonación de manera errónea. Cuando la profesora propone lectura individual (para ellos “leer con los ojos, no con la boca”), se pueden observar varios comportamientos: unos se centran bastante rápido y se sumergen en la lectura con una facilidad que me dejó asombrada el primer día; otros leen trozos del texto al azar, distrayéndose a ratos con los compañeros de alrededor; y por último, están los que permanecen distraídos constantemente y no prestan atención alguna a la lectura.

❖ ***Edu, el pequeño lobo: razones de su elección y tratamiento en el aula.***

En clase, se decidió utilizar el cuento de *Edu el pequeño lobo* de Gregoire Solotareff por diferentes motivos:

- No sólo se adecuaba al nivel de los alumnos, sino que era acorde con sus intereses, pues los alumnos mostraban una gran fascinación por el mundo animal.
- A través del cuento se podían tratar aspectos que estaban ligados a otros conocimientos que los alumnos poseían.
- Trata el valor de la amistad y presenta la diferencia como factor enriquecedor.
- Las ilustraciones eran atractivas y presentaban rasgos característicos de los personajes, además, añadían humor a la narración.

El libro, que trata de la amistad entre un conejo y un lobo, se trabajó durante varios días en la clase de Lengua y Literatura cuando los alumnos terminaban las tareas que les había marcado la tutora. En vez de ocupar sesiones enteras, nos organizamos para que al principio de la clase la profesora pudiera avanzar los contenidos del libro y a su vez, al finalizar las tareas, hubiera tiempo para llevar a cabo la actividad.

A los alumnos se les informó de que durante unos días íbamos a concentrar la tarea en leer, descubrir y comentar un libro concreto, por lo que debían prestar mucha

atención a la historia que se les contaba ya que luego tenían que dar su opinión y pensar qué aspectos resaltarían de la misma.

Finalmente, esta actividad se logró llevar a cabo en tres días consecutivos. A continuación, comentaremos cómo se organizaron los contenidos y cómo se trató la lectura día por día:

El primer día apartamos las sillas y mesas y nos sentamos en círculo para conocer qué libro íbamos a leer. Una vez organizados y acomodados, se presentó el libro: título y autor. A algunos les llamó la atención el nombre del autor, por lo que acordamos descubrir para el día siguiente su lugar de nacimiento. Después se comentó brevemente que el libro que veían era de una biblioteca pública, a la que todos podían acudir de manera gratuita para encontrar más libros como ese. Algunos manifestaron dudas sobre este hecho e hicieron preguntas como: “¿Cuándo lo coges ya te lo puedes quedar para siempre? O “Y ¿qué pasa si alguien rompe el libro?, así que les expliqué, con la ayuda de los alumnos que solían ir a las bibliotecas, su funcionamiento, lo que podían encontrar en ellas, etc.

Una vez aclarado, les conté el cuento, realizando preguntas conforme avanzaba la lectura a modo de conversación, siguiendo en lo posible las técnicas de Chambers (2007) formulando preguntas básicas, generales y especiales. A veces, los alumnos levantaban la mano y preguntaban palabras desconocidas (como *peña* o *hatillo*) y otras veces, era yo la que interrumpía el relato y les preguntaba: “¿Ahora que creéis que pasará?” y cada uno daba su opinión. Quedaron establecidos tres grandes grupos de opiniones: algunos, pensaban que Edu se iba a enfadar y se iba a comer a Tom, otros, que a Tom le iba a atacar otro lobo y Edu lo iba a salvar y finalmente, otros decían que aunque se hubieran enfadado iban a hacer las paces (sin especificar cómo).

A su vez, conforme leía y terminaba una página, les enseñaba las ilustraciones para que todos las pudieran apreciar y se comentaban los colores, los dibujos, etc. Finalmente, en esta sesión me dio tiempo a terminar el relato y a comprobar las actitudes de los alumnos hacia la lectura.

El segundo día, sentados también en círculo en el suelo, repasamos qué sucedía en el cuento. Numerosos alumnos se ofrecieron voluntarios a contarle y después, otros,

levantaban la mano y decían qué se había olvidado de decir su compañero. Al final, reconstruimos la historia y tratamos diversos aspectos de manera activa.

Se intentó trabajar, sobre todo, la empatía, a través de preguntas como:

- ¿Si hubieras sido Tom te habrías escondido? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se sintió Edu al darle un susto a su amigo?
- ¿Les hacéis cosas a vuestros amigos que no os gustarían que os hicieran a vosotros?

La mayoría de los alumnos decía que era normal que Tom se hubiera escondido porque Edu se le podía comer en cualquier momento (ya que era un animal carnívoro), mientras que otros decían que si sólo estaban jugando no se hubieran asustado tanto como Tom. Por otra parte, todos coincidían en que, si perdieran a su mejor amigo por darle un susto sin querer, estarían muy tristes y también le pedirían perdón enseguida. Por último, en la tercera pregunta los alumnos manifestaron que a veces, sí que les hacían cosas malas a sus amigos pero que tampoco “eran queriendo”, que a veces estaban jugando y se daban golpes pero nunca pretendían hacerles daño.

En este último apartado se trató además la importancia de las palabras, y se explicó que no siempre es necesario golpear físicamente a alguien para hacerle daño, sino que a veces se pueden decir cosas que hagan sentirse mal a los compañeros, a los profesores o a los papás. Algunos alumnos contaron experiencias suyas en este sentido y, finalmente, se llegó al acuerdo de no meterse con los compañeros, no reírse de ellos porque todos tenemos nuestros puntos débiles, etc.

Además, se prestó especial atención al valor de la amistad y en dar solución a los problemas a partir del diálogo. Para ello se resaltó cómo los personajes, a pesar de ser diferentes, aprendían muchas cosas el uno del otro y que sus diferencias no hacían que éstos se separaran.

Finalmente, el tercer día se hicieron equipos de cinco alumnos y se les dio una adaptación del cuento (Anexo 4). Cada uno tenía un papel concreto y, durante unos minutos, estuvieron ensayando el cuento. Los narradores tenían que permanecer inmóviles mientras los alumnos que hacían de Tom y Edu podían representar (si querían) aquello que iban relatando. Cada equipo salía a la pizarra por turnos y narraba el cuento mientras los demás permanecíamos callados. Algunos alumnos tenían mucha

vergüenza y leían con un tono de voz muy bajo, mientras otros “ponían caras”, realizaban gestos y se metían en el papel, muy animados.

❖ ***Elmer, un elefante diferente.***

La actividad que se llevó a cabo con este libro fue bastante improvisada pero, aun así, se pudieron tratar algunos valores que tienen relevancia para este trabajo. Cuando valoré el libro de *Elmer* comprobé que era el único del centro que tenía una calidad literaria adecuada y, a su vez, trataba la diferencia a través de unos valores positivos, de manera que quise comprobar la opinión que tenían los alumnos sobre este libro.

El libro cuenta la historia de un elefante que no era como los demás, era un elefante de colores. En la manada todos lo querían pero, a veces, Elmer, se sentía triste por ser diferente, de modo que busca una forma de cambiar su aspecto.

En una sesión, comencé por preguntar cuántos de ellos habían leído el libro. La mitad de la clase levantó la mano. La mayoría de ellos aseguraban que les había gustado mucho, porque Elmer era muy gracioso y gastaba bromas a los demás elefantes. Entre unos cuantos contaron el cuento a sus compañeros y, finalmente, decidimos ver el cuento en la pizarra digital (<http://www.youtube.com/watch?v=YIaLVba8IIA>).

Una vez escuchado, se trataron varios aspectos: la empatía, los sentimientos, la aceptación de los demás tal y como son... La manada de Elmer era como nuestra pequeña clase, unos éramos más altos que otros, teníamos el pelo de diferente color, la piel más o menos oscura, a unos se les daban mejor las matemáticas y a otros la lengua...pero cada uno de nosotros era único y especial. De este modo, fue fácil transmitir al alumnado la importancia de aceptar a los demás tal y como son y respetar a los compañeros.

❖ **Resultados.**

Después de llevar a cabo estas actividades en el aula, se confirma que el alumnado en los primeros años de la Educación Primaria muestra las actitudes correctas tanto hacia la lectura como ante los valores democráticos que tienen que fomentarse en la sociedad actual.

Los alumnos están deseosos de realizar actividades nuevas en el aula y ante ellas, se muestran motivados, se comportan adecuadamente y prestan mucha atención. Es necesario que en los colegios, a pesar de las limitaciones de tiempo que supone cumplir la programación del curso académico, se deje un periodo (aunque no sea diario, por lo menos semanal) para trabajar la lengua oral, el diálogo, creando espacios de comunicación que ofrezcan un feedback positivo y den la oportunidad al alumnado de mejorar en su expresión.

A su vez, aunque el alumnado de otras nacionalidades esté cada vez más integrado, no se debe dejar de lado la educación en valores ni la educación emocional de los educandos. Conocerse a sí mismo y saber gestionar las emociones es algo clave para la socialización del individuo, pues a través de su propio conocimiento, puede relacionarse de manera más satisfactoria con los demás. En mi opinión, estos aspectos deberían trabajarse de manera más continua en las aulas y no sólo en fechas concretas.

Partiendo de estos resultados positivos, creo que sería muy beneficioso tratar lecturas de la Literatura Infantil y Juvenil durante toda la etapa de Educación Primaria, por lo que en el apartado siguiente se ofrecen diferentes unidades didácticas destinadas a promover estas obras en los diferentes ciclos.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica ofrece ejemplos de unidades didácticas que se pueden llevar a cabo en los centros educativos. En vez de centrarme en un curso o ciclo en concreto y a partir de él programar numerosas sesiones, he preferido realizar un número más limitado de sesiones para cada ciclo de la Educación Primaria. De esta manera, se presentan actividades variadas adaptadas a todas las edades de esta etapa.

A su vez, se busca un tratamiento de la lectura a partir de varios libros de la Literatura Infantil y Juvenil de forma novedosa, para que el alumnado de Educación Primaria sea protagonista activo de las obras. A través de sesiones distintas se pretende trabajar valores concretos que ayuden a la aceptación e integración del alumnado de distintas nacionalidades y que favorezcan el conocimiento de otras culturas.

Todas las unidades que a continuación se detallan están pensadas para que se realicen en el primer trimestre de los distintos ciclos, con el objetivo de potenciar la

adaptación desde los primeros momentos. En cada unidad se especificarán las sesiones pensadas resaltando su duración, objetivos, recursos utilizados y el desarrollo de la misma. He de decir que esta propuesta, no es inmutable y todas las actividades que se presentan incluida la temporalización de la misma, podrían cambiarse y adaptarse según los objetivos que se desearan conseguir en las aulas.

En conclusión, la propuesta pretende ser un antídoto contra la discriminación racial en los colegios, de modo que cualquier profesional que se interese por ello podrá encontrar aquí algunas ideas que pueden serle de utilidad.

❖ **Unidad didáctica para primer ciclo: “Árboles diferentes dentro del mismo bosque”**

En esta unidad se trabajará a partir del libro *El árbol de los abuelos* de Danièle Fossette. Las sesiones que se exponen a continuación se realizarán después de la lectura de este libro, una vez que se haya trabajado el vocabulario, la comprensión, etc. del mismo. Se tratan diferentes costumbres, geografía, etc. con el objetivo de que los alumnos observen las diferencias culturales y las conciban como algo enriquecedor.

SESIÓN 1.

Duración: 60 min.

Objetivos:

- Introducir el concepto de “árbol genealógico”.
- Observar que venimos de lugares diferentes.
- Valorar la diferencia como algo enriquecedor.

Recursos: Pizarra digital.

Distribución del alumnado: Por parejas.

Desarrollo de la sesión:

Al empezar la clase, se hará referencia al árbol que aparece en el cuento y se propondrá la realización de uno en clase. Se mostrarán, a través de la pizarra digital, numerosos ejemplos de árboles genealógicos para que el alumnado pueda tomar ideas y crear el suyo de manera original. Para que no sea muy complicado, sólo se llegará hasta

los abuelos, de modo que se dibujará en la pizarra un esquema del árbol genealógico para que los alumnos puedan ver claramente dónde situar a los diferentes familiares.

Al finalizar la sesión los escolares se llevarán a casa el árbol genealógico para completarlo con las familias, resolver posibles dudas y documentarse sobre su lugar de origen.

SESIÓN 2

Duración: 60 min.

Objetivos:

- Localizar lugares en el mapa.
- Fomentar la expresión oral del alumnado.
- Desarrollar el hábito de escucha.
- Valorar la diferencia como algo enriquecedor.
- Observar costumbres diferentes dentro del propio país.

Recursos: Pizarra digital.

Distribución del alumnado: En semicírculo orientados hacia la pizarra.

Desarrollo de la sesión:

De uno en uno, los alumnos irán contando cómo han realizado su árbol, explicando los detalles personales que hayan añadido y se les pedirá que cuenten aquello que sus padres les hayan dicho de su cultura: costumbres, comidas y fiestas típicas, etc.

Al terminar la exposición, se localizará en mapas interactivos el lugar de nacimiento del alumnado. Finalmente, con el mapa completo se observará la multitud de sitios de los que venimos y se resaltará que podemos aprender mucho los unos de los otros mostrando diferentes aspectos de las culturas (principales inventos, formas de vida, idiomas...).

SESIÓN 3

Duración: 90 min.

Objetivos:

- Perfeccionar habilidades motrices finas.
- Fomentar la creación artística.
- Potenciar el trabajo en grupo.
- Valorar la diferencia como factor enriquecedor.
- Fomentar la cohesión del grupo-clase.

Recursos: Papel de embalaje, tijeras, pegamento, pinturas, folios.

Distribución del alumnado: En grupos de tres o cuatro.

Desarrollo de la sesión:

Se repartirá a cada alumno un folio en el que tendrá que dibujar y pintar un árbol grande. En el tronco de éste se pondrá su nombre y lugar de nacimiento. Una vez que lo haya recortado, se pegará su foto de carnet (que recogeremos los días anteriores) dentro de él.

Cuando se tengan todos los árboles, se formará el bosque. Se transmitirá la idea de que en un bosque hay miles de árboles diferentes cuyo fruto también es diferente. ¡Qué aburrido y qué soso sería si todos los árboles fueran manzanos! ¡O naranjos! ¡O olivos!...Como en el bosque, la clase también tiene alumnos diferentes y forma un conjunto único.

Así pues, los alumnos pegarán todos sus árboles en el papel de embalaje, formando así el bosque de la clase y lo colgaremos en la pared. Para finalizar, se pensará una frase o un himno para la clase, que verse sobre la aceptación y la amistad y se pegará al lado de él.

❖ **Unidad didáctica para segundo ciclo: “Todos somos algo brujos”**

Esta unidad se basa en el libro *El brujo del viento* de Paloma Sánchez y en ella se tratan aspectos como la aceptación de uno mismo, la expresión oral, el trabajo en equipo y el cuidado por el medio ambiente.

SESIÓN 1

Duración: 60 min.

Objetivos:

- Potenciar el trabajo en equipo
- Expresar ideas positivas sobre los demás.
- Fomentar la creatividad.
- Fomentar la expresión oral.
- Aceptarse a sí mismo.
- Trabajar la autoestima.

Recursos: Ninguno.

Distribución del alumnado: En grupos de cuatro.

Desarrollo de la sesión:

Los alumnos, dispuestos por equipos, deberán descubrir los puntos fuertes de sus compañeros realizándoles preguntas, o incluso, si conocen bien a los integrantes del grupo, se pueden animar a formularles qué es lo que ellos piensan que hace muy bien. Para esto se dejarán unos quince minutos y, después, cada uno explicará al resto del grupo clase qué habilidades resalta de sí mismo y en qué piensa que podría mejorar.

Así se podrá observar que todos tenemos nuestros puntos fuertes y nuestros puntos débiles y que nadie es perfecto. A su vez, se transmitirá que con esfuerzo y constancia los puntos débiles pueden dejar de serlo. Después, se dejará un tiempo para que los alumnos debatan y elijan un nombre para su equipo y, al igual que en el libro, cada uno tendrá un “mote” que luego comunicarán al resto del grupo clase.

SESIÓN 2

Duración: 60 min.

Objetivos:

- Potenciar el trabajo en equipo.
- Desarrollar el pensamiento lógico.
- Valorar las opiniones de los demás.
- Fomentar la toma de decisiones.

Recursos: Piezas de creación manual.

Distribución del alumnado: En grupos de cuatro.

Desarrollo de la sesión:

Al igual que los personajes del libro resuelven el misterio de los robos, se presentará a los alumnos un enigma que tendrán que resolver entre todos.

A cada equipo se le dará al comienzo de la clase un sobre con diferentes trozos de papel con letras. Los equipos tienen que ser capaces de juntar las piezas de su puzzle y averiguar qué significa.

Los mensajes de cada equipo estarán incompletos y los alumnos tendrán que descubrir que juntando los puzzles de todos los equipos se forma un texto más grande que contiene una adivinanza para descubrir el misterio.

Por equipos, deberán pensar la respuesta a la adivinanza y después, un alumno de cada equipo deberá expresar su decisión. Se apuntarán en la pizarra todas las respuestas y luego se comprobará cuál era la respuesta al enigma.

SESIÓN 3

Duración: 60 min.

Objetivos:

- Inculcar el respeto por los animales.
- Valorar la importancia de cuidar el medio ambiente.
- Fomentar el trabajo en equipo.

Recursos: Pizarras, folios, pinturas...

Distribución del alumnado: Por equipos de tres o cuatro.

Desarrollo de la sesión:

A partir del capítulo en el que la ballena se queda varada en la playa, se comentarán en clase aspectos sobre cómo tratamos o deberíamos tratar a los animales. A su vez, nos centraremos en dónde viven (el mar, la tierra...) y cuáles son las acciones que pueden poner en peligro sus hábitats (contaminación, tirar basura, tala de árboles, pesca masiva...)

Después de debatir y dar opiniones al respecto, los alumnos deberán dibujar algo relacionado con el tema y pensar una frase para que los demás alumnos del colegio se conciencien de la importancia de cuidar el medio ambiente.

Una vez finalizado, se colgará en el pasillo del centro para que todos los puedan observar.

❖ **Unidad didáctica para tercer ciclo: “Vivir en otro país”**

En esta unidad se presentan sesiones tanto para trabajar durante la lectura del libro, que se llevará a cabo en el aula, como para realizar posteriormente. El libro en el que se basa es *Antonio en el país del silencio* de Mercedes Neüshafer. A partir de él se pretende ofrecer al alumnado una visión completa de la migración (qué cambios supone, cuáles son las principales causas por las que se da), de modo que puedan entender algo mejor a sus compañeros y se eviten conductas insolidarias que normalmente se producen, por la ignorancia.

SESIÓN 1

Duración: 60

Objetivos:

- Conocer las principales causas de la migración.
- Tratar las migraciones de los españoles.
- Ser conscientes de lo que supone este proceso para la persona que lo vive.

Recursos: Pizarra digital (opcional).

Distribución del alumnado: En parejas.

Desarrollo de la sesión:

A raíz del libro, se comenzará hablando sobre los inmigrantes españoles, sus lugares de destino, razones por las que se fueron, etc. para después compararlo a la situación actual.

Es importante que se plasmen bien las circunstancias que llevan a dar este paso y las consecuencias que tiene para la persona que lo experimenta: estar lejos de la familia, dificultad de conseguir trabajo (explotación), desconocer el idioma, estar sólo en el nuevo país...

Se puede mientras se da la explicación buscar imágenes en la pizarra digital o enseñar a los alumnos artículos de diferentes periódicos que traten el tema.

Durante toda esta sesión, se realizará un debate y los alumnos podrán preguntar dudas o expresar sus ideas.

SESIÓN 2

Duración: 60 min.

Objetivos:

- Dramatizar la obra adaptada.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar el gusto por el teatro y familiarizarse con él.

Recursos: Papeles para el alumnado de la obra adaptada.

Distribución del alumnado: Individual.

Desarrollo de la sesión:

Una vez finalizado el libro, se ofrecerá a los alumnos la posibilidad de dramatizarlo. En esta sesión se repartirán los papeles, de manera que cada alumno interpretará a un personaje.

Se dejará un tiempo de lectura individual para que los alumnos lean la obra y se marquen sus diálogos, resuelvan dudas y hagan anotaciones si son necesarias.

Finalmente, se realizará un rápido ensayo global en el que participará toda la clase y donde se realizarán indicaciones y explicaciones sobre la obra.

SESIÓN 3

Duración: 60 min.

Objetivos:

- Desarrollar la creatividad.
- Fomentar la expresión oral.
- Fomentar la toma de decisiones.

Recursos: Pizarra y folios.

Distribución del alumnado: La clase estará dispuesta con las mesas y sillas en forma de U orientadas hacia la pizarra.

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión se decidirá entre todos cómo caracterizar a los personajes y cómo realizar el decorado para que, a la hora de llevarlo a escena, sea más espectacular.

Se pensará personaje por personaje su atuendo e imagen. Los alumnos darán varias ideas que se pondrán en la pizarra y una vez las tengamos todas se elegirá por votación cuál es la definitiva. El alumno o alumna que haga ese papel tendrá que apuntarlo para que no se le olvide.

Después de los personajes, pensaremos del mismo modo los decorados y, en sesiones posteriores, se dejará un tiempo para practicar la obra y otro tiempo para realizar el decorado poco a poco.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos podido comprobar varias realidades en relación con la Literatura Infantil y Juvenil, los docentes de los centros educativos y el propio alumnado.

A pesar de estar poco valorada, la Literatura Infantil y Juvenil no sólo tiene la calidad literaria necesaria para trabajar con ella en los centros educativos sino que es muy beneficiosa para el desarrollo pleno de los lectores jóvenes, pues les permite ampliar y mejorar su vocabulario y lenguaje, tomar conciencia del mundo que les rodea, conocerse a sí mismos, desarrollar la empatía hacia los demás, adoptar valores concretos que favorecen la socialización.

Además, permite al alumno comprender y gestionar sus emociones. Esta literatura, hoy en día, trata todos los temas que nos podamos imaginar, de manera que se convierte en una herramienta perfecta para enfocar determinadas situaciones delicadas que se producen en el aula o que sufren nuestros propios alumnos (discapacidades, muerte, divorcios...).

A pesar de los enormes beneficios que comporta utilizar este tipo de literatura, durante este trabajo se ha comprobado que la mayoría de los docentes la desconocen o que pocas veces trabajan con ella. Esto, en gran parte, se debe a las restricciones de tiempo que tienen, pues cualquier actividad que se realice fuera del programa académico de ese curso les “atrassa”. De este modo, los profesores no suelen plantear normalmente sesiones en las que sólo se trabaje la lectura, sino que se utiliza como medio para alcanzar otros objetivos fijados en el currículo.

Es curioso comprobar cómo el mismo currículo que marca la importancia de inculcar un hábito lector en los alumnos, es, en parte, el responsable de que los profesores carezcan de tiempo para promoverlo, tal y como ocurre también con la educación en valores, que normalmente queda en un segundo plano para ser tratada en fechas concretas.

A su vez, en este trabajo se ha podido observar que en muchos casos escuela y familia no colaboran mutuamente para que los alumnos adquieran el gusto por la lectura, por lo que se vuelve una tarea aún más difícil, pues la lectura a veces se da sólo en uno de los dos ámbitos, sin continuidad, y en muchos casos no se descubre la

potencialidad que ésta tiene para producir placer, de manera que se convierte en una actividad obligada, separada completamente del tiempo de ocio del alumno. Además, se ha demostrado que los alumnos van perdiendo interés por la lectura conforme pasan de un curso a otro y convendría que, desde la escuela, se dedicara un tiempo para la analizar las causas de este fenómeno.

En mi opinión, se deberían de tener en cuenta los intereses del alumnado y dejar que fueran ellos mismos los que eligieran las obras de lectura, aplicándoles, por supuesto, un filtro de calidad literaria. Por otra parte, las actividades que se ofrecen después de la lectura, en la mayoría de los casos, son completamente mecánicas: leer un libro y rellenar una ficha no debería estar ligado siempre.

Durante la etapa de prácticas se comprobó que los alumnos se muestran muy motivados cuando se les ofrecen actividades nuevas en relación con la lectura, con lo que creo que sería conveniente innovar en este sentido y ser más creativos, aunque eso supusiera un esfuerzo extra en algunos casos.

En cuanto a la relación entre alumnado español y alumnado inmigrante cabe decir que durante este trabajo no se han observado conductas insolidarias entre unos y otros. El grupo percibe como algo natural la integración de los alumnos inmigrantes en el aula. Aun así, en la sociedad actual se mantienen muchos prejuicios en relación con este tema, por lo que creo conveniente tratarlo y fomentar desde las escuelas valores como la tolerancia, la solidaridad y la igualdad. De este modo, los alumnos, como futuros ciudadanos, defenderán unos valores democráticos y buscarán la manera de extinguir esos prejuicios y conductas racistas.

BIBLIOGRAFÍA

Libros de Literatura Infantil y Juvenil.

- CHIH YUAN, Chen (2006). *Guji Guji*. Barcelona. Thule.
- DEL AMO, Montserrat (2003). *La reina de los mares*. Pearson educación.
- DEL RÍO, Ana María (2000). *La historia de Manú*. Chile. Alfaguara.
- DURÁN, Teresa (1999). *Mila va al cole*. Barcelona. La Galera.
- FOSSETE, Danièle (2006). *El árbol de los abuelos*. Madrid. Edelvives.
- GEIS, Patricia (2007). *Pequeño Sioux*. Barcelona. Combel Editorial.
- GOMEZ CERDÁ, Alfredo (2001). *Las trenzas de Luna*. León. Everest.
- JEFFERS, Oliver (2007). *El increíble niño comelibros*. México. Fondo de Cultura Económica.
- LALANA, Fernando (2007). *Un megaterio en el cementerio*. Barcelona. Bambú.
- MCKEE, David (2006). *Elmer*. Beascoa.
- MOURE, Gonzalo (2002). *Maíto Panduro*. Zaragoza. Edelvives.
- MÜLLER, Jörg (2005). *El soldadito de plomo*. Salamanca. Lóguez.
- MUÑOZ, Vicente (2006). *Niños de todo el mundo*. Barcelona. Algar.
- NEÜSCHAFER, Mercedes (1999). *Antonio en el país del silencio*. León. Everest.
- POMMAUX, Yvan (2002). *El sueño interminable*. Barcelona. Ekaré.
- ROCA, Nuria (2005). *Niños y niñas del mundo, de un extremo al otro*. Barcelona. Edebé.
- SÁNCHEZ, Paloma (2005). *El brujo del viento*. Madrid. Ediciones SM.
- SANTIAGO, Roberto (2002). *Dieciocho inmigrantes y medio*. Barcelona. Edebé.
- SOLOTAREFF, Gregoire (2004). *Edu, el pequeño lobo*. Barcelona. Corimbo.
- TAN, Shaun (2007). *Emigrantes*. Cádiz. Barbara Fiore Editora.

TAN, Shaun (2011). *Esbozos de una tierra sin nombre*. Cádiz. Barbara Fiore Editora.

WIESNER, David (2007). *Flotante*. México. Océano.

ZAPATA, P. y URMENETA, J.L. (2005) *El cocodrilo Juanorro*. Madrid. Bruño.

Otras referencias bibliográficas

ABRIL, Manuel (coord.)(2005). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil: Claves*. Málaga. Ediciones Aljibe.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Carmen; PASCUAL DÍEZ, Julián (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos* 10, 27-53.

ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México. FCE (traducción de María Vinós Zelaya de la primera edición en inglés de 2003, *Children Reading pictures*).

CALVO VALIOS, Virginia (2011). *Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua*. *Ocnos*, 7, 123-135.

CERRILLO, P. (2007) *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro. 63-81.

CERRILLO, Pedro et al (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, Pedro (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona. Octaedro.

CHAMBERS, A. (2007) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

CHAMBERS, A. (2007) *El ambiente de la lectura*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.

- COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2002). *Siete llaves para valorar los cuentos*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, FCE.
- COLOMER, Teresa (2007). *Introducción a la literatura infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, Teresa y FITTIPALDI, Martina (coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona. Banco del libro y Gretel.
- DE FRUTOS HERRANZ, M.V; GARCÍA PAREJO, I; COTO FUENTES, et al. (2010) Nómadas del Viento: Una experiencia de acogida intercultural en el CEIP Francisco Arranz. *Didáctica. Lengua y literatura*, 22, 149-184.
- DUEÑAS LORENTE, JOSE. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 135-156.
- DURÁN, T. (2002) *Leer antes de leer*. Madrid. Anaya.
- ETXANIZ ERLE, Xabier (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83.
- EZPELETA AGUILAR, Fermín (2010). La escuela en la última literatura infantil y juvenil. *AILIJ (Anuario de investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 8, 7-28
- EZPELETA AGUILAR, Fermín (2011): La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil. *Ocnos*, 7, 101-110.
- GONZÁLEZ LANDA, M^a C y ALZOLA MAIZTEGI. (2011). Niña Bonita: un delicioso antídoto contra la discriminación racial. *Didáctica. Lengua y literatura*, 23, 171-182.
- GONZÁLEZ LANDA, M^a C. y ALZOLA MAIZTEGI, N. (2008). Literatura infantil y desarrollo humano: aproximación a una “historia” latinoamericana, El Rey Mocho. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 135-147.

LAGE, J.J. (2010). *Diccionario histórico de autores de la LIJ contemporánea*. Barcelona: Mágina.

LARROSA, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

LLUCH, Gemma (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón. Editorial Trea.

LORENTE MUÑOZ, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. *Literatura y subliteratura. Didáctica. Lengua y literatura*, 23, 227-247.

RODARI, G. (1991). *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Aliorna.

SALINAS, Pedro. (2002) *El defensor*. Madrid. Alianza.

SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.

Referencias legislativas.

ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ANEXOS

Anexo 1: ENCUESTA.

- ¿Considera importante crear un hábito lector en los alumnos? Por qué.
- ¿Opina que (en general) las lecturas que aparecen en los libros de lengua castellana que utiliza diariamente son adecuadas y fomentan el interés por la lectura? ¿Qué aspectos incorporaría para mejorarlas?
- ¿Qué tipo de lecturas ha utilizado en sus clases? ¿Cuáles fueron las razones por las que las escogió?
- ¿Realiza normalmente reuniones con los padres que versen sobre la lectura?
- Después de leer un texto, ¿suele dejar un tiempo de debate en el aula para que los alumnos expresen su opinión o sus dudas?
- ¿Ha realizado alguna actividad de animación a la lectura? ¿Cuál?
- ¿Suele consultar alguna fuente concreta a la hora de elegir un libro para sus alumnos? (Ej. libros de animación a la lectura, revistas literarias, artículos, trabajos de algún autor...)

- A la hora de proponer preguntas después de leer un texto, ¿tiene en cuenta los diferentes niveles de comprensión (superficial, inferencial y crítico)? ¿Cuál se trabaja más en el aula?
- ¿Ha trabajado con libros infantiles y juveniles que tratasen el tema de la inmigración en la escuela? En ese caso, ¿cuáles fueron las respuestas o reacciones del alumnado?
- ¿Qué otros recursos utiliza en el aula para fomentar la integración del alumnado inmigrante?
- En el tiempo que lleva como docente, ¿ha observado si existen más dificultades en la integración con alumnos de alguna nacionalidad concreta?
- ¿Piensa que sería conveniente trabajar con este tipo de lecturas que tratan el tema de la inmigración desde edades tempranas?

Anexo 2: Ficha para valorar los libros.

Información del libro

Título	
Autor	
Ilustrador	
Editorial	
Colección	
Fecha de edición original	
Lengua y país de origen	
Traductor	
Ciudad	
Edad	
Fecha de edición en español	

Ficha de valoración.

Paratextos	Cubierta atractiva y con información completa.	
	El texto de la contracubierta despierta interés por el libro.	
	Glosario y prólogo pertinentes.	
	Encuadernación resistente. Posibilidad manipulativa.	
	Separación entre párrafos (Facilita la lectura).	
	Las letras se distinguen bien del fondo.	
	El tipo de letra facilita la lectura.	
	El tamaño de la letra es adecuado.	
Lenguaje	Suscita sentimientos, emociones.	
	Provoca la reflexión del lector.	
	Es comprensible para la edad del lector.	
	Permite representar en la mente lo que se relata.	
	Utiliza eficazmente las figuras literarias y la gramática.	
	Es dinámico y fluido.	
	Se detiene en los detalles.	
Estructura	Las secuencias narrativas son lógicas y coherentes.	
	Presenta una situación inicial interesante.	
	Aparecen situaciones secundarias relacionadas con la principal.	
	Hay momentos de tensión/incertidumbre.	
	El final despierta sentimientos en el lector.	
Narrador	Guía al lector en el relato.	
	Voz y tono personales.	
	Conserva su perspectiva narrativa (protagonista, observador...)	
	Se diferencia de los personajes.	
	Gestiona el tiempo del relato.	
Espacio y época	Sirven para ubicar al lector.	
	Influyen en las decisiones de los personajes.	
	Ayudan a crear la atmósfera del relato.	
	Se infieren del relato.	

Personajes	Están bien caracterizados física y psicológicamente.	
	Cumplen un rol.	
	Experimentan cambios a lo largo del relato.	
	Hay interacción entre ellos.	
	Tienen dudas, reflexionan y aprenden.	
	Generan empatía.	
Tiempo	El relato transcurre en un periodo largo de tiempo (días, semanas, años...)	
	El relato transcurre en un periodo corto de tiempo (una tarde, un día)	
	Hay saltos en el tiempo.	
Ilustraciones	Son atractivas, suscitan emociones.	
	Añaden humor a la narración.	
	Captan la esencia de un lugar o época.	
	Presentan rasgos distintivos de los protagonistas.	
	Tienen proporciones adecuadas.	
	Están relacionadas con el texto.	
	Muy coloridas	

Anexo 3: Tablas alumnos.

ALUMNOS 1º	SI	NO	A VECES
Les gusta leer	17	4	2
Leen con los padres	9	8	6
Van a bibliotecas	6	10	7

ALUMNOS 6º	SI	NO	A VECES
Les gusta leer	5	13	8
Leen con los padres	2	22	2
Van a bibliotecas	4	16	6

Adaptación de EDU, EL PEQUEÑO LOBO. Grégoire Solotareff.



Narrador 1- Había una vez un conejo que no había visto nunca un lobo...y un pequeño lobo que no había visto nunca un conejo. Su tío decidió llevarlo a cazar por primera vez en su vida.

Narrador 2- Ese día, el viejo lobo iba tan deprisa que se dio contra una peña y murió en el acto. Así que el pequeño lobo quedó solo... Mientras se preguntaba qué sería de él, oyó un ruido que salía de un agujero cavado en el suelo no lejos de ahí.

Narrador 3- Al acercarse al agujero y meter la cabeza dentro, el lobo vio a un animalito tumbado en la cama leyendo un libro.

Lobo- ¡Eh!, ¡Tú! ¿Podrías ayudarme? Mi tío ha tenido un accidente. Está muerto...no sé qué hacer...

Conejo- Pues, si está muerto, es sencillo: hay que enterrarlo. ¡Te ayudaré!

Narrador 3- El conejo se levantó de la cama y se fueron a enterrar al viejo lobo a la montaña.

Lobo- ¿Por casualidad eres un conejo?

Conejo- Sí, me llamo Tom. Y tú, ¿eres un lobo?

Lobo- Sí, pero no tengo nombre.

Conejo- ¡Vaya! No me sorprende, ¿qué te parece si te llamo Edu?

Lobo- Me gusta mucho.

Conejo- ¿Es verdad que los lobos se comen a los conejos?

Lobo- Eso parece, pero yo todavía no me he comido a ninguno.

Conejo- De todas maneras, yo no te tengo miedo.

Narrador 1- Tom y Edu se hicieron muy buenos amigos. Pasaron muchos meses juntos. Edu creció. Tom le enseñó a jugar a las canicas, a leer, a contar y a pescar para alimentarse.

Narrador 2- Edu le enseñó a Tom a correr muy, muy rápido, mucho más rápido que los demás conejos. Edu también le enseñó a Tom el miedo.

Narrador 3- Unas veces jugaban a “Miedo al lobo”, otras veces jugaban a “Miedo al conejo”. Pero mientras que Edu no tenía nunca miedo cuando jugaban a “Miedo al conejo”, Tom tenía siempre mucho miedo cuando jugaban a “Miedo al lobo”.

Narrador 1- Un día, Edu asustó tanto a Tom que éste se metió corriendo en su madriguera y decidió no salir más. Al día siguiente, Tom se pasó todo el día echado encima de la cama llorando. Edu no hacía más que jurarle que nunca se lo comería, que él era su único amigo... Pero Tom no quería escucharle: permaneció en su madriguera.

Narrador 2- Cuando se hizo de noche, Tom soñó que Edu era enorme, negro y rojo, y que se lo comía. Edu creyó que su amistad con Tom había terminado para siempre. Después de esperar varios días, cogió el *hatillo* y se fue tristemente a una montaña donde tal vez encontraría a otro amigo conejo.

Narrador 3- Pero ahí abajo, en la montaña de los lobos, ya no quedaba ni un solo conejo. A Edu incluso le atacaron unos lobos que creyeron, de lejos, que era un conejo. Esa noche, Edu supo lo que era el “Miedo al lobo”.

Narrador 1- Después de una terrible persecución con los lobos en que por poco se muere de miedo, Edu se fue a ver a Tom otra vez.

Lobo- Tom, ahora comprendo lo que es el “Miedo al lobo” de verdad, no volveré a asustarte nunca más. ¡Te lo prometo! ¡Sal de la madriguera, Tom, por favor!

Narrador 2- Después de reflexionar un buen rato, el conejo tomó una decisión.

Conejo- Pienso que si has tenido miedo de verdad, tanto miedo como yo, seguro que no volverás a hacerlo.

Narrador 3- Salió de su madriguera y se abrazaron. Luego se fueron juntos a pescar, como antes.

