



**Universidad**  
**Zaragoza**

## **Trabajo Fin de Grado**

---

**El libro-álbum como género para fomentar la  
inclusión en las aulas**

**Autora: Marta Largo Joven**

**Directoras: Iris Campos Bandrés y Rosa Tabernero Sala**

## ÍNDICE

1. Resumen y palabras clave	4
2. Introducción y justificación	5
3. Presupuestos de partida, preguntas de investigación y objetivos	6
3.1. Presupuestos de partida	6
3.2. Preguntas de investigación	6
3.3. Objetivos	6
4. Marco teórico	7
4.1. La educación inclusiva en las aulas de Educación Infantil	7
4.2. El enfoque de Chambers	8
4.3. El álbum ilustrado	10
4.4. Selección del corpus literario	11
4.5. Diseño del corpus literario	12
5. Metodología	15
5.1. Investigación cualitativa	15
5.2. Muestra	16
5.3. Procedimientos para la recogida de datos	17
5.3.1. Observación de las sesiones	17
5.3.2. Entrevista	18
5.3.3. Diario de campo	20
5.4. Cronograma de las sesiones de lectura y la entrevista	20
5.5. Sistema de categorías utilizado para el análisis de datos	21
6. Resultados	25
7. Conclusiones	31
8. Vías que abre la investigación	34
9. Referencias bibliográficas	36
9.1. Obras del corpus literario utilizado en el aula	37
10. Anexos	38
Anexo 1: transcripción de las sesiones de lectura	38
Anexo 2: transcripción de la entrevista	42
Anexo 3: diario de campo	44
Anexo 4: sistema de categorías	48

**EL LIBRO-ÁLBUM COMO GÉNERO PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN EN LAS AULAS**

- Elaborado por Marta Largo Joven.
- Dirigido por Iris Campos Bandrés y Rosa Tabernero Sala.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2016.
- Número de palabras: 20.099.

## 1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

**Resumen.** En nuestros días, las aulas de Educación Infantil cuentan con una realidad que destaca por la multiculturalidad que encontramos en ellas y que hace que el trabajo orientado a la inclusión sea especialmente necesario y relevante. Por lo tanto, resulta oportuno desarrollar estrategias para que los niños superen las barreras culturales y se relacionen al mismo tiempo que disfrutan del proceso de aprendizaje. Para ello, la literatura desempeña un papel de gran relevancia si se seleccionan obras que favorezcan el trabajo de la relación entre culturas, resultando el libro-álbum un género con gran potencial. Partiendo de estos referentes, mediante nuestra investigación, pretendemos conocer en qué medida las sesiones de lectura basadas en una serie de obras seleccionadas favorecen la aproximación de los niños hacia la literatura a través del libro-álbum, el desarrollo de la oralidad y el diálogo multicultural, aspectos que se dan de manera conjunta en estos espacios compartidos de lectura. Los resultados de nuestro trabajo, de naturaleza cualitativa, muestran que gracias al trabajo oral vinculado a la lectura de un corpus basado en el libro-álbum puede favorecer que los niños compartan sus experiencias llegando a producirse la inclusión como resultado de la interacción entre diversas culturas.

**Palabras clave.** Educación infantil, libro-álbum, multiculturalidad, educación inclusiva.

**Abstract.** Nowadays, pre-school education's classrooms stand out due to its multicultural reality that demands a very important amount of work on inclusion. It is convenient therefore to develop strategies to help children overcome cultural barriers and socialize while enjoy learning. To do so, literature plays an important role, selecting works that develop the multicultural relationship task, being graphic novels a great choice of genre that is getting good results. Based on these ideas, with our research we aim to get to know to what degree reading plans based on a selected work favor children's approach to literature, through the reading of graphic novels, the development of oral skills and multicultural dialogue, disciplines that are addressed in the classroom. The results of our research of a qualitative nature show that thanks to the oral work that a set of readings based on the graphic novel genre demands encourage children to share their experiences, having the inclusion as a result of the interaction between different cultures.

**Key words.** Preschool education, graphic novel, multicultural, inclusion.

## **2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

A consecuencia del intenso proceso de globalización que vivimos desde mediados del siglo XX, cada vez existe una mayor diversidad en las aulas, de modo que en ocasiones puede haber dificultades en la acogida de niños de diversas culturas.

Ante esta creciente diversidad, tal y como señala Calvo (2015), es necesario desarrollar el diálogo multicultural. En este sentido, la literatura se presenta como un marco adecuado para abordar la multiculturalidad en las aulas, siendo relevante la selección de una serie de obras adecuadas a las características del alumnado para favorecer la inclusión. Por otra parte, y en coherencia con los trabajos de Booth y Ainscow (2002), parece ser que el libro-álbum resulta una herramienta provechosa para alcanzar la inclusión en las aulas.

Teniendo en cuenta la potencialidad del libro-álbum y del enfoque de Chambers (2007) para favorecer la relación multicultural en las aulas, hemos desarrollado una investigación en la que partimos de la selección de obras pertenecientes a este género con el fin de trabajar la relación entre culturas analizando los resultados en los que los niños entablan un diálogo después de las sesiones de lectura. En definitiva, se trata de favorecer la educación inclusiva en las aulas de Educación Infantil gracias a la potencialidad que el libro-álbum tiene a la hora de establecer una relación multicultural a través del corpus literario, comprobando hasta qué punto resultan útil para ello las obras seleccionadas.

### **3. PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS**

Consideramos la educación inclusiva, el libro-álbum y el enfoque de Chambers, los pilares de esta investigación al ser integrados como uno solo con el fin de favorecer un entorno en el que los niños procedentes de distintas culturas se relacionen entre sí dejando a un lado sus diferencias a la hora de mantener un diálogo en las sesiones de lectura para llegar a la inclusión de dicha aula.

#### **3.1. Presupuestos de partida**

1. Partiendo de los referentes teóricos, el libro-álbum promueve la educación inclusiva en el aula de Educación Infantil.
2. En Educación Infantil, el enfoque de Chambers (2007) es el adecuado para favorecer la inclusión en las aulas.
3. En la línea de Calvo (2015), entendemos que es necesario aislar los criterios para la selección del libro-álbum sentando las bases de la educación literaria inclusiva.

#### **3.2. Preguntas de investigación**

1. ¿El libro-álbum sienta las bases de la educación inclusiva?
2. ¿El enfoque de Chambers basado en la oralidad fomenta la educación inclusiva en las aulas de Educación Infantil?
3. ¿Los criterios escogidos para la selección de obras literarias favorecen la educación inclusiva?

#### **3.3. Objetivos**

1. Comprobar si el libro-álbum fomenta la educación inclusiva.
2. Verificar si el enfoque de Chambers, basado en la oralidad, sienta las bases de la educación inclusiva en las aulas de Educación Infantil.
3. Constatar si los criterios utilizados para la selección de obras favorecen la educación inclusiva en las aulas.

#### **4. MARCO TEÓRICO**

##### **4.1. La educación inclusiva en las aulas de Educación Infantil**

Algunos autores como Calvo (2015), han puesto de manifiesto durante los últimos años el potencial que la lectura literaria tiene en el proceso de acogida de niños inmigrantes, lo cual ha dado lugar a la unión de los conceptos de *inclusión* y *literatura*. En cuanto a la inclusión, es obvio que se debe promover la relación entre niños de diversas culturas; respecto a la literatura, parece oportuno y útil seleccionar una serie de obras literarias que promuevan el diálogo multicultural para favorecer dicha relación.

De este modo, si queremos favorecer la inclusión en las aulas por medio de este diálogo, parece necesario, tal y como señala Constanza Mekis (2006), transmitir a los niños el gusto por la lectura. A este respecto, también debemos tener en cuenta que sin la labor del docente durante la infancia, cualquier niño no desarrolla el interés por la lectura de obras literarias. Tal y como señala Calvo (2015), es necesario establecer unos hábitos lectores en las aulas de Educación infantil. Los niños pueden adquirir estos hábitos a través de una serie de obras literarias que favorecen la educación inclusiva a través del diálogo multicultural y gracias al trabajo del “adulto facilitador” (Chambers, 2007). Así pues, tras la lectura literaria se ponen en marcha una serie de discusiones literarias y de espacios compartidos que se vehiculan a través del “diálogo multicultural”.

En cualquier caso, se han de elaborar una serie de criterios para escoger las obras que se llevarán al aula y que detallaremos más adelante. Siguiendo el marco de referencia de Calvo (2015), creemos que es necesario plantear las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué obras literarias responden a la necesidad de que niños de diversas culturas se relacionen?
2. ¿Qué criterios son los adecuados para obtener un corpus literario que dé como resultado la inclusión en las aulas?

Una vez hemos realizado estas preguntas y tras la reflexión acerca de los aspectos esenciales que componen nuestra investigación, se pone en marcha lo que se denomina el “ambiente de lectura” (Chambers, 2007). Gracias a las estrategias aportadas por este autor, el docente puede conseguir la inmersión de los niños en este ambiente cargado de multiculturalidad, así como participar en el diálogo posterior a las sesiones de lectura tanto con los niños procedentes de distintas culturas como con el adulto facilitador. En este sentido, y siguiendo a Booth y Ainscow (2002), debemos tener en cuenta que la inclusión se enfoca no solo en la inclusión de los niños de una misma cultura, sino que

supone también el trabajo de las relaciones entre niños pertenecientes a diferentes culturas.

Dentro de esta investigación bajo el enfoque de Chambers (2007), el adulto facilitador ha de anteponer ante todo el interés de los lectores hacia determinadas obras literarias, lo cual permitirá llevar a cabo con éxito la investigación gracias a las obras literarias seleccionadas para favorecer la inclusión en el aula. Además, deben tenerse en cuenta factores clave como son la transmisión de la historia a través de las ilustraciones o el protagonismo de los niños en la lectura de cada obra. Además, debe recordarse especialmente que a la hora de llevar a cabo los diálogos posteriores a las sesiones de lectura, todos los participantes han de colaborar en el desarrollo de la relación social y comunicativa, así como para el entendimiento de las obras literarias seleccionadas.

Para favorecer este proceso de inclusión en las aulas y de construcción de identidades, algunos autores han identificado una serie de criterios que facilitan la selección de textos literarios dirigidos a los lectores infantiles y no inmigrantes teniendo en cuenta sus preferencias literarias, ya que se encuentran en pleno desarrollo de su competencia literaria y comunicativa, dichos criterios facilitarán el desarrollo de la comunicación entre culturas. Siguiendo a Calvo (2015), estos criterios, que veremos en el apartado 1.4., responderán a los intereses del alumnado inmigrante y no inmigrante a través del juego que los elementos que constituyen el género del libro-álbum produce en los niños a la hora de interactuar en un espacio donde se sientan predispuestos a comunicarse con el resto favoreciéndose así la inclusión en las aulas.

Asimismo, siguiendo a Mora y Tabernero (2002), es esencial que los oyentes desarrollen un buen hábito lector en la oralidad, así como que la literatura se convierta en una fuente de disfrute, aventura y diversión, favoreciendo el diálogo multicultural en las aulas. De este modo, se proporciona el acercamiento a otras realidades sociales a través de la oralidad, enriqueciendo las capacidades de reflexión y de análisis, con la intención de llegar finalmente al tratamiento de la diversidad cultural para la inclusión de los niños procedentes de distintas culturas.

#### **4.2. El enfoque de Chambers**

Tal y como señalan Mora y Tabernero (2011), “la literatura es una creación estética y, al mismo tiempo, un instrumento de intercambio cultural que permite reconocer similitudes y diferencias de la cultura del grupo social dominante o de la nueva lengua” (Mora y Tabernero, 2011: 3). Los niños necesitan espacios en los que entenderse, compartir e interactuar unos con otros y, gracias a los criterios señalados por este

autor, los niños hablan y conversan sobre lo leído haciendo visible su pensamiento interno disipando cualquier miedo o reticencia a hablar, es decir, se comunican con total naturalidad y de manera espontánea con otros niños de culturas diferentes.

El interés de los niños y los jóvenes por la lectura surge, tanto en el hogar familiar como en la escuela, de un ambiente que lo favorece, el cual incluye a personas, actividades, espacios, tiempos, textos e ilustraciones que incitan a la lectura. Todas juntas forman el contexto social de la lectura que se resume en lo que Chambers (2007) denomina *el círculo de lectura*. Este círculo comienza con la selección de obras (en nuestro caso dentro del género del libro-álbum), al cual siguen la escucha en voz alta y, por último, las respuestas de los niños. Es entonces cuando la lectura en voz alta se entiende como una forma de encuentro entre el texto y los oyentes, gracias al papel que tiene el “adulto facilitador” (Chambers, 2007), el cual ayuda a tender un puente entre la oralidad y el inicio de la comprensión de las obras literarias dentro del espacio compartido que constituyen las sesiones de lectura.

El “ambiente de lectura” (Chambers, 2007) se basa en los presupuestos de la *Estética de la Recepción y la Teoría de las Respuestas Lectoras*, donde se recogen todas las interacciones que se dan en el diálogo entre los niños de distintas culturas.

Por lo tanto, el adulto facilitador debe encargarse de que el corpus literario responda a las necesidades de los niños y a las diversas culturas que hay en el aula. De este modo, las obras que comprenden las sesiones de lectura dan pie a la relación multicultural en las sesiones de lectura. Para poner en marcha el diálogo entre los niños de diversas culturas en estas sesiones de lectura, desde el enfoque de Chambers (2007), deben formularse las siguientes cuestiones: 1. ¿qué te ha gustado del texto?; 2. ¿qué no te ha gustado?; 3. ¿hay algo que te haya llamado la atención o has encontrado algo extraño, nuevo?; 4. ¿te ha recordado a algo o hay alguna cosa con la que te hayas sentido identificado? Todas estas cuestiones son contestadas en el análisis de las respuestas lectoras que se encuentran en las transcripciones de las sesiones de lectura (véase el apartado Anexos).

En definitiva, siguiendo el marco de Calvo (2015), proponemos el enfoque de Chambers (2007) a través del que cual va a desarrollar la inclusión y la multiculturalidad en las aulas de Educación Infantil una vez se han realizado las sesiones de lectura basadas en el ambiente de lectura.

#### **4.3. El álbum-ilustrado**

Desde el inicio de la etapa Educación Infantil, los niños disfrutaban de la lectura literaria a través del diseño de sus páginas y de la interpretación texto-imagen, absorbiéndoles de tal forma que aumenta su interés por la literatura (Bader, 1996). Por lo tanto, parece oportuno proponer el libro-álbum, con el fin de desarrollar una mejor percepción de los textos literarios para que el alumnado disfrute de sus ilustraciones a la vez que desarrolla la relación multicultural.

“El álbum ilustrado tiene una doble visión, una capacidad de ver en dos direcciones a la vez y hacer jugar las dos perspectivas la una contra la otra [...], no es sólo una forma de texto, también es un proceso, una forma de hacer que les sucedan cosas a las palabras y a los dibujos” (Lewis, 109-110).

A través de la relación texto-imagen que los niños perciben de las sesiones de lectura, aprenden a disfrutar de la historia que esconde el libro-álbum para compartir las experiencias recogidas de las sesiones de lectura a través del diálogo multicultural. Por ello, este diálogo permite afianzar la inclusión de los niños de diversas culturas, pero también ver lo que cada niño ha interpretado de las ilustraciones, el texto visual y lo que el “adulto facilitador” (Chambers, 2007) ha expresado en el análisis de las respuestas lectoras de las obras seleccionadas. En muchas ocasiones, las ilustraciones transforman el significado de las palabras que el libro-álbum recoge (Sipe, 1998; Lewis, 2001).

Tal y como señala Petit (2004), la lectura de imágenes es una experiencia activa y creativa que promueve el dominio de la imaginación en cada obra literaria. Es de gran importancia el papel que juegan elementos visuales como la portada y la contraportada, ya que acercan a los niños al libro-álbum y a la percepción de un mundo imaginario, gracias a las ilustraciones, lo que da lugar a que los niños participen e interaccionen en las sesiones de lectura que desarrolla el adulto facilitador.

A partir de las sesiones de lectura, los espacios compartidos, comprenden la interpretación y el análisis de las ilustraciones que aparecen en el libro-álbum al comenzar a desarrollar las sesiones de lectura. A partir de aquí se desarrolla el pensamiento crítico e intelectual desde el punto de vista de la diversidad cultural que hay en el aula (Arizpe, 2005). Esto es esencial, ya que no hay análisis de la imagen y del texto visual del libro-álbum si no se convierte antes a los niños en lectores reflexivos (Chambers, 2007: 63).

Siguiendo a Arizpe (2005) y a Calvo (2015), a través de las respuestas lectoras, se descubre que los niños son incluso más capaces que los adultos de interpretar las

ilustraciones, desde el momento en que se introducen las obras seleccionadas, ellos mismos interpretan el contenido de cada obra gracias al componente imaginativo que cada una esconde. De este modo, aumenta el interés de los niños por el libro-álbum, convirtiéndose las sesiones de lectura en una experiencia placentera a través de la interpretación texto-imagen entre los niños de diversas culturas que componen dicha aula (Arizpe, 2005).

En síntesis, podemos apuntar que tanto los niños autóctonos como los niños inmigrantes disfrutan del libro-álbum ya que se da un juego multicultural a través de la visualización de lo que el adulto facilitador transmite en la lectura en voz alta y de lo que cada obra les transmite. De esta manera, debe ponerse en relieve una vez más la atracción que las ilustraciones del libro-álbum suponen a los niños durante las sesiones de lectura, lo cual favorece que el adulto facilitador haga de la lectura literaria un momento lleno de disfrute para todo el alumnado de diversas culturas a la vez que se relacionan unos con otros.

#### **4.4. Selección del corpus literario**

Para llevar al aula las obras que van a favorecer la inclusión a través del enfoque de Chambers (2007), es esencial tener en cuenta las características de los niños a los que nos vamos a dirigir en lo que respecta a la diversidad de culturas que puede haber en el aula de referencia y a la relación que comparten en el tiempo de convivencia que han compartido desde el comienzo del curso escolar hasta el momento en que se da comienzo a las sesiones de lectura.

De este modo, siguiendo el modelo propuesto por Calvo (2015) y el marco de Tabernero (2013), elaboramos una serie de criterios para la selección de las obras literarias con las que pretendíamos fomentar la inclusión y la participación de todos los niños de diversas culturas en el “ambiente de lectura” (Chambers, 2007):

1. El libro como objeto estético, donde el niño visualice la historia a través de las ilustraciones, viéndose inmerso en un mundo imaginario tal y como lo está contando el “adulto facilitador” en voz alta través del texto visual.
2. La ilustración como lenguaje y voz narrativa, ya que muestra la identidad del narrador y el juego en que se llega a la construcción del sentido entre lo narrado y los diferentes puntos de vista que los niños perciben bien a través de la imagen o a través de la palabra, siendo la imagen transmisora de información y, en este caso, de la historia que contiene la obra que los niños perciben por parte del “adulto facilitador”.

3. La paratextualidad, que influye en la formación del lector para la elección del corpus literario y la forma en cómo se transmiten las obras teniendo en cuenta la observación de las guardas, el formato, la tipografía, las cubiertas y las contracubiertas de que dispongan para la construcción de sentido de los niños en el libro-álbum como conjunto de obras literarias seleccionadas para ello.
4. Los libros mudos, siendo esencial que los lectores interpreten las imágenes del libro-álbum para la construcción del sentido del corpus literario aunque dispongan de texto visual, dando los niños significado a las ilustraciones y dotando de sentido al relato por medio de la secuenciación de escenas de cada obra en cada una de las sesiones de lectura.
5. La elección del tema, que es uno de los principales criterios al ser un impedimento a la hora de llevar a cabo la selección de las obras literarias, razón de que aparezcan tabúes a la hora de contar cada obra o siendo excesivamente complejas y controvertidas, es importante escoger un libro-álbum sutil donde la imagen sugiera lo que el texto no narra.

En el caso de nuestra investigación, mediante la puesta en marcha de estos criterios para la selección de obras literarias, pretendemos favorecer en la medida de lo posible la inclusión de los niños inmigrantes a través del diálogo entre culturas que comparten en el análisis de las sesiones de lectura basadas en el libro-álbum. El análisis de las respuestas lectoras y la participación del alumnado en relación a las lecturas realizadas, nos permitirá conocer en qué medida la literatura, y en concreto el libro-álbum, favorece la inclusión en un aula de Educación Infantil.

#### **4.5.Diseño del corpus literario**

En nuestra investigación, el “adulto facilitador” (Chambers, 2007) cuenta con las obras literarias seleccionadas que citamos y que comentamos a continuación, y las cuales se caracterizan por pertenecer al género del libro-álbum. Antes de comenzar cada sesión de lectura, introducimos el tema principal a tratar de cada obra por medio de los elementos estéticos que se aprecian a simple vista. Además, se comenta a los pequeños cada obra teniendo en cuenta sus ilustraciones desarrollando de nuevo la oralidad y el intercambio cultural entre todos los niños hacia la inclusión de cada uno, ya que al final de cada sesión los diálogos que comparten sobre cada obra contribuyen al desarrollo de la multiculturalidad en el aula.

A continuación, describimos las obras que constituyen las sesiones de lectura llevadas al aula en nuestra investigación:

1. *Y tú, ¿cómo te llamas?*, de Daniel Nesquens: esta obra se ha seleccionado con la finalidad de que todo el alumnado reflexione sobre que todos tenemos una familia aunque vengamos de distintos lugares, así como que cada uno de nuestros familiares es diferente al resto. En este sentido, este libro-álbum se trabaja tratando de que los niños reflexionen sobre varias cuestiones: que todos tenemos un nombre que nos identifica pero que aunque en algunos casos sea el mismo que el de otras personas, somos diferentes al resto; quiénes son los miembros que forman una familia observando el aspecto de cada uno y distinguiendo entre unos y otros; comprendiendo cuál es el papel y el lugar de cada miembro en la familia; teniendo en cuenta que la maestra es una figura esencial en la familia y sabiendo que cada familia puede tener distintas culturas. A través de esta obra se lleva a los niños a interpretar la relación texto-imagen, siguiendo la historia a la vez que disfrutan con la obra. Además, consideramos que podrían sentirse identificados con la protagonista de la historia, relacionando su familia con la de ellos y, asimismo, sintiendo cercanía y afecto entre ellos al final de la sesión de lectura gracias al momento en que han presentado a sus familias al resto.
2. *Elmer*, David McKee: esta obra se ha escogido para que aprendan que todos somos diferentes, pero que del mismo modo podemos ser amigos. Se trabaja este libro-álbum conociendo el aspecto que puede tener cualquier ser, distinguiendo los colores, la forma, el tamaño... entre todos nosotros, observando los distintos entornos en que pueden habitar distintas culturas, especies..., no dejando que el hecho de “ser diferentes” nos separe unos de otros y, por último, comprendiendo principalmente que hay personas de muchas culturas distintas en todo el mundo y que pueden convivir en un mismo entorno de igual modo. Desde el comienzo de esta obra los niños no sienten tanta cercanía con el protagonista de esta historia, porque no se sienten tan identificados con él. De otro modo, interpretan las ilustraciones sin la necesidad de escuchar la lectura de la obra.
3. *El monstruo de colores*, de Ana Llenas: esta obra se ha escogido con el fin de que los niños reflexionen y comprendan que podemos sentir infinitud de cosas en distintas situaciones, es decir, que según lo que hagamos podemos encontrarnos felices o tristes. Para ello, a través de este álbum se conversa sobre las diferentes emociones de las personas, la expresión de estas emociones y, asimismo, se reconocen las acciones o momentos que cada uno de nosotros

vivimos cuando mostramos unas emociones u otras. También se reflexiona sobre la realidad de que las emociones son expresadas por cualquier persona, aunque sea de otra cultura. A través de esta obra, los niños relacionan con exactitud la interpretación texto-imagen, ya que la obra tiene unas ilustraciones que expresan con colores y animaciones los contenidos que transmiten. Además, se sienten muy identificados con todo lo que les transmite, manteniendo una conversación en la que comparten momentos que han vivido y los sentimientos asociados a ellos en otros momentos y lugares que les rodean.

4. *A qué sabe la luna*, de Michael Grejniec: esta obra se ha realizado con el fin de profundizar en la relación de ayuda que pueden prestarse los niños cuando alguno de ellos no puede hacer algo por sí mismo. Este libro-álbum se trabaja observando los distintos animales que componen la obra, determinando su apariencia en cuanto a forma, colores, etc., reconociendo la situación de la Luna y la Tierra, observando la relación de amistad y consecuentemente de ayuda que mantienen todos los animales y, por último, interiorizando que si todas las personas se ayudan unas a otras se puede conseguir lo que se pretenda. Los niños relacionan cada ilustración con el texto comprendiendo la historia, de manera que se sientan identificados con los protagonistas ya que en multitud de ocasiones se han ayudado entre ellos como compañeros en el aula.
5. *Uga Maluga*, de Angélica Muñoz: se considera oportuno trabajar esta obra dado que trata la historia de una niña que viene de otro país, dando a entender a los pequeños que muchas personas han de viajar a otro lugar que no conocen y en el que todo es muy diferente del lugar de donde vienen. Este libro-álbum se trabaja llevando a los niños a la comprensión de que hay niñas y niños que llegan a nuestra ciudad y a nuestro colegio desde diversos lugares; averiguando las costumbres correspondientes a cada cultura y reflexionando sobre el hecho de que cada niño y cada persona de distintos orígenes se acostumbran a vivir en otro país, siendo felices al conocer a las personas que habitan en él. De este modo, se dialoga en ella sobre el cambio que Uga Maluga vive al llegar a otro país, dado que su cultura de origen tiene diversas costumbres que no tienen nada que ver con las nuestras. En este caso, ningún niño se siente identificado con la protagonista porque no han llegado a pasar por su situación y, por tanto, no saben cómo puede ser o lo que puede conllevar pero sienten tristeza al ir escuchando cómo avanza la historia.

## **5. METODOLOGÍA**

En esta investigación tratamos de comprobar en qué medida las obras seleccionadas en el aula de Educación Infantil favorecen la comunicación entre el alumnado de diversas culturas y, a través de ella, la inclusión del alumnado inmigrante. Para comprobarlo, realizamos la selección lectora que hemos expuesto en el capítulo anterior y la implementamos en el aula. Gracias a la grabación de las sesiones, así como a la labor de observación participante desarrollada por la investigadora, analizamos los diálogos una vez realizadas las sesiones de lectura del alumnado.

De este modo, el objetivo último de esta investigación es, siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), la proporción de información válida y fiable, así como de conocimientos precisos, que faciliten a la educadora la toma de decisiones en el momento de desarrollar la comunicación en el aula con el fin de desarrollar la relación multicultural.

### **5.1. Investigación cualitativa**

Teniendo en cuenta las bases de nuestra investigación, centrada en el impacto que puede tener el libro-álbum a la hora de favorecer la inclusión mediante su puesta en práctica en un aula de Educación Infantil, consideramos necesario desarrollar un estudio de naturaleza cualitativa. En este sentido, entendemos que para comprender con detalle el influjo de las obras seleccionadas en los diálogos que comparte el alumnado, es necesario recoger todas las intervenciones por parte de los niños de distintas culturas que se dan en las sesiones de lectura, así como describir y analizar de forma detallada cada sesión de lectura a través de la transcripción.

De este modo, como herramientas, utilizamos tanto la grabación de las sesiones como el diario de campo de la investigadora, el cual proporciona una información detallada, explícita, válida y fiable, recogida tras la sesión de lectura de cada obra. Asimismo, y con la finalidad de triangular los datos obtenidos a través de estas estrategias, complementamos nuestro estudio con la entrevista a la tutora del aula.

Según McMillan y Schumacher (2005), el estudio de caso es la investigación de un aspecto en cuestión en un contexto determinado, con el fin de comprobar una hipótesis, en este caso, la validez que el libro-álbum tiene para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante en las aulas de Educación Infantil.

Siguiendo las pautas aconsejadas por estos autores, consideramos oportuno que esta investigación se lleve a cabo en el aula de referencia del alumnado, ya que es el lugar donde los niños se muestran tal y como son, siendo el entorno donde reciben una serie

de pautas y en el que ellos mismos saben cómo han de comportarse y expresarse en cada momento de forma natural a través de las rutinas y el clima del aula.

Nuestra investigación se caracteriza por una serie de procedimientos y toma de decisiones previas a la recogida de datos. Así, una vez seleccionado nuestro caso, un aula de Educación Infantil de la localidad de Barbastro en la que encontramos niños de diversas culturas en cuanto a su origen, procedemos a la selección de una serie de obras que, en concreto bajo la forma del libro-álbum, favorecen el trabajo de la inclusión en el aula. De este modo, y como hemos señalado anteriormente, procedemos a grabar cada una de las sesiones de lectura, con la finalidad de registrar las interacciones de los niños desde el momento en que el “adulto facilitador” (Chambers, 2007) procede a la lectura de cada una de las obras. Posteriormente, realizamos las transcripciones de cada sesión de lectura, las cuales han quedado complementadas mediante los datos recogidos por la investigadora en un diario de campo a través de la observación participante. Gracias a la elaboración de este documento, realizamos una descripción detallada de lo sucedido en el aula tras la lectura de cada una de las obras para, finalmente, llevar a cabo la tarea de clasificación de los datos recopilados a partir del sistema de categorías elaborado por Sipe (2011). En este sentido, comprobamos si, tras la categorización de las interacciones registradas en el diálogo multicultural, la categoría “cultural-emocional” destaca sobre el resto, corroborando nuestros presupuestos de partida en cuanto a la importancia que tiene la literatura para la relación entre culturas, de modo que cada niño se sienta integrado en el aula, ya que demuestran un bienestar emocional que se produce a través de estas interacciones al relacionarse tanto entre todos como con los que tienen una misma cultura observando que al final de cada sesión de lectura continúan desarrollando el diálogo multicultural.

Es necesario dividir el aula en pequeños grupos para analizar de manera más profunda cada obra y, así, lograr el acercamiento entre las diversas culturas que hay en el aula en pequeños grupos viendo la evolución de cada niño en cuanto a su proceso de inclusión con el resto del grupo.

## **5.2. Muestra**

Nuestro estudio de caso ha sido realizado en un aula de Educación Infantil con niños y niñas de 4 años, en concreto en el Centro de Educación Infantil y Primaria “Pedro I” de Barbastro.

Esta clase comprende un total de 24 niños, además se caracteriza por la diversidad cultural entre los niños que la componen y la igualdad de género ya que tiene el mismo

número tanto de niños como de niñas. Por otro lado, hay mayor porcentaje de alumnos con nacionalidad española que de otros países, quienes principalmente tienen origen musulmán y sudamericano. Además, hay cuatro niños que presentan un leve retraso en el lenguaje a la hora de comunicarse con sus compañeros, una leve dificultad del aprendizaje que perjudica moderadamente la interacción entre estos niños y el resto pero que no impide el diálogo multicultural. Los niños del aula seleccionada no muestran rechazo alguno a relacionarse con el resto de sus compañeros por muy diferentes que sean, aunque no han acabado de afianzar su relación social y comunicativa como grupo-aula ya que les cuesta interaccionar a la hora de jugar y en el desarrollo de la actividad diaria que se da en el aula. Considerando estas características, esta aula parece la adecuada para el desarrollo de una investigación centrada en el la potencialidad del libro-álbum y el enfoque de Chambers (2007) basado en el “ambiente de lectura” para el desarrollo de la comunicación.

Accedemos al estudio de caso con este grupo-aula trabajando las obras seleccionadas para favorecer la relación multicultural mediante la facilitación del ambiente de lectura. Los niños sienten interés por verse inmersos en lo que las obras literarias les transmiten como lectores apreciando el gusto por la lectura, ya que es un momento que comparten con sus compañeros.

### **5.3. Procedimientos para la recogida de datos**

#### *5.3.1. Observación de las sesiones*

La observación, tal y como McMillan y Schumacher (2005) denominan participante es la metodología adecuada para el desarrollo de los estudios de caso. En lo que respecta a nuestra investigación, consideramos oportuna la utilización de esta técnica para la recopilación de las informaciones que se han dado durante las sesiones y en las que se lleva a la práctica el conjunto de obras literarias seleccionadas. En este sentido, el hecho de que la investigadora es al mismo tiempo la encargada de intervenir como docente y como “adulto facilitador” (Chambers, 2007) en las sesiones de lectura, favorece el desarrollo de la relación multicultural del aula, así como que la observación resultase más profunda y detallada. No obstante, para garantizar la interpretación exhaustiva de todo lo acontecido en las sesiones, es oportuno asimismo realizar una serie de grabaciones de cada una de ellas, con el fin de registrar las intervenciones de los niños realizadas en las sesiones de lectura para su exhaustivo análisis. Asimismo, nos hemos servido del diario de campo que el adulto facilitador completa tras cada sesión y que le ha servido para la triangulación de los datos obtenidos en cada una de las sesiones.

En lo que respecta al registro de las informaciones recogidas en las sesiones de lectura, se respetan en todo momento los códigos éticos de la privacidad de los niños mediante la previa información a las familias respecto a los objetivos y los procedimientos de nuestra investigación, así como de las actividades que se realizan en el aula.

El diario de campo aporta el mismo tipo de datos, siendo de naturaleza narrativa. Hemos redactado dicho diario de campo teniendo en cuenta el día en que se ha llevado a cabo cada una de las sesiones, la duración de las mismas, además de cualquier tipo de información susceptible de ser recogida y que no se recoge por medio de la grabación.

Una vez hemos transcrito las grabaciones de audio, se lleva a cabo el análisis de los datos teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación siguiendo las categorías de Sipe (2011).

Nuestra labor de observación, tal y como detalla Chambers (2007), se desarrolla en un ambiente adecuado para la lectura; un entorno de calma y de seguridad donde los niños se comunican entre ellos, lo cual favorece el desarrollo de la relación multicultural en el aula de referencia. Para ajustarnos a esta condición, en el inicio de las sesiones de cada obra literaria los niños se sientan en el rincón de lectura que se encuentra en el aula escogida. A pesar de todo, se registra el influjo de diversas variables como las distracciones que elementos del entorno o la alteración de la dinámica de comunicación por parte de algún niño rompe la dinámica de diálogo en la actividad de lectura.

### *5.3.2. Entrevista*

Otra de las técnicas que se han utilizado para la recopilación de datos es la entrevista semi-estructurada. Para su diseño e implementación se siguen las orientaciones de Kvale (2011). La entrevista se realiza a la maestra encargada del grupo-aula objeto de estudio, a través de un guión que se adapta a los objetivos y los presupuestos revisados en el marco teórico respecto al “ambiente de lectura” (Chambers, 2007) y a la inclusión (Calvo, 2015).

En las sesiones en las que se implementan las obras seleccionadas, la entrevista a la docente también es grabada respetando los códigos éticos de la investigación.

Una vez es recogida toda la información siguiendo las categorías de Sipe (2011), se comparan los resultados obtenidos diferenciando los distintos aspectos a investigar que aparecen en nuestros objetivos y presupuestos de partida. Es decir, los datos e informaciones recogidos en las grabaciones se clasifican por categorías en los aspectos referentes a la lectura, la inclusión, el diálogo, la interacción, la expresión de

sentimientos y emociones, la exploración de los elementos visuales de las obras literarias y la inmersión en el mundo imaginario, entre otros. La entrevista a la maestra del aula de referencia es transcrita tal y como la maestra nos cuenta a través de la narración de la misma para su posterior análisis.

Para la elaboración de nuestro guión de entrevista se siguen las directrices de Kvale (2011), por lo que tenemos en cuenta las siguientes indicaciones:

1. Organización temática: es esencial organizar la información que se quiere plantear en la entrevista teniendo en cuenta los objetivos de la investigación antes de llevarla a cabo, con el fin de formular las preguntas de la entrevista de manera clara y concisa. Además, es necesario reflexionar sobre lo que queremos conocer en relación a lo que ya sabemos en cuanto a nuestro objeto de estudio.
2. Entrevista: se revisan los presupuestos teóricos que fundamentan la investigación, con el fin de reflexionar de qué modo la maestra desarrolla la inclusión en las aulas a través de un corpus literario.
3. Transcripción: es importante recoger todos los datos que se emiten en la grabación de la entrevista una vez realizada, para no dejar ningún cabo suelto en la respuesta a los objetivos de esta nuestra investigación. Por un lado, para la fiabilidad de la transcripción, es esencial realizar la escucha de las grabaciones varias veces por si nos dejamos información de especial relevancia. Por otro lado, para la validez de la transcripción, se recoge la traducción de la lengua oral emitida en las grabaciones sin ningún cambio en su redacción, es decir, se incluyen las pausas, las repeticiones y el tono de voz, creando así el estilo literario expresado tanto en las sesiones de lectura como en la entrevista.
4. Análisis: una vez se transcribe la entrevista, se analizan las informaciones que en ella aparecen teniendo en cuenta el propósito y los objetivos de la investigación, así como siguiendo la naturaleza del diálogo que los niños de distintas culturas comparten hacia el desarrollo de los objetivos de la investigación.
5. Verificación: los resultados obtenidos son revisados en la grabación de la entrevista ya realizada para averiguar si son coherentes, fiables y validos, teniendo en cuenta los objetivos iniciales de investigación y su desarrollo en las sesiones de lectura.
6. Diario de campo: una vez se recogen las informaciones en cuanto a las sesiones de lectura y la entrevista realizada a la maestra, se redactan los hallazgos surgidos de manera espontanea en el diálogo que se desarrolla posteriormente a

las sesiones de lectura. Es decir, estos datos aparecen teniendo en cuenta el día y los minutos que dura cada sesión, así como lo sucedido (véase el apartado Anexos).

Centrándonos en la información que pretendemos recoger mediante la entrevista a la maestra, realizamos a la maestra las siguientes cuestiones:

1. Introdutorias: “¿crees que son necesarios unos criterios para la selección de obras literarias?”.
2. De profundización: “¿piensas que el libro-álbum favorece la relación entre culturas?”.
3. De especificación: “¿has puesto en marcha alguna vez en el aula el libro-álbum para desarrollar la relación multicultural entre todos los niños?”.
4. Indirectas: “¿consideras que hay otras formas de favorecer la inclusión en las aulas a través del desarrollo de la oralidad y la comunicación?”.
5. De estructuración: “¿si cambiara la forma de llevar al aula el libro-álbum, podrían obtenerse mejores resultados a través de la interpretación de cada obra mediante el diálogo entre culturas?”.

#### *5.3.3. Diario de campo*

Este instrumento recoge las informaciones o los datos susceptibles de ser interpretados y que pueden no haber quedado recogidos a través de las otras técnicas utilizadas para la recopilación de datos, pero que pueden resultar de utilidad para dar respuesta a los objetivos y las preguntas de investigación.

En el diario de campo, además de lo que ya hemos nombrado, quedan recogidos algunos comentarios y ciertas valoraciones de la investigación teniendo en cuenta las observaciones realizadas en el aula durante las sesiones de lectura y la entrevista a la tutora del grupo-aula. Los comentarios registrados en este documento son ordenados de forma cronológica siguiendo el día y la duración de cada sesión, tal y como vemos más adelante en el apartado Anexos y en el cronograma de las sesiones de lectura que vemos a continuación.

#### **5.4. Cronograma de las sesiones de lectura y la entrevista**

1. *Y tú, ¿cómo te llamas?*: Esta obra se desarrolla en 13 minutos y 45 segundos, y se realiza el día 18 de enero de 2016 en el C.E.I.P. “Pedro I” de Barbastro, en el aula de 4 años.
2. *Elmer*: Esta obra se desarrolla en 24 minutos y 39 segundos, y se realiza el día 19 de enero de 2016 en el C.E.I.P. “Pedro I” de Barbastro, en el aula de 4 años.

3. *El monstruo de colores*: Esta obra se desarrollo en 23 minutos y 39 segundos, y se realiza el día 20 de enero de 2016 en el C.E.I.P. “Pedro I” de Barbastro, en el aula de 4 años.
4. *A qué sabe la luna*: Esta obra se desarrolla en 17 minutos y 43 segundos, y se realiza el día 21 de enero de 2016 en el C.E.I.P. “Pedro I” de Barbastro, en el aula de 4 años.
5. *Uga Maluga*: obra se desarrolla en 18 minutos y 48 segundos, y se realiza el día 22 de enero de 2016 en el C.E.I.P. “Pedro I” de Barbastro, en el aula de 4 años.
6. La entrevista a la maestra se desarrolla en 19 minutos y 25 segundos y se realiza el día 3 de junio de 2016 en el C.E.I.P. “Pedro I” de Barbastro.

#### **5.5. Sistema de categorías utilizado para el análisis de datos**

El libro-álbum favorece la educación inclusiva por medio de la introducción de una serie de obras a través del “ambiente de lectura” (Chambers, 2007). Por lo tanto, los niños construyen su propia identidad y la relación entre todos en el diálogo multicultural respondiendo a los presupuestos, las preguntas y los objetivos de nuestra investigación.

Desde los criterios para la selección de obras literarias hacia el desarrollo del “ambiente de lectura” (Chambers, 2007) y partiendo de los presupuestos de la *Estética de la Recepción y la corriente de las Respuestas Lectoras* de Chambers (2007), estudiamos la relación del lector en el grupo-aula, además de la inclusión de los niños que componen el aula en las sesiones de lectura.

Dichas respuestas lectoras se analizan a través de las categorías de Sipe (2011) que recogen de manera detallada los diálogos, las interacciones y las experiencias de cada niño que se dan al analizar cada una de las obras seleccionadas.

El “adulto facilitador” (Chambers, 2007) ha de reflexionar sobre la forma en cómo formular las preguntas a realizar para cada obra en las sesiones de lectura, de manera que las respuestas entre los niños sean precisas tanto antes de comenzar la lectura del libro-álbum como después. El conjunto de ambas preguntas han de invitar a los niños a expresarse, mostrando su interés por saber más sobre lo que desvela la obra y por entablar el diálogo multicultural con el resto. Creemos que al final de cada sesión, los niños muestran signos de una comprensión mayor sobre las obras literarias en comparación con las iniciales preguntas realizadas para la introducción de cada libro-álbum. Los niños se encuentran en un proceso que se caracteriza por el afianzamiento de la relación comunicativa y multicultural que establecen como un vínculo en el desarrollo de las sesiones de lectura. Es decir, desarrollan el hábito lector y las

habilidades comunicativas a la hora de relacionarse con niños de sus mismas edades aunque de orígenes distintos en algunos casos.

Los pequeños desarrollan un vínculo social y comunicativo gracias a las interacciones que comparten en el dialogo multicultural, ya que analizan cada obra poniendo en común con el resto de niños sus distintos puntos de vista a medida que se van desarrollando las sesiones de lectura.

Una vez se han recogido las interacciones realizadas en las sesiones de lectura, es necesario un marco conceptual de investigación en nuestro caso formado por seis categorías para determinar el nivel de desarrollo multicultural que se ha dado en el aula escogida en cuanto a nuestra finalidad, que es la inclusión de niños de distintas culturas.

A partir de aquí, exponemos la experiencia lectora entre los lectores inmigrantes y el adulto facilitador, con el fin de explicar las distintas fases del enfoque de Chambers (2007) que consideramos son: la lectura en voz alta y el diálogo multicultural.

En esta investigación hemos comprobado que es de gran importancia el hecho de dejar un espacio para la reflexión después del diálogo que se da en cada una de las sesiones de lecturas, así, los niños desarrollan el pensamiento crítico por medio de un proceso que es el análisis de las respuestas lectoras, y en el que se da significado al lenguaje, al texto y la imagen como uno sólo en el libro-álbum. La formulación de las preguntas en el diálogo posterior a las sesiones de lecturas es un elemento clave para el éxito de la investigación, ya que estimulan el interés y la comprensión de los niños hacia la lectura literaria, porque desvelan lo que cada obra esconde afianzando al mismo tiempo su relación como grupo.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, consideramos necesario partir de los referentes de Calvo (2015) y Sipe (2011) para desarrollar unas categorías que se adecúen a los resultados que hemos ido obteniendo:

1. “La categoría analítica refleja la información del texto y de las ilustraciones del libro que se les lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama, el tema, la secuencia de las ilustraciones y otros elementos del álbum ilustrado como las guardas, las páginas de título, la portada y la contraportada. Aunque primero se ha de llevar a cabo el análisis del texto y segundo el análisis visual de las ilustraciones” (Sipe, 2011: 2). Para ello, es necesaria la lectura atenta y la interpretación del texto verbal o visual hacia la comprensión lectora y la comprensión de los elementos narrativos tradicionales (personajes, trama, situación y tema).

2. La categoría intertextual establece un encuentro entre las culturas que se aproxima al nivel transcultural definido como el acercamiento entre culturas heterogéneas que establecen vínculos más allá de la cultura, tal y como señala Calvo (2015). “Refleja la capacidad de los niños de relacionar la historia que se les lee en voz alta con otros textos y productos culturales, favoreciendo la comprensión lectora desde la perspectiva de otros textos dentro de un gran matiz de narración literaria. Por ejemplo, la relación de varios textos visuales comparando la textura de las ilustraciones” (Sipe, 2011: 5).
3. La categoría cultural emerge de las respuestas lectoras de los informantes ante las obras escogidas que engloban aquellas respuestas en las el lector inmigrante se posiciona en el texto de acuerdo con su cultura de origen; de este modo, según Calvo (2015), valora, emite juicios, cuestiona los límites del origen cultural, interroga e interpreta el texto desde sus referentes culturales de origen. Es decir, trata del reconocimiento de la diversidad cultural entendida como el punto de vista del otro y de otras formas de ver el mundo.
4. La categoría emocional tiene un papel que desemboca en el aprendizaje literario entre alumno-lector y, por otra parte, el valor que la literatura puede representar en la construcción de la identidad personal y el desarrollo integral de los individuos (Calvo, 2015).
5. La categoría metafórica es el análisis de respuestas que aquellas respuestas en la que los lectores se funden con el texto distanciándose de sus mundos cotidianos, de su realidad inmediata. De esta manera, se sorprenden con el lenguaje literario de cada obra, aprecian el valor estético de las ilustraciones, expresan el placer que les produce el “cómo se cuenta la historia”, “cómo describe”, y evocan en la discusión literaria aquellas palabras, imágenes y metáforas que más les han gustado de la obra literaria. Es aquella que libera al lector de la realidad cotidiana (Calvo, 2015).
6. La categoría creativa se refiere a hablar de las lecturas, disfrutar y dar sentido a la experiencia de la lectura vinculándose con la selección de las obras seleccionadas. Una lectura creativa conlleva la atracción de los lectores hacia esta expresando con el resto todo lo que han ido percibiendo bajo la influencia del hipotexto durante las sesiones de lectura.

A estas categorías añadimos la categoría sintáctica, con el fin de analizar las respuestas que los niños dan en el diálogo multicultural según las reglas gramaticales,

teniendo en cuenta los elementos que componen la estructura de la oración y la pronunciación de las palabras. Dicha categoría facilita la comprensión de lo que cada niño quiere transmitir al resto gracias a la expresión adecuada de lo que han entendido y percibido en las sesiones de lectura, llegando con éxito a la inclusión de la multiculturalidad del aula de referencia.

## 6. RESULTADOS

En este capítulo analizamos los resultados obtenidos en las sesiones de lectura tras su transcripción, por lo que vamos a ver *en cursiva* aquellas informaciones que creemos que se han de destacar entre los datos recopilados. Las transcripciones completas se pueden consultar en el apartado de Anexos del trabajo.

Los niños relacionan a “Blanca” con la niña que tiene este mismo nombre y que pertenece al aula escogida (*“Se llama como Blanca, nuestra compañera, aunque no está hoy”*), así como a cada uno de los protagonistas de la obra con un animal por su cara, su color.... Reconocen que todos los protagonistas del libro-álbum *Y tú, ¿cómo te llamas?* son la familia de Blanca, ya que ellos también tienen una familia aunque es diferente (*Se parece a mi profe, es como tú...*). Perciben que el negro es triste, prefieren el color rojo o el naranja que son más alegres. Al final de la sesión, algunos niños sienten tristeza por la seriedad de la obra y a razón de que cada miembro aparece por separado del resto (*Pero nuestros papas, mamás, hermanos y abuelos están juntos*). De igual modo, demuestran su acercamiento unos con otros dándose el contacto entre las culturas del aula por medio de los distintos miembros que forman la familia de cada niño. Es decir, hablan de sus familiares por turnos presentando su familia al resto, ya que aprecian que sus familias son distintas unas de otras por lo que hacen cada día, por cómo visten, lo que comen..., formando estas características el componente cultural de dicha obra (*Mi papa es dentista y siempre lleva puesta su bata, pues el mío no porque lleva su gorro siempre, ¿y cómo es?*).

En la obra *Elmer* deducen que es un elefante alegre porque es de muchos colores diferentes a los de los otros elefantes, que puede que estén tristes al ser de color gris (*¿Por qué no es de colores y no gris?, ¿Por qué no es como los otros elefantes?...*). Para los niños, Elmer es bonito por ser de colores. Consideran que es malo reírse de los demás por ser diferentes (*El otro día Samuel lloro, Lorien se había reído de él por jugar como él quería con la granja de animales*). Entienden al final que todos los elefantes pueden ser amigos a pesar de ser de distintos colores. Al final de la sesión, ninguno se ríe del resto y presentan su afecto y su alegría entre ellos tal y como los elefantes lo hacen en el desenlace de la historia compartiendo el componente cultural de esta obra, que es la diferencia de color o de piel (*Vamos a abrazarnos y a jugar todos juntos como hacen los elefantes de la historia*).

Saben a simple vista la obra que es y de qué trata, reconocen los colores con las sensaciones que demuestra al público la obra *El monstruo de colores*. Entienden que lo

que siente el monstruo da a entender que está bien o mal, reconocen que puede estar bien o mal (*Sí, ¿a qué está mal pegar?*). Desde otro ámbito, relacionan el color del collar que utilizan para dividirse en grupos en el aula, con las emociones que aprecian en la obra para cada color (*¡Nosotros estamos alegres, porque nuestro collar es amarillo como el monstruo de ahí!*). También encuentran otros objetos del color que tiene el monstruo distribuidos por el aula de referencia. En ocasiones se dicen entre ellos que están enfadados por la expresión de su cara (*¡Mario siempre está enfadado porque molesta a Sandro!*), es decir, comprenden que cada uno está enfadado o contento. Piensan que objetos que aparecen en la obra no existen o son así porque nunca los han visto (*¡No existe un avión rojo, yo nunca he visto uno porque son blancos !*). Incluso algunos niños unen el color rosa con “tener novias en clase”, ya que en su cultura el color rosa es para las niñas que juegan con las muñecas, mientras que los niños prefieren el color azul o verde y juegan con coches (*El color rosa es de niñas porque mi mama en casa dice que mi hermana tiene que recogerse y su habitación, ¡y yo no!*). Esto es debido a que cada cultura tiene sus costumbres o sus ideologías y que las diferencian del resto, siendo a veces difícil cambiar el pensamiento de las personas que vienen de otros países para que se adecúen a los nuestros. El componente cultural de esta obra es que dichos aspectos influyen en su percepción de las cosas, los niños de otras culturas no interaccionan con el resto cuando sale el monstruo de rosa, reaccionan de manera tímida y rechazan la comunicación en este momento, debido al significado que esto conlleva en su cultura. Al final de la obra, *los niños se abrazan unos a otros con total naturalidad sin que se lo pidiéramos*, lo que demuestra la comprensión del contenido de la historia y la evolución en cuanto a su relación como grupo expresando sus emociones a medida que avanza la historia. El componente cultural de esta obra se aprecia en el color que representa cada emoción y que tiene distinto significado según de donde procedan ya que algunos niños no representan todos y otros sí teniendo en cuenta sus ideologías según sus orígenes (*¡Yo soy el monstruo negro, porque no me gustan los corazones y siempre me visto de azul o negro!, ¡Pues a mí me gusta el rojo porque mi novio en clase es Rubén y siempre dibujo corazones!...*). Para algunos niños, los colores tienen un significado y para el resto otro muy distinto que impide el completo desarrollo de la relación de los niños de distintas culturas.

Los pequeños identifican la forma de cada animal y de la luna en la obra *A qué sabe la luna*, entienden que son diferentes y que sol sale por el día y la luna por la noche. Por lo tanto, es lo contrario el uno del otro (*¡Somos diferentes por el lugar de que venimos,*

*mira como Didac es rubio y Khalil tiene el pelo negro!*). Es decir, consideran que no todos somos iguales ni hacemos las cosas del mismo modo. Además, observan que la luna cambia como ellos (*¡Nosotros también cambiamos cuando nos despertamos de dormir como la luna cuando sale*). Ellos llegan a deducir que pueden ayudarse unos a otros aunque son diferentes, tal y como los animales de este libro-álbum han hecho. Entienden que han llegado a la luna porque se han ayudado y, al llegar, han compartido la luna para comer (*Sí, el otro día en casa mi hermano no podía llegar a coger la pelota y yo le ayudé*). La sesión termina con la aproximación de todos los niños, interpretando el trabajo grupal que todos los animales de la obra se han proporcionado, lo que es el componente cultural. Es decir, la ayuda que se dan de unos a otros y que perciben los niños de esta obra.

Recuerdan la lectura de la obra *Uga Maluga* del año pasado y la relacionan con otro libro-álbum, *Tanga*, que está basado en la multiculturalidad. Ambas obras muestran dos niñas procedentes de culturas distintas a la nuestra (*Oye Marta, Uga no viste como nosotros... ¿Por qué?*). Aprecian en las ilustraciones que Uga Maluga y su familia visten de forma distinta a ellos, hacen comentarios sobre los colores de sus paisajes,... (*¡Marta, los colores del campo son amarillos y no como los nuestros que son verdes!*) Entienden que echa de menos al resto de su familia y su casa porque viene de otro lugar que no es como al que ha venido (*Yo nunca veo a mis abuelos porque viven en Marruecos...*), además no sabe bien el camino que ha de seguir porque nunca ha estado en este país. Los niños reconocen, tal y como sucede en la obra, que si viene a su clase una niña de otro lugar, jugarán todos juntos (*Sí, como cuando Didac llego a clase*) y la ayudarán a tener amigos, etc. Al final de la historia, se sienten como la protagonista por la llegada de esta al lugar que es completamente distinto del que viene, muestran sentimientos de nostalgia y de tristeza (*Pobre Uga, si un niño viniera a clase así, ¡habría que ayudarlo!*). Por ello, su acercamiento ya se ha desarrollado completamente y demuestran su complicidad y su placer a la hora de interactuar ya que comparten sus experiencias personales vividas partiendo del lugar de proceden. Si recordamos que al principio de las sesiones les costaba relacionarse en gran grupo porque había establecidos pequeños grupos y no se relacionaban con el resto, vemos que gracias al trabajo de lectura desarrollado a través del corpus literario seleccionado se ha favorecido el proceso de inclusión. De esta manera el componente cultural de esta obra, que es la formación conjunta de las distintas culturas, termina de afianzar la relación entre culturas de esta aula desde el momento en que los niños dan a conocer sus

orígenes a sus compañeros haciendo sus distintas formas de vida una sola al relacionarse e interactuar entre ellos y, por lo tanto, dejando a un lado los pequeños grupos que utilizan para otras actividades (*Marta, ¿por qué siempre estamos juntos Mario y yo en el mismo grupo? ¿Podemos ponernos Sonia, Martxel y yo juntas?*).

En definitiva, el proceso de inclusión en el aula de referencia alcanza el establecimiento de la relación grupo-aula gracias a la comunicación fluida que comparten cada uno de los niños en las sesiones de lectura. Comienzan a entablar todo tipo de conversaciones sobre cualquier tema, sin necesidad del papel que tiene el adulto facilitador en caso de que no se dé el diálogo para motivarles a hablar (*¡Mario! ¿Sabes que el otro día me encontré un pajarito en la calle?*), pasando por la presentación de las familias de cada niño, el reconocimiento de los rasgos que les hacen diferentes unos de otros, la puesta en común de las experiencias que han vivido y que acostumbran a hacer con su familia y amigos, así como el desarrollo de la relación como grupo hasta saber cuando necesitan los unos de los otros sin apenas comunicarse.

Los niños establecen continuamente vínculos comunicativos e interacciones siguiendo las obras seleccionadas en las sesiones de lectura hasta llegar al diálogo multicultural. Cada obra hace que la inclusión se produzca en el aula a partir del momento en el que los pequeños comienzan a interpretar el libro-álbum a través de sus interacciones, al mismo tiempo que disfrutan (*Marta, ¿podemos empezar ya con el cuento?*).

El libro-álbum como objeto estético, con todos los elementos que lo componen, atrae a los niños al “ambiente de lectura” (Chambers, 2007) y al libro-álbum que lleva a los niños a la construcción del sentido de cada obra llegando a formar parte de la historia entre lo que perciben y lo que se les narra. En el caso estudiado parece ser que el libro-álbum sienta las bases de la educación inclusiva ya que al final de las sesiones de lectura los niños comparten experiencias propias de la cultura de que proceden, además de la propia perspectiva de cada obra literaria (*¡Yo tengo en casa el cuento de Elmer y mamá me lo cuenta todas las noches!*). El “ambiente de lectura” (Chambers, 2007) fomenta la educación inclusiva en las aulas donde los niños sintetizan la información que esconde el texto y la imagen teniendo en cuenta lo que ya saben y las vivencias que ya han tenido. De esta manera, entienden y comparten las distintas percepciones que cada uno ha recogido de las obras realizadas en las sesiones de lectura en función de sus orígenes llegando a familiarizarse y a afianzar su inclusión en el aula (*¿Por qué Mario ve el monstruo de color naranja? ¡Es rojo!*).

En cada una de las sesiones de lectura se da la evolución del lector, el juego de emociones, la obtención de información, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las discusiones literarias y, por último, las respuestas ante la oralidad de cada una de las obras que forman las sesiones de lectura (*Marta, ¡Mario me está molestando porque dice que el monstruo es rojo y es naranja!, ¡Mario, este es el monstruo de color naranja y no ese!*).

Los resultados que apreciamos en estas categorías destacan la calidad de las respuestas lectoras de los niños inmigrantes, comprendiendo en qué medida la selección de obras literarias contribuye a la reconstrucción de identidades por parte de los niños de diversas culturas a partir de espacios acogedores y compartidos donde los lectores forman parte de una comunidad lectora en la que interaccionan comunicativa y socialmente, tal y como señala Arizpe (2012). Por ejemplo, *¡A mí me gusta el monstruo rosa!, ¡Pues a mí me gusta el negro porque es como mis ojos!, ¿el negro? ¡El negro es muy feo porque es oscuro!*).

Como respuesta al primer objetivo, la inclusión existe ya en el aula al final de las sesiones de lectura gracias al interés que el libro-álbum ha suscitado en los niños, favoreciendo el diálogo multicultural.

En cuanto al análisis de cada obra, en la mayoría de los casos los niños se sienten atraídos por las obras escogidas, lo que facilita la interacción entre todas las culturas del aula en el momento en que se da el comentario de cada obra interpretada.

Respecto al intertexto, comprenden los contenidos de cada libro-álbum ya que les atrae de tal modo que en multitud de ocasiones saben lo que cada página esconde en sus ilustraciones a simple vista. Además, gracias a la puesta en común de cada obra entienden adecuadamente lo que cada uno expresa sobre la obra gracias a la comprensión de las ideas que transmite el libro-álbum y que comparten unos con otros.

En cuanto al ámbito cultural y emocional, los niños se relacionan y comparten sus orígenes con el resto en el aula por medio del disfrute que les da el libro-álbum. Es decir, adquieren total confianza y un ambiente agradable en el que se acercan entre ellos comentando cada una de las obras como si se conocieran desde siempre teniendo en cuenta además que proceden de distintos lugares.

En relación al análisis sintáctico, los niños de culturas distintas a la del resto de la clase sufren dificultades al expresarse y pronunciar nuestra lengua adecuadamente en algunas ocasiones. De cualquier manera, esto no perjudica ni impide el desarrollo de la relación multicultural de todo el grupo-aula.

Si mencionamos el contenido metafórico del libro-álbum, hay que decir que las obras escogidas responden mayoritariamente a la espontaneidad y la comunicación que se espera de los niños en el diálogo multicultural y que conduce a la inclusión del grupo-aula. Por lo tanto, el viaje a un mundo imaginario que han experimentado en la lectura de cada obra es un aspecto esencial a partir del que los niños se ven inmersos en la historia del libro-álbum y que les lleva a comentar cada una con sus compañeros, dejando a un lado sus diferencias para relacionarse a través del análisis de cada libro-álbum como lectores reflexivos.

Por último, si tenemos en cuenta la expresión de creatividad de cada obra, el libro-álbum permite apreciar lo mejor de cada niño en el diálogo multicultural gracias al acercamiento que cada uno produce en el momento en que el “adulto facilitador” (Chambers, 2007) comienza a transmitir los contenidos de sus historias en las sesiones de lectura.

Como respuesta al segundo objetivo, los lectores se ven inmersos en el “ambiente de lectura” (Chambers, 2007) hasta tal grado que se comunican verbalmente entre todos gracias a las interacciones del adulto facilitador en la expresión de los contenidos de cada obra. Esto se aprecia en el análisis de las respuestas lectoras en el interés y la animación que sienten los niños por relacionarse con todos sus compañeros.

Finalmente, los niños se familiarizan con la diversidad cultural del aula, así como el libro-álbum promueve la comprensión de cada obra gracias al interés que destaca en ellos hacia su lectura y posterior diálogo.

Como respuesta al último objetivo y como resultado de esta investigación, los criterios escogidos para la selección de obras favorecen la educación inclusiva ya que, de otro modo, los niños no se hubieran sentido atraídos por cada libro-álbum escogido. Si los resultados no hubieran sido los esperados, habría pocas posibilidades de que se diera el diálogo que hace posible la inclusión entre los niños procedentes de diferentes culturas. Al final del análisis de cada obra no quieren dejar de comentarla entre todos debido al disfrute que les ha producido tanto en su relato como en su análisis (*¿Ya se ha acabado? ¡Seguro que hay más páginas! ¿Podemos ver los dibujos? ¡Quiero ver al monstruo de colores! ¡Mañana nos cuentas otro, por favor!*).

## 7. CONCLUSIONES

En un principio, la relación del grupo-aula se hizo difícil debido a los diferentes orígenes de que proviene cada niño y a su forma de interaccionar con los niños procedentes de las distintas culturas y que se encuentran en el aula.

Como investigadoras, tomamos una serie de medidas para promover la inclusión en las relaciones de todos los niños, con el fin de crear un ambiente de afecto, complicidad y confianza, haciendo posible, en todo momento, la dinámica del grupo-aula teniendo en cuenta las expectativas y los contenidos curriculares adecuados al nivel de edad de estos niños y a nuestra investigación. Si se hubieran dado conflictos o no hubiera existido una relación cercana entre las diversas culturas, los niños no se hubieran desarrollado cognitivamente ni personal-socialmente ni en esta investigación ni en ninguna que tuviera como desarrollo la comunicación entre culturas.

En nuestra investigación, introdujimos además una serie de obras literarias que favorecieron la relación multicultural entre los niños que forman el grupo-aula. Se apreció en las sesiones de lectura un interés desmesurado por comunicarse unos con otros siguiendo las ilustraciones que han apreciado en cada obra, creando un primer contacto entre todos que hizo que se conocieran intercambiando unas pocas palabras para profundizar después en el diálogo multicultural. Por otro lado, gracias al diálogo que los niños compartían en las sesiones de lectura, dejaron a un lado sus miedos a hablar y a hacerlo mal siendo juzgados por sus compañeros al verse inmersos en el mundo imaginario al que les llevaba la obra, llegando finalmente a establecer la relación de un grupo-aula en el que no existían grupos fijos de juego que no pudieran relacionarse con otros niños que no pertenecían a estos o que eran de distintas culturas. Es decir, realizaron intercambios comunicativos de manera espontánea sin que la maestra les forzara a participar en las sesiones de lectura, llegando incluso a evitar que la comunicación de todo el grupo-aula sea forzada y no con el interés por relacionarse de unos niños que comparten la misma edad.

Ciertamente el libro-álbum desarrolló la educación inclusiva en el aula de referencia, y lo supimos al comprobar que en las sesiones de lectura los niños no dejaban de comunicarse en ningún momento gracias al interés que les producía cada obra. El libro-álbum elevó el interés de los niños por la lectura hasta tal punto que dialogaban a la vez que disfrutaban de cada obra incluso cuando el “adulto facilitador” (Chambers, 2007) terminaba de realizar las cuestiones que les empujaban a comentar cada obra.

Siguiendo a Calvo (2015), el diálogo multicultural, los espacios compartidos, la lectura en voz alta y las discusiones literarias desde el enfoque de Chambers (2007) favorecieron el proceso de acogida y la relación de los niños inmigrantes entendido desde una aproximación a la educación inclusiva según Booth y Ainscow (2002). Es decir, los niños se relacionaron con otras culturas a través de la incorporación del libro-álbum a las aulas por medio del diálogo multicultural que experimentaron y que produjo el desarrollo de la oralidad y de la multiculturalidad en las sesiones de lectura. En esta investigación fue importante ver cómo los niños, una vez ha terminado la sesión de lectura, interactuaban espontáneamente a pesar de saber que procedían de distintos lugares.

En cualquier caso, el enfoque de Chambers basado en la oralidad fomentó la educación inclusiva en esta aula de Educación Infantil a través de los diálogos que compartieron. El “ambiente de lectura” (Chambers, 2007) favoreció la inclusión del grupo-aula gracias a la oralidad, base del enfoque de Chambers (2007). Este enfoque favorece la educación inclusiva, ya que cuando terminaron las sesiones de lectura continuaron interaccionando entre todos fueran o no de la misma cultura y realizando o no el adulto facilitador cuestiones sobre las obras en ese momento.

Tal y como decíamos al inicio de nuestra investigación, la unión de conceptos como inclusión, multiculturalidad, literatura, ambiente de lectura, adulto facilitador, obras literarias, diálogo multicultural, comunicación y relación, formaron los distintos componentes de esta investigación que fueron necesarios para que todos los niños que vienen de otros países se sintieran integrados en esta sociedad. Si hubiéramos dejado fuera de nuestra investigación uno de estos conceptos, no hubiera sido posible alcanzar el principal objetivo de esta investigación, que fue desarrollar la inclusión en las aulas a través del corpus literario seleccionado bajo los criterios que hemos elaborado. En resumen:

1. Atraer a los niños hacia la lectura del libro-álbum.
2. Crear un espacio que fuera el adecuado para desarrollar el diálogo multicultural a través de las sesiones de lectura.
3. Proponer un corpus literario que los niños disfruten hasta tal punto de sentir la necesidad de comentar cada una de sus obras con sus compañeros.
4. Hacer que los lectores viajen a un mundo imaginario que les hiciese analizar cada obra a la vez que interaccionan entre ellos, de manera que se desarrolle la inclusión en las aulas.

En definitiva, todos los niños aprendieron a comunicarse entre ellos gracias a las sesiones de lectura en las que compartían lo que son, incluso los que aún no habían establecido relación alguna por todas las diferencias que tenían entre los que son de otra cultura. Se afianzó la multiculturalidad en el aula siendo compañeros de clase y amigos fuera del aula sin tener en cuenta que pertenecían a diferentes culturas, ayudándose unos a otros cuando no entendían algo y respetando los turnos de palabra en todo momento a pesar de que algunos entendían la obra antes que el resto. Es decir, compartían sus experiencias tanto aquellas que provenían de su cultura de origen como aquellas que se daban en el aula al interactuar cada vez más gracias a las sesiones de lectura.

Finalmente, los niños hacían de cada sesión de lectura un momento placentero en el que disfrutaban del libro-álbum interactuando con sus compañeros y estableciendo la relación cultural entre ellos, llegando finalmente a la construcción del consecuente vínculo afectivo y social en el aula.

Como conclusión final, los criterios escogidos a la hora de seleccionar cada una de las obras constataron la importancia que tenían para favorecer la inclusión del aula de referencia, ya que desarrollaron en las sesiones de lectura de cada libro-álbum una serie de elementos que llamaron la atención de los niños hacia su formato, su historia y sus ilustraciones, lo que hizo que se relacionasen continuamente dejando de aparecer cualquier rasgo de exclusión en el aula.

La inclusión se dio en el aula gracias al libro-álbum y al ambiente de lectura (Chambers, 2007), así como a los criterios para selección de obras porque, juntos, estos tres conceptos hicieron que los niños se relacionen hasta tal punto que ninguno quedo separado del resto. Todos los niños intervinieron en algún momento en el diálogo multicultural en las sesiones de lectura.

## **8. VÍAS QUE ABRE LA INVESTIGACIÓN**

Las relaciones de todos los niños que forman un aula son fundamentales para que crezcan personal, emocional y socialmente, pero también para desarrollar los conocimientos previos que promoverán sus aprendizajes en edades posteriores. Pero de ningún modo se llevarían a cabo si la dinámica del aula como grupo no funcionase ni diera pie al juego, a la motivación, a la comunicación al bienestar social y al vínculo tanto afectivo como de confianza por parte de los pequeños.

Sería necesario que el grupo-aula mantuviera una buena comunicación en cada una de las actividades diarias de la programación escolar, a pesar de que los niños establecieran un mayor acercamiento con los que más coinciden o tienen más cosas en común.

Teniendo en cuenta lo que proponíamos en nuestra investigación, toda maestra debería saber que la literatura desarrollaría la relación del grupo y favorecería la inclusión, sobre todo si en ella hubiera niños procedentes de distintas culturas. A partir de las sesiones de lectura se demostraría que una serie de obras literarias basadas en el libro-álbum responderían a la necesidad de que todos los niños interaccionasen unos con otros, dejando a un lado sus diferencias culturales. Sería interesante ampliar esta pequeña investigación dirigiéndola hacia el conocimiento de las culturas que podrían encontrarse en un aula hoy en día, sin olvidar en ningún el seguimiento del proceso de inclusión de la multiculturalidad que comenzado en la anterior investigación.

Toda investigación podría ir más allá de lo conseguido en nuestro pequeño estudio, si se tuvieran en cuenta los objetivos y los presupuestos de partida, es decir, la inclusión en las aulas por medio de las obras escogidas. Si nos propusiéramos la ampliación del objetivo principal de la investigación siguiendo los resultados obtenidos para investigaciones futuras, “¿podrían los niños conocer las distintas culturas que compondrían el aula sabiendo que no todos proceden del mismo lugar a la vez que enriquecerían su relación como compañeros?”.

A partir de aquí plantearíamos distintos criterios a los anteriormente escogidos, ya que no utilizaríamos las mismas obras para tratar únicamente la inclusión en las aulas que para favorecer el conocimiento por las culturas que encontráramos en el aula de referencia. Entonces, estos criterios serían enfocados por el adulto facilitador hacia cómo trataríamos el origen y las costumbres de cada niño o niños a través de la selección de las obras que harían que los pequeños se sintieran atraídos a conocer dichas culturas y, en caso de ambos tener la misma procedencia, ayudándose entre ellos a

interaccionar con el resto de la clase sobre sus vivencias por medio del diálogo multicultural en las sesiones de lectura.

Habríamos unido esta posible y futura investigación con el pequeño estudio realizado, experimentando distintas sesiones de lectura en las que apreciaríamos el resultado de esta nueva investigación consecuentemente con el desarrollo de la relación multicultural que ya favorecimos al final de las sesiones de lectura. De esta manera, basaríamos las obras escogidas según aquellos criterios que podrían mostrar la vida de niños que vienen de distintos países, de modo que los niños percibirían cómo el libro-álbum podría transmitir la cultura de una niña a un niño de otra cultura a través del diálogo multicultural.

En esta próxima investigación plantearíamos los objetivos, los presupuestos y las preguntas siguiendo los ya elaborados en la anterior investigación, teniendo en cuenta que se va a llevar a cabo en la misma aula, con el fin de ver la diferencia que podríamos obtener teniendo en cuenta en los resultados de ambas investigaciones. De modo que aspectos los criterios de selección de las obras literarias y las preguntas dirigidas a los niños en el “ambiente de lectura” (Chambers, 2007) también serían distintos, aunque de naturaleza paralela siendo que se seguiría una misma temática.

Finalmente, sería necesario que los niños pudieran continuar desarrollando la relación y la comunicación entre las culturas de dicha aula, de modo que se favoreciera en esta nueva investigación el conocimiento por los distintos orígenes que encontraríamos en el aula de referencia a través de otro corpus literario basado en distintas obras a las ya seleccionadas.

Sería esencial favorecer en todo momento la inclusión en las aulas en cuanto a la relación y la comunicación entre los niños, al mismo tiempo que se desarrollaría el libro-álbum en la dinámica del aula como un aspecto fundamental para la completa formación de los pequeños.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparisi, A. (2006). *Literatura en la infancia: introducción a la didáctica de la literatura en lengua española para niños*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Arizpe, E. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan los textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Calvo, V. y Tabernero, R. (2014). La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva. Una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes, en el contexto educativo de España. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2, 121-140.
- Calvo, V. (2015). La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*. 27, 55-71.
- Cerrillo, C.P. y Padrino, G.P. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cerrillo, C.P. y Padrino, G.J. (1992). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime, los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corral, S.L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Febles, P.I. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Ibarra, N. (2008). *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil: selección y textos a cargo del equipo del Área de Documentación del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil y OEPLI*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Kenfel, R.V. y Vázquez, C. y García, L.L. (2000). *Literatura infantil y juvenil, tendencias actuales en investigación*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- McMillan, H.J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Sipe, L. (2011). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. En GRETEL: La literatura infantil a la UAB. Conferencia de Lawrence Sipe. Recuperado de: [http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia\\_sipe\\_0.pdf](http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_0.pdf)
- Tabernero, R. (2015). La formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. *Revista Aula de innovación educativa*. 239, 28-32.
- Tabernero, R. (2013). *El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir*. *Revista Lenguaje y textos*. 38, 47-57.

### **9.1. Obras del corpus literario utilizado en el aula**

- Grejniec, M. (2012). *A qué sabe la luna*. Pontevedra: Kalandraka.
- Llenas, A. (2014). *El monstruo de colores*. China: Flamboyant.
- Mckee, D. (2012). *Elmer*. Barcelona: Beascoa.
- Muñoz, A. (2013). *Uga Maluga*. Barbastro: Centro de Estudios del Somontano.
- Nesquens, D. y Arguillé, E. (2002). *Y tú, ¿cómo te llamas?* Madrid: Anaya.

## 10. ANEXOS

### ANEXO 1: transcripción de las sesiones de lectura

*Y tú, ¿cómo te llamas?*

Paloma: el año pasado.

Cubierta: Blanca hola.

Contracubierta: Gato adiós.

Se cuenta viendo sus imágenes.

Primera página: Papá Ángel porque que tiene alas, está en el cielo.

Segunda página: Mamá Margarita porque tiene flores.

Tercera página: Hermano Marino porque está en un barco y Hermana Coral porque tiene algo en los dedos.

Cuarta página: Abuela Sol por su cara y Abuelo León por su cara también.

Quinta página: Tía Magdalena porque tiene en la cabeza magdalenas y las cocina.

Sexta página: Maestra Belén por una estrella que tiene arriba, está en el Belén.

Séptima página: Blanca, la niña, porque es Blanca y tiene un fondo blanco.

Última: Gato negro, al revés que Blanca.

Enseñamos los colores contrarios, el blanco y el negro, que es de noche y no vemos.

Relacionan la figura de cada miembro de la familia o sus rasgos que les definen con el nombre que tienen.

Decimos el nombre del gato, Don Minino.

Nos enseña que es una familia, lo que tiene Blanca. Además del sello de la biblioteca del cole que ellos mismos indican dónde está.

Les gusta el Papá por sus alas, el marinero porque está en el barco y la abuela por el sol brillante de su cara.

No les gusta el Papá.

Ha recordado a toda nuestra familia. Todos reconocen qué lugar ocupan en la familia de Blanca y la describen por cada uno de sus miembros en cada uno de sus casos.

Palabras: feli, tiste, u gato, do miino, poque, pima, además, repiten las palabras que digo a veces..., poque e un león, madalenas, eta e agua, e auelo y a auela, su plofe, etc.

En algún caso he de motivarles a que hablen porque les cuesta más o darles alguna pista, explicarles alguna cosa y entonces comentan más cada obra.

Sólo en una sesión se divide la clase en cuatro grupos, para cada uno esta obra es muy corta.

Además, es en la que más interaccionaron conmigo en cuanto al contenido de la historia. No les cuesta hablar uno por uno.

#### *Elmer*

Es el elefante de colores, Elmer.

Elmer es diferente a los demás, esto es lo que nos se enseña en el libro-álbum (sin decir nada yo lo deducen). Nos enseña que aunque seamos diferentes, todos podemos vivir juntos y jugar. Todos podemos ser amigos, seamos como seamos.

Enseñamos a distinguir nuestro color de pelo por su nombre (rubio, moreno, castaño...). Dice cada uno el color de su pelo y preguntan qué es una manada, una caminata, arbusto, bayas y racimos (Nochevieja) y patidifusos.

Se hace el sonido del viento y de la lluvia, cómo llueve..., miran asombrados. Les han gustado los colores y los sentidos de la obra, todo les gusta.

Aguantan sin ver las imágenes mientras se cuenta.

Samuel no pronuncia bien la “r” y la “rr”, suprime el sonido de la “r”.

“Había una vez”, se ha contado primero sin ver sus imágenes (les ha gustado mucho, aunque una niña no quería hablar). La segunda vez se conto viéndolas.

Palabras: coores, achul, naanja, gri, rocha, emer, tompra, selvva, upas, pitando de gri, eta pintado, guises, la lluvia llove, etc.

Recuerdan lo que les explico y ellos me lo repiten pasado un rato y en ocasiones terminan mis frases sobre todo al final de la sesión.

Interpretan todo lo que ocurre en cada imagen, solo viéndola.

Gris es el color de los elefantes. Nunca han visto un elefante de colores como Elmer, no existe ninguno así. Al final, nos abrazamos todos.

Se sorprenden al oír “boom”, les sorprende porque no lo esperaban y saltan en su sitio. Atienden a lo que les digo y pregunto siempre con una respuesta que ellos han dado anteriormente.

#### *El monstruo de colores*

Les gustan todas las obras que se les ha contado. Siempre antes de comenzar cada libro-álbum, hablamos un ratito para que se conciencien de lo que vamos a hacer.

Recuerdan la obra contada el día anterior.

Se cuenta siguiendo lo que ven en las ilustraciones y lo que se les ha leído después, ya que interaccionan tanto sobre lo que ven como sobre lo que perciben de lo que se les cuenta.

Perciben lo que hay en las imágenes, lo que representa cada color del monstruo.

Se vocaliza en todo momento para que entiendan el vocabulario específico de la obra y que no han oído antes, además se les explican algunas expresiones que no dejan claro cómo están los protagonistas y lo que significa cada color. Todos expresan distintas emociones a lo largo de la sesión de lectura. También se les explican algunas cosas con expresiones y gestos para su mayor comprensión.

Aprenden que el monstruo de colores tiene diferentes emociones, pero que no aparecen al mismo tiempo (aunque al principio decían que estaban juntos todos los monstruos de colores distintos). Además, conocen todas las emociones sin decirlas o dar pista alguna. Reconocen lo que está bien y lo que está mal, aunque copien lo que haya dicho antes un compañero negándolo (lo entienden de tal manera que convierten lo que han oído a la hora de hablar para no repetir lo que han dicho los demás).

Preguntan “por qué” a lo que van escuchando, aunque a veces no es por interés sino porque no están escuchando y se cansan.

Se les da a entender que no podemos padecer varias emociones a la vez, o estamos tristes o contentos. Por otro lado, se les define brevemente que es cada emoción y cuando se produce cada una. Los pequeños explican lo que es alguna de las emociones a través de situaciones que han vivido ellos con sus familias.

No entienden “contagiosa”, “aturdido”, “emociones básicas”, plegable o depegable (si lo dicen por sílabas se entiende perfectamente esta palabra), “bote o frasco”, “pesadillas”, “enamorado o amor”, etc.

Palabras: colo gosa, fadada, coores, neggro, teiamos, ojo, amaguillo, vede, colo, mata o marrta, emociones, etc.

Una vez leído, cuentan lo que han visto sin dejarse nada. Dicen el color de cada emoción hablando por turnos. En ningún momento se dan casos de diferencia de género en cuanto a la elección de unas emociones u otras según intervienen los chicos o las chicas. Pero sí de cultura, al aparecer el amor que es de color rosa ya que los chicos prefieren no comunicar lo que sienten en este momento, debido a lo que significa en su cultura de origen.

Sin leer la obra porque no saben todavía, saben lo que indica cada emoción. Es decir, si se da en buenos o malos momentos, pero hay niños que no les ha gustado el

libro-álbum y aún así dicen porque no en voz baja, aunque directamente no han atendido. Y otros desde el principio ni escuchan ni expresan lo que han visto en las imágenes.

Les recuerda a cuando juegan con sus papas y mamas porque están contentos..., relacionan cada situación con las emociones que tienen en esos momentos en su hogar, por ello se les ponen ejemplos de situaciones en las que muestran sus propias emociones en las experiencias que han vivido. A muy pocos le cuesta comenzar a hablar, pero no porque no sepan que decir.

*A qué sabe la luna*

Se cuenta a través del texto leído (distinguiendo las voces de los animales) y todos permanecen callados, aunque primero se comenta brevemente su contenido en caso de que no lo hayan escuchado antes. Al leerlo interpretando a los animales, los niños disfrutaban más y están más atentos que si no se interpreta al haber añadido además la fantasía de la comida de los animales (a cada uno le sabía a lo que más les gustaba).

Reconocen, sin tener delante la imagen en que están alcanzando la luna, el orden en que lo hacen los animales. Además de que la luna hace sombra en el agua, saben lo que come cada animal, que la luna es un círculo... En definitiva, entienden que se necesita la ayuda de todos los animales para llegar a la luna.

Distinguen a los animales pequeños de los grandes, porque están más arriba de la montaña de animales al ser menos pesados.

Están atentos porque en alguna mala interpretación de la obra, los niños me corrigen.

Palabras: rubian todos, evantar la mano, a ver que sabe la luna, a luna, luna media (lo dicen así, al revés), o contamos ya, etc.

No entienden lo que es la media luna y la noche, la cima de la montaña, saborear, que cuando se va el sol sale la luna y es de noche, reflejar, etc.

Aprenden que la luna es más grande que los animales y que estos están abajo, qué es de noche y, sobre todo, que todos han llegado a la luna porque se han ayudado subiendo uno encima del otro. Es decir, porque se han ayudado entre todos y entienden que como compañeros de clase siempre han de ayudarse si lo necesitan ya que a veces es difícil hacer las cosas uno sólo al igual que cuando jugamos (solos nos aburríamos, pero juntos nos lo pasamos mejor, así como si somos más los que nos ayudamos).

El libro-álbum les ha gustado a todos aunque les ha costado más entender la moraleja. Además, algunas de las cosas que comen los animales les recuerdan a lo que comen en su casa.

*Uga Maluga*

Palabras: desi hola, Uga Maguga, futsal, etc.

No entienden “viñedo”, “paisaje”, “rima”, “trabagalenguas”, “huerto” (sí lo entienden), “túnica”, etc.

Se fijan en las ropas y todo lo que rodea a Uga Maluga, el paisaje, sus collares, etc. Además recuerdan detalles que se les ha contado y que comparten con el resto al final de la obra, quien sale con la niña (su familia, su maestra,...)...

Reconocen no conocer a nadie que se llama como la niña porque no tiene las mismas costumbres que ellos. Así como los colores que hay en las páginas y sus paisajes, también son desconocidos para ellos.

Saben que cuando vienen niños de otro país es que han nacido lejos de España, pudiendo ser sus amigos de igual modo o incluso jugar con ellos...

Aprenden que Uga Maluga viene de muy lejos, de otro país, pero que es una niña como nosotros con sus papas y sus ganas de jugar aunque es muy diferente el lugar de donde viene. Piensan que está triste porque no conoce donde está y no sabe dónde ir, reconocen que echa de menos su hogar. Es decir, comprenden que Uga Maluga necesita ayuda y amigos en su viaje a otro país.

Para algunos es la obra que menos les ha gustado porque apenas han hablado y han percibido a través de las imágenes lo que se les ha transmitido, como si no lo hubieran entendido o prestado atención al no atraerles. Es bastante triste en cuanto a la historia y las ilustraciones, además de por las reacciones que han tenido los niños en la sesión de lectura de esta obra.

## **ANEXO 2: transcripción de la entrevista**

1. Teniendo en cuenta la multiculturalidad que existe hoy en día en las aulas, ¿crees que es necesaria la educación inclusiva?

Hay dos niños marroquíes y una niña gitana. Los dos niños se buscan para jugar, por ello se intenta que se junten con el resto. Uno de los dos dominaba el español, pero el otro tuvo más dificultades en el inicio de su etapa escolar. La niña se relaciona adecuadamente, además, estos niños son los mejores a nivel curricular. Pero al ver que las madres se agrupan entre las distintas familias musulmanas del centro, ellos se aíslan del resto. Entonces cuando están con sus padres, se desconciertan. Por ejemplo, en su

casa no hacen nada porque tienen hermana mayor aparte de que la mujer en su cultura lo hace todo, de modo que tampoco escogen el color rosa como su preferido.

Aún así, las madres se comunican perfectamente con la maestra y se interesan por la integración de sus hijos. Aunque sí que marcan esa distancia de cara a hablar con alguien con quien no tienen a penas relación. En ocasiones viene algún hermano o hermana a las reuniones por si la madre no entiende algo, pero si no, el centro dispone de una mama que hace de mediadora con las familias de distintos países. En el centro se intenta que hagan las mismas cosas que el resto por ejemplo excursiones..., tienen ayudas para ello o incluso para el comedor.

2. ¿Cómo planteas este proceso de mejora de la relación multicultural en el aula?

¿Piensas que por medio de la literatura y el diálogo multicultural se favorece la relación entre los niños de diversas culturas que puede haber en el aula?

En la asamblea, que todos se comunican, si a alguno le cuesta arrancar o hablar se pide a dos alumnos que salgan juntos o se pregunta a dos a la vez y entonces no les cuesta hacerlo y la próxima vez no se sentirá cortado para hablar. Es esencial la relación con la familia para integrar al niño inmigrante, aunque sólo sea en las entradas o las salidas del cole.

3. ¿Consideras entonces el libro-álbum clave para el desarrollo de la oralidad y la dinámica del grupo como un lugar de encuentro y diálogo entre culturas?

De cara a introducir el libro-álbum en el aula, nada más comenzar todos quieren hablar con sólo verlo y ya cuando se ha contado no hay ningún problema de tal manera que hasta interactúan entre ellos. Lo único que a veces hay que reconducirles porque les vienen a la mente un montón de cosas que se salen del contenido de la obra.

Teniendo en cuenta las ilustraciones que tanto expresan, es esencial validar la información que los niños van contando de modo que la maestra se siente asombrada en cuanto a lo que están diciendo, sintiéndose ellos más protagonistas de la historia que se ha contado. A los que les cuesta animarse a hablar, lo acaban haciendo al final en cuanto a vivencias y recuerdos de experiencias en el aula, su casa..., en las que comparten su cultural siguiendo todo lo que se cuentan.

4. ¿Puedes contarme qué criterios utilizas a la hora de seleccionar cualquier libro-álbum en el aula para el desarrollo de la relación multicultural en el aula? ¿Evitas llevar al aula algún tipo de obra?

En base a los criterios a tener en cuenta para la selección de obras, la maestra trata de escoger siempre obras que expresan emociones o con los que pueden sentirse

identificados en cuanto a sus vivencias en el aula, si tienen algún problema... De esta manera pierden el miedo a lo que estén sufriendo o escondiendo. Siempre escoge el libro-álbum como un eje conductor hacia una inquietud en la que no sabes cómo actuar, así como para deleitar, disfrutar y afianzar la relación entre el lector y el oyente. Es esencial para el desarrollo de la relación ya que siempre les motivan, aunque se dispersen a veces siempre se puede cambiar el modo en que se esté contando.

Siempre intenta evitar en el aula aquellas obras que no tienen moraleja, además de las que tratan contenidos menos llamativos o que son difíciles de tratar tal como es la muerte o la separación de una familia.

### **ANEXO 3: diario de campo**

Tras la realización de cada sesión de lectura, transcribimos las interacciones que se produjeron gracias a la inmersión del libro-álbum en las aulas y que dio lugar a la inclusión del alumnado. Además, una vez recogidas todas estas informaciones, anotamos una serie de consideraciones en cuanto al impacto que el libro-álbum tiene en la diversidad cultural del aula.

En todo momento los niños responden el adulto facilitador interpretando las ilustraciones, de manera que perciben lo que esconde cada obra a parte de lo que el libro-álbum les presenta, aunque en ocasiones comentan cada obra con experiencias que no tienen nada que ver con lo que han sentido en estas situaciones. Es entonces cuando orientamos el diálogo de los niños hacia cada uno de los puntos fundamentales y que les llaman más la atención de la obra que analicen en ese instante.

*18 de enero del 2016*

En la obra *Y tú, ¿cómo te llamas?*, entienden que el papá se llama Ángel porque su personaje tiene alas o el abuelo se llama León porque su cara tiene los rasgos de este animal, o incluso dicen que el blanco es un color contrario al negro, en el caso de la protagonista y el gatito. Al final de esta obra, expresan lo que se pretende enseñar con el libro-álbum, por ejemplo, *Blanca tiene una familia como nosotros tenemos papá, mamá, abuelos...*, recordándoles a la que ellos tienen y contando a sus compañeros cómo se llaman sus padres, si tienen hermanos, etc. Por otro lado, observan que el sello que aparece detrás de cada obra es el del colegio. Este libro-álbum hace que los lectores reflexionen sobre las diferentes familias que hay en el mundo conociendo las que hay en su aula, ya que comparten las características de estas con sus compañeros. A nuestro parecer, en esta obra llegan a un acercamiento que da paso a que interaccionen sobre

otros temas que les conciernen, de manera que el diálogo multicultural comienza en esta primera sesión conociéndose los unos a los otros a través de su entorno.

*19 de enero del 2016*

Identifican que los protagonistas de cada obra son distintos a los personajes secundarios, entendiendo que son diferentes al resto de sus compañeros pero que comparten los momentos que juegan tal y como *Elmer* vive con los otros elefantes. En algunas ocasiones los niños proponen preguntas que el adulto facilitador no ha previsto antes de comenzar las sesiones de lectura de cada obra, ya que cada una esconde una serie de características esenciales a comentar que aprecian los niños. De igual modo, el adulto facilitador ha de responder a las dudas o las preguntas que se presenten en las sesiones de lectura y a las que los pequeños dan importancia y reiteran a medida que va avanzando la historia. Además, cuando no entienden alguna palabra que escuchan a medida que avanza la historia, preguntan e interiorizan su significado hasta tal punto que vuelven a comentar estas informaciones al final de las sesiones de lectura. Además, responden de manera fluida cuando se les hace alguna pregunta en cuanto a las obras ya leídas, por ejemplo, en el análisis de cada obra los pequeños van contando de uno en uno consecuentemente lo que han entendido de la historia (*¡Elmer se ha quedado sólo! Sí, pero más adelante seguro que lo encuentran el resto de elefantes. ¡No puede quedarse sólo que se hace de noche y se pone oscuro!...*). Dicha obra desvela la diferencia que tiene cada niño con el resto a medida que van viendo como Elmer se acerca a sus hermanos y ve que no es como ellos, esto les asombra y termina atraer su completa atención hacia esta historia. Además, comprenden que aunque seamos diferentes, nunca han de dejar a nadie sólo sin amigos.

*20 de enero del 2016*

*El monstruo de colores* da lugar a que los niños perciban lo que cada color simboliza en cuanto a las emociones que pueden expresar. De manera que expresan situaciones que han vivido relacionándolas con cómo se han sentido en estos momentos o en otros con sus familias, entendiendo lo que está bien y lo que está mal (*cuando juegan con sus papas se sienten alegres y cuando riñen con su hermano se enfadan*). Algunos niños reconocen en las sesiones de lectura y en voz baja que no han entendido este libro-álbum porque no les ha gustado o porque les cuesta más comunicarse o empezar el diálogo multicultural con el resto de niños. Este libro-álbum es el que más interacciones nos ha dado en el diálogo multicultural, porque ha dado lugar a la

aparición de la identidad de cada niño al compartir los colores que prefieren y cómo están la mayoría del tiempo (tristes, alegres, enfadados...) y por qué.

*21 de enero del 2016*

Hemos contado de manera dinámica interpretando las voces de los personajes la obra *A qué sabe la luna*, en la que los niños disfrutaban más y están más atentos y expectantes en lo que va ocurriendo a lo largo de la historia. Entienden que la luna hace sombra en el agua por el reflejo que aprecian en las ilustraciones del libro-álbum y por las explicaciones detalladas del adulto facilitador en cuanto a lo que se va viendo en cada obra, ya que es lo que más dudas les produjo porque se quedaban bloqueados sin articular palabra alguna mirando las ilustraciones (*hasta que respondió a sus intrigas, no pararon*). Además, el adulto facilitador les tuvo que explicar que no se hubiera podido llegar a la luna si todos los animales no se hubieran ayudado, momento en el que se asombraron y no dejaban de comentar la situación entre ellos (*¡mira como han quedado todos uno encima del otro! Marta, ¡se van a caer! ¡No, porque los que están abajo son muy fuertes!*). Al final de esta obra realizamos una representación de lo que cada animal come metafóricamente, lo que hizo que los niños participaran siguiendo lo que a ellos más les gusta comer (*A mí me gusta también, yo me como las patatas con queso... ¡qué asco! ¡Yo me las como con tomate que están mejor!*), momento en el que todos participaron a pesar de la animación que se necesitaba, por lo que les costó hacerlo pero se consiguió..., aunque que implicó a algunos niños dejar a un lado su timidez ya que vimos que se pensaron comenzar a hablar. Esta obra consigue que los pequeños disfruten a la vez que interaccionan de manera continua sin darse cuenta de que su relación se ha afianzado, ya que ya no piensan si hablar o no con todos.

*22 de enero del 2016*

*Uga Maluga* les llama mucho la atención en cuanto a las ilustraciones que la constituyen, porque se caracteriza por colores vivos y por paisajes que no se encuentran en nuestro país. Por otro lado, se sienten muy atraídos por las vestimentas de la niña y su familia, pero no muestran rechazo hacia sus costumbres (*¡Mira qué bonita la ropa que lleva! ¡Es toda de colores!*). Reconocen no conocer a nadie que se llama como la niña y que no tiene las mismas costumbres que ellos. Además, los pequeños entienden que la protagonista viene de otro país que está lejos del de ellos, aunque los que tienen orígenes extranjeros se muestran más cercanos a la obra que está contando (*No había oído nunca ese nombre. Yo sí porque cuando voy a ver a mis abuelos hay una niña que se llama así*). Comprenden que Uga viene de lejos, pero que tiene papás como ellos y

que disfruta jugando del mismo modo que lo hacen ellos, aunque piensan que puede sentirse triste porque no conoce a nadie viniendo de lejos ya que echa de menos su casa. Por lo tanto, entienden no se debe dejar sin amigos a nadie y que, en este caso, hay que ayudar a la protagonista a que esté feliz en su nuevo hogar como si de una niña nueva de su clase se tratara (*Es verdad, cuando llegó Didac a clase y estábamos todos, no hablaba mucho pero se hizo amigo nuestro*).

Las obras que más han captado la atención de los pequeños han sido *Y tú, ¿cómo te llamas?*, *Elmer* y *El monstruo de colores* ya que estaban más animados a la hora de analizar cada uno de sus ilustraciones y los contenidos que el adulto facilitador les iba transmitiendo. Pero por ello no dejamos de lado las últimas obras seleccionadas para el corpus literario, *A qué sabe la luna* y *Uga Maluga*, porque han sido las dos que más les han impresionado en cuando a la muestra de componentes culturales que contienen de manera tan directa. Ambas obras les dejaron impactados sin saber cómo reaccionar asimilando lo que las ilustraciones les decían a la vez que escuchaban el texto leído, en sus análisis no interaccionaron tanto como en las tres primeras, lo que hacía que dieran más pie a la inclusión de estos niños, ya que contenían más animaciones en sus páginas que estas últimas incitándoles a comentar dichas obras.

*3 de junio de 2016*

Entrevistamos a la maestra encargada del aula en la que se ha realizado la investigación. Percibimos que para ella es esencial la relación de todos los miembros de que es responsable. Intenta que haya siempre un buen ambiente de compañerismo, respeto y de comunicación en todo momento para que las actividades que se llevan a cabo diariamente tengan éxito.

Además, utiliza una serie de pautas de actuación para regular la dinámica del aula y el comportamiento de cada niño. Por un lado, mantiene contacto continuo con las familias de los pequeños aunque sea en las entradas y las salidas de la jornada escolar, sobre todo si algunas no pueden acudir a las reuniones obligatorias de cada curso. Por otro lado, procura que los niños y sus familias se integren en el aula tanto con el resto de alumnos como con el resto de padres gracias al impacto que tiene la literatura infantil en el acercamiento de todas las culturas. Tiene muy en cuenta que en cada cultura el trato con las personas puede llegar a ser muy diferente, por lo que ofrece toda su ayuda y apoyo a estas familias en lo que concierne a los problemas que puedan surgir en el hogar o en el aula.

El papel de esta maestra es el adecuado en cuanto a las características que tiene esta aula. Desde nuestro punto de vista todos los niños se relacionan unos con otros, y no siempre juegan los mismos en un grupo fijo ya que procura el afianzamiento de todas las relaciones de la clase a través de los agrupamientos flexibles.

Finalmente, utiliza una serie de obras para llegar a que todos sus alumnos entablen una conversación fluida sobre cada historia provocando relación multicultural en esta aula, tal y como nosotras como investigadoras favorecemos la inclusión de esta aula en nuestra investigación gracias a un corpus literario.

#### **ANEXO 4: sistema de categorías**

El libro-álbum como género para fomentar la inclusión en las aulas

	Categoría Analítica	Categoría Intertextual	Categoría Cultural y Emocional	Categoría Sintáctica	Categoría Metafórica	Categoría Creativa
<p><i>Y tú, ¿cómo te llamas?</i> de “Daniel Nesquens”</p>	<p>Paloma nos lo contó el año pasado.</p> <p>En la cubierta ven a la protagonista en un fondo blanco adivinando su nombre (Blanca), nos dice hola.</p> <p>En la contracubierta, el gato nos dice adiós. Deducen que el papá está en el cielo porque tiene alas.</p> <p>Mamá se llama Margarita y, por ello, tiene flores en el vestido.</p> <p>Los hermanos se llaman Marino y Coral, por ello, están en el mar.</p>	<p>Se cuenta la obra literaria leyendo las imágenes en cuanto a lo que van percibiendo.</p> <p>Ven al gato lo contrario a Blanca por el color claro-oscuro, como que la protagonista es el día y el animal la noche.</p> <p>Relacionan la figura de cada miembro de la familia o sus rasgos que les definen con el nombre que tienen.</p> <p>Les recuerda a toda su familia, de manera que describen la suya propia.</p> <p>Se ha de motivarles a veces a que participen en el diálogo multicultural, sólo en una de las cuatro sesiones no dieron pie al</p>	<p>Entienden que todas las familias son diferentes, porque provienen de distintos lugares. Aunque de igual modo, cada uno tenemos padre, madre, hermanos, hermanas, abuelos, tíos, primos,...</p> <p>Emocionalmente se sienten alegres y contentos en la oralidad de esta obra literaria.</p>	<p>Algunas de las palabras que les ha costado pronunciar según las reglas gramaticales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- feli: feliz.</li> <li>- tiste: triste.</li> <li>- u gato: un gato.</li> <li>- do miino: don minino.</li> <li>- poque e u león: porque es un león.</li> <li>- pima: prima.</li> <li>- madalenas: magdalenas.</li> <li>- eta en e agua: está en el agua.</li> <li>- e auelo: el abuelo.</li> <li>- a auela: la abuela.</li> </ul>	<p>Nos enseña que Blanca tiene una familia así como todas las personas, donde cada miembro es diferente del resto.</p>	<p>Les llama la atención y les divierte el nombre del gato, Don Minino. Así como el papá por sus alas, el marinero por el barco y la abuela por el sol brillante.</p>

El libro-álbum como género para fomentar la inclusión en las aulas

	Reconocen que la abuela se llama sol, el abuelo León, la tía Magdalena y la maestra Belén al ver su cara.	desarrollo de este diálogo.		- su plope: su profe. Por otro lado, repiten en ocasiones algunas las palabras del “adulto facilitador”.		
<i>Elmer</i> de “David Mckee”	Sin comenzar su lectura, expresan que Elmer es un elefante de colores y el protagonista de la obra.  En todo momento no quitan ojo del libro-álbum e interpretan lo que aprecian en cada ilustración siguiendo el hilo de la historia a través de la lectura de imágenes.	Se cuenta una vez siguiendo las ilustraciones, y la segunda en base a las indicaciones del texto visual. A la mayoría les ha encantado, pero sólo a una niña no le ha gustado la obra.  Relacionan su color de pelo (rubio, moreno, castaño,...) con los distintos colores de la piel de los elefantes (gris, muchos colores, a cuadros,...). Por ejemplo, juegan a ver qué color tiene cada uno, viendo las diferencias.	Entienden por sí solos que Elmer es diferente a los demás, a pesar de ello, todos conviven juntos y son amigos. Han disfrutado y les ha encantado, ya que han expresado multitud de emociones siguiendo la historia.	En la sesión de esta obra preguntaron algunas cosas que no entendían a simple vista: manada, caminata, arbusto, bayas, racimos, patidifusos,...  Por otro lado, no pronuncia adecuadamente la “r” y la “rr”, además omiten el sonido de la “y”. Así como las palabras “coores: colores”, achul: azul”, “naanja: naranja”, “gri: gris”, “rocha: rosa”, “Emer: Elmer”, “tompá:	Nunca han visto un elefante de colores como Elmer, no existen así. Al final de la obra se abrazan. Se sorprenden al oír “boom”, se quedan asombrados y afianzan su relación multicultural.	Se hace el sonido del viento y de la lluvia, cómo llueve..., miran asombrados. Les han gustado los colores y los sentidos de la obra, todo en general les llama la atención.

El libro-álbum como género para fomentar la inclusión en las aulas

				trompa”, “upas: uvas”,...		
<i>El monstruo de colores</i> de “Ana Llenas”	<p>Añaden que les ha gustado mucho la anterior obra, ya que se interesaron por hablar sobre esta antes de comenzar la siguiente y vemos que recuerdan todo lo aprendido.</p> <p>Asocian cada color del monstruo, con una emoción incluso antes de llegar al punto donde se expresan estos contenidos en dicha obra.</p> <p>Se les da a entender que no podemos padecer varias emociones a la vez, o estamos tristes o contentos. Y se les define</p>	<p>Se cuenta en base a lo que van viendo en las ilustraciones y después siguiendo el texto. A medida que vamos siguiendo cada página, nos damos cuenta de que dan más pie a la interacción y la comunicación tanto de lo que ven como de lo que perciben. Una vez leído, cuentan lo que han visto sin dejarse nada. Dicen el color de cada emoción siempre hablando por turnos.</p> <p>Les recuerda a cuando juegan con sus papas que están contentos..., relacionan cada situación con las emociones que tienen en esos momentos, siempre poniéndoles ejemplos</p>	<p>Comprenden que hasta niños de distintas culturas, sufren emociones y las padecen en las situaciones que van viviendo en sus casas. En ningún momento se dan casos de diferencia de género en cuanto a la elección de unas emociones los chicos y otras distintas las chicas. Esta obra también les ha gustado, porque siempre les llama la atención las coloridas</p>	<p>Se vocaliza en todo momento para que entiendan el vocabulario específico del libro-álbum, además se les explican algunas expresiones que no dejan claro cómo están los protagonistas y lo que significa cada color según las emociones que vayan apareciendo. Aunque también se les explican determinados aspectos por medio de gestos y expresiones.</p> <p>Algunas palabras mal pronunciadas, teniendo en cuenta las reglas gramaticales, son las</p>	<p>Aprenden que el monstruo de colores tiene diferentes emociones, pero dicen que no aparecen juntas (aunque al principio decían que estaban juntos todos los monstruos de distintos colores, las emociones no). Reconocen lo que está bien y lo que está mal, aunque copien lo que haya dicho</p>	<p>Recrean vivencias que han tenido en relación a cómo se han sentido en cada momento en la obra y fuera de este momento (jugar en el parque, quitar un juguete a otro niño,...).</p> <p>Esta obra es la edición pop-up, de modo que los lectores desarrollan</p>

## El libro-álbum como género para fomentar la inclusión en las aulas

	<p>brevemente que es cada emoción y cuando se producen. Una vez esto, explican lo que es alguna de las emociones a través de situaciones que han vivido con sus familiares o en el aula. Relacionan las emociones (alegría, tristeza, enfado, amor,...) con las que sufren en estas situaciones que ponen de ejemplo.</p>	<p>de situaciones en las que sufren varias emociones aunque a muy pocos le cuesta comenzar a hablar y no porque no sepan que decir.</p>	<p>páginas y aquellas que contienen más personajes. Es decir, aquellas que desatan el desenlace de la historia.</p>	<p>siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- color rosa: color rosa.</li> <li>- enfadada: enfadada.</li> <li>- colores: colores.</li> <li>- teníamos: teníamos.</li> <li>- amarillo: amarillo.</li> <li>- verde: verde.</li> <li>- emociones: emociones.</li> </ul> <p>Preguntan “por qué” a lo que van escuchando, aunque a veces no es por interés sino porque no están escuchando y se cansan.</p>	<p>antes un compañero negándolo (lo entienden de tal manera que convierten lo que han oído para no repetir lo de los demás).</p>	<p>más su imaginación y su viaje a un mundo de fantasía en el que aprenden a mostrar unas emociones u otras dependiendo de lo que estén haciendo.</p>
<p><i>A qué sabe la luna</i> de “Michael</p>	<p>Se cuenta a través del texto visual (distinguiendo las voces de los animales) y todos</p>	<p>La obra les ha gustado a todos aunque en este les ha costado más entender la moraleja. Además algunas de las</p>	<p>Reconocen que se necesita para llegar a la luna la ayuda entre todos los animales.</p>	<p>Algunas de las palabras que no pronuncian adecuadamente en cuando a las reglas gramaticales</p>	<p>Aprenden que la luna es más grande que los animales y que</p>	<p>En la lectura de la obra, interpretan a</p>

## El libro-álbum como género para fomentar la inclusión en las aulas

Grejniec”	<p>permanecen callados, aunque primero se comenta en caso de que lo hayan escuchado antes.</p> <p>Reconocen, sin tener delante la imagen que están alcanzando la luna, el orden en que lo hacen. Además de que la luna hace sombra en el agua, saben lo que come cada animal, que la luna es un círculo... Están atentos porque en alguna mala interpretación de la obra, los niños corrigen mis palabras.</p>	<p>cosas que comen los animales les recuerdan a lo que comen en su casa y lo que más les gusta comer.</p>	<p>Distinguen a los animales pequeños de los grandes, porque están más arriba al ser menos pesados. En este libro-álbum los niños se sienten tranquilos y felices en su viaje a la luna ya que ven cómo se ayudan los animales (tal y como ellos hacen en el aula).</p>	<p>son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rubian todos: subían todos.</li> <li>- evantar la mano: levantar la mano.</li> <li>- a luna: la luna.</li> <li>- luna media: media luna.</li> <li>- ¿o contamos ya?: ¿lo contamos ya?</li> </ul> <p>No entienden lo que es la media luna y la noche, la cima de la montaña, saborear, que cuando se va el sol sale la luna y es de noche, reflejar, etc. Por ello preguntan en el momento en que no entienden algo porque no pueden seguir la historia de</p>	<p>estos están abajo, qué es de noche y, sobre todo, que todos han llegado a la luna porque se han subido uno encima del otro. Es decir, porque se han ayudado entre todos y entienden que como compañeros de clase siempre han de ayudarse si lo necesitan ya que a veces es difícil hacer las cosas uno sólo si de otro modo podemos ayudarnos entre</p>	<p>los animales, los niños disfrutaban más y están más atentos que si se añade la fantasía de la comida de los animales (a cada uno le sabía a lo que más les gusta comer). En ocasiones ellos mismos imitan el sonido de los animales a medida que van apareciendo en</p>
-----------	--	---	---	--	--	--

El libro-álbum como género para fomentar la inclusión en las aulas

				esta manera, y se les responde adecuadamente.	todos.	la obra.
<i>Uga Maluga</i> de “Angélica Muñoz”	Se fijan en las ropas y todo lo que rodea a Uga Maluga, el paisaje, sus collares, etc. Además recuerdan detalles que vuelven a analizar con el resto al final de la obra (y quien sale con la niña, su familia, su maestra,...).	A algunos es la obra que menos les ha gustado y apenas han hablado y percibido a través de las imágenes el contenido de la obra, como si no lo hubieran entendido o prestado atención al no atraerles. Es bastante triste en cuanto a la historia y las ilustraciones, ya que el contenido tiene que ver con la llegada de una niña a un lugar en el que no ha estado nunca. En este momento los niños se quedan atentos a la historia, como si estuvieran poniéndose en el lugar de la protagonista (viviendo lo que se les cuenta).	Reconocen no conocer a nadie que se llame como la niña y que tenga las mismas costumbres que ella. Así como los colores que hay en las páginas y sus paisajes, la ropa de la niña... Saben que cuando vienen niños de otro país es que han nacido lejos de donde ellos son, aunque pueden ser sus amigos, jugar con ellos..., ya que no conocen a nadie.	Algunas de las palabras que son mal pronunciadas según las reglas de gramática son: - desi hola: decir hola. - Uga Maguga: Uga Maluga. - fotal: frutal, No entienden las palabras “viñedo”, “paisaje”, “rima”, “trabagalenguas”, “huerto” (lo entienden), “túnica”,... ya que se interesan en relación a lo que significan en esta obra y preguntan en cuanto no saben lo que son	Aprenden que Uga Maluga viene de muy lejos, de otro país, pero que es una niña como ellos con sus papas y sus ganas de jugar aunque es muy diferente el lugar de donde viene. Piensan que está triste porque no conoce donde está y no sabe dónde ir, reconocen que echa de menos su hogar. Es decir,	Esta obra muestra la calidez del lugar de donde viene Uga, expresando la tristeza, la soledad y el desamparo de su viaje de abandono de su lugar de origen. Aunque perciben que es una niña buena porque tiene una

## El libro-álbum como género para fomentar la inclusión en las aulas

			<p>En este libro-álbum se sienten tristes ya que experimentan como si fueran Uga (lo que conlleva cambiar de ciudad cuando tienes tus amigos y a toda tu familia lejos de tu hogar).</p>	<p>recibiendo el significado de lo que es cada una en ese mismo instante.</p>	<p>necesita que la ayuden y tener amigos para que no esté triste.</p>	<p>familia en alguna parte debido a la ternura con se desarrolla la historia.</p>
--	--	--	--	---	---	---