



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

“Creencias de maestros de Educación Infantil sobre la incorporación de alumnos de familias inmigrantes. Estudio de caso con un grupo de 3º de Educación Infantil”

Autor/es

Belén Gimeno Elipe

Director/es

Virginia Calvo Valios

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
2.1. Análisis del currículum de la Educación Infantil	5
2.2. Estudios anteriores	7
3. MARCO TEÓRICO	13
3.1. Lengua, cultura e inmigración	13
3.2. Corriente emocional y social de la lectura literaria	15
3.3. El libro álbum en contextos inclusiva	16
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	17
4.1. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos	17
4.2. Descripción del contexto y de los informantes	19
4.3. Metodología de la investigación	20
4.4. Técnicas de registro de información	21
4.5. Procedimiento de análisis de datos	24
4.6. Desarrollo de la investigación	25
5. ANÁLISIS DE DATOS	26
5.1. Análisis de diagnóstico de las entrevistas realizadas a los alumnos	26
5.2. Análisis de diagnóstico de las entrevistas realizadas a los docentes	30
5.3. Análisis de intervención en el aula	39
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	47
7. CONCLUSIONES	51
8. NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN	53
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
9.1. Estudios teóricos	53
9.2. Normativa	56
9.3. Obras de creación	56
ANEXOS	

Creencias de maestros de Educación Infantil sobre la incorporación de alumnos de familias inmigrantes. Estudio de caso con un grupo de alumnos de 3º de Educación Infantil

Infant Education teachers' conviction about incorporation of students from immigrant families. Case study: 3rd Infant Education

- Elaborado por Belén Gimeno Elipe.
- Dirigido por Virginia Calvo Valios.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2016.
- Número de palabras: 16.468

Resumen

Este estudio se centra en conocer las creencias y actitudes que tienen los docentes de un centro de Zaragoza con un elevado porcentaje de alumnos de familias inmigrantes que se escolarizan con desconocimiento de la lengua y de la cultura. Por otra parte, se pretende conocer qué lengua o lenguas hablan los alumnos en el ámbito familiar y qué textos se leen. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa a través del análisis de entrevistas realizadas a cinco docentes de Educación Infantil y a diez alumnos de familias inmigrantes. Los resultados obtenidos muestran que en el ámbito familiar predomina la lengua de origen de los padres como medio de comunicación y en los textos que les leen. Por otra parte, los docentes apelan a la necesidad de apoyos humanos en el aula para atender la diversidad lingüística y cultural.

Palabras clave

Lengua, cultura, inmigración, educación infantil, lectura literaria

1- INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace a partir de la observación directa de un aula de 3º Educación Infantil de un centro de contexto urbano, en el que hay un elevado porcentaje de alumnos de familias inmigrantes con desconocimiento de la lengua, y en la que los docentes dan prioridad a la escritura de fichas y en menor medida a la oralidad, por ejemplo la lectura de textos de literatura infantil.

En la actualidad, el contexto educativo está compuesto por alumnos de diferentes lenguas y culturas de origen. Esta diversidad, tal y como se refiere Ferreiro (2011, pp.69): “la escuela pública está llena de hijos de inmigrantes. Ya no se les puede ignorar”, requiere de un estudio centrado en analizar qué metodologías que se utilizan en las aulas con el propósito de identificar si se adaptan o se han transformado para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Por ello, el objeto de estudio de este trabajo es conocer las creencias que tienen los maestros de Educación Infantil de un colegio concreto acerca de la incorporación de alumnos de familias inmigrantes al centro y las medidas que adoptan para atender esta diversidad lingüística en su aula. Por otra parte, se pretende conocer la lengua o lenguas que hablan en el ámbito familiar estos niños, concretamente para este trabajo se han seleccionado los diez alumnos inmigrantes del aula de 3º de Educación Infantil del colegio “Tío Jorge” de Zaragoza e identificar qué textos se les lee en el hogar. Finalmente, se ha realizado una implementación en el aula a través de la lectura en voz alta de dos obras de literatura infantil. Con este trabajo nos hemos aproximado a la investigación educativa con el fin de contribuir al modelo de la educación inclusiva (Ainscow, 2012; Booth y Ainscow, 2002).

El estudio que se presenta se ha dividido en diferentes capítulos. El capítulo segundo corresponde al estado de la cuestión en el que, por una parte, se realiza un análisis de las leyes educativas actuales de Educación Infantil en relación con la atención a la diversidad y por otra parte, se estudian las investigaciones precedentes sobre inmigración y lectura literaria. En el capítulo tres se desarrolla el marco teórico que sustenta este trabajo a partir de tres ejes principales: lengua, cultura e inmigración, corriente emocional y social de la lectura literaria y el libro álbum en contextos

inclusivos. El capítulo cuatro trata el diseño de la investigación, se formulan los presupuestos de partida, las preguntas y los objetivos. Además, se aporta una descripción del contexto y de los informantes, y se explica la metodología y las técnicas de registro de información que se van a utilizar, el procedimiento de análisis de datos y el desarrollo de la investigación. En el capítulo cinco se realiza el análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes, y a los alumnos inmigrantes y las dos sesiones de lectura que se llevan a cabo en el aula. En los capítulos seis y siete se presentan los resultados y conclusiones que emergen de este estudio de caso y para finalizar, en el capítulo ocho se propone alguna posible vía de investigación.

2- ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se va a realizar un análisis de las leyes educativas actuales de Educación Infantil del Segundo Ciclo con el objetivo de identificar el modelo que subyace en relación a la atención a la diversidad. Por otra parte, se estudian investigaciones anteriores sobre inmigración y lectura literaria

2.1. Análisis del currículum de la Educación infantil

Se ha analizado la legislación actual para conocer cómo se concibe la atención a la diversidad en el currículum de Educación Infantil en el segundo ciclo de esta etapa, es decir de tres a seis años.

A nivel estatal

Se ha revisado en el BOE, el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Para ello, nos hemos centrado en el artículo 8, *Atención a la diversidad*, ya que la investigación está relacionada con ello, aunque no hace referencia en ningún momento al alumnado inmigrante.

El primer punto habla de cómo la intervención educativa debe contemplar la diversidad del alumno y adaptar la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de cada niño.

El segundo punto se centra en cómo las administraciones educativas establecerán procedimientos para identificar características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los alumnos y en que facilitarán la coordinación de los sectores que intervengan con estos alumnos.

En el tercer punto, se habla de que los centros adoptarán las medidas que sean necesarias para los alumnos que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

Y por último, en el cuarto punto, se hace referencia a que los centros atenderán a los niños que presentes necesidades educativas especiales y buscarán la respuesta que mejor se adapte a las características y necesidades personales de cada niño.

En estos cuatro puntos, se habla de diversidad y de cómo atenderla, sin embargo, no aparece de manera explícita la atención a los alumnos con desconocimiento de la lengua española.

A nivel autonómico

Según el BOA, en la orden del 28 de marzo del 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en su artículo 13, se habla de Atención a la Diversidad.

Este artículo consta de seis puntos y en ninguno de ellos, se hace referencia de manera concreta al alumnado inmigrante ni a las medidas que se deben tomar.

El primer punto expresa que los centros desarrollarán el currículo y organizarán los recursos que sean necesarios para facilitar a los alumnos el logro de los objetivos de la etapa, mediante un enfoque inclusivo aunque no se explica en qué consiste.

En el segundo punto, habla de que dependiendo la diversidad se debe adaptar la práctica educativa a sus características personales, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

El tercer punto, habla de cómo los centros deben incorporar al Proyecto curricular del centro las medidas específicas del Plan de Atención a la Diversidad para dar

respuesta educativa, a todos los alumnos, y en particular a aquellos que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

Respecto al cuarto punto, habla de cómo la respuesta al alumno con necesidad específica de apoyo educativo deberá tener carácter preventivo y responderá a los mismos objetivos que los del resto de alumnos. Se deben organizar en cuanto se detecten dificultades y se hará de manera individualizada, en el aula y en coordinación con las familias. También se dará respuesta a las necesidades de los alumnos que presentan altas capacidades, estimulando su propio ritmo de aprendizaje.

El quinto punto se refiere a que las adaptaciones que se aparten significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo para atender las necesidades educativas especiales, deberán tener carácter excepcional. Estas adaptaciones serán elaboradas por el maestro que imparte clases a estos alumnos, en colaboración con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Por último, el sexto punto nos dice que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte facilitará los recursos que sean necesarios, proporcionará orientaciones al profesorado respecto a la atención a la diversidad y determinará los procedimientos, por los cuales se autorizarán las medidas de apoyo educativo para atender al alumnado.

En estos seis puntos, sí se hace referencia a que se debe adaptar la práctica educativa dependiendo de las características personales, necesidades o ritmos de aprendizaje de los niños, a que se debe incorporar las medidas del Plan de Atención a la Diversidad al Proyecto Curricular del centro o a que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte tendrá que facilitar los recursos necesarios, por ejemplo. Sin embargo, se echa de menos algunas orientaciones relacionadas con alumnos de familias inmigrantes con desconocimiento de la lengua española, tanto a nivel estatal como a nivel autonómico. Se habla de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, pero no se concreta qué tipo de necesidad pueden tener.

2.2. Estudios anteriores

En este apartado se exponen algunas investigaciones anteriores sobre inmigración y lectura literaria que nos han servido de referencia sobre el objeto de estudio de este

trabajo. Según la bibliografía analizada encontramos muy pocos estudios que aborden estos dos temas y estén centrados únicamente en el contexto específico de la Educación Infantil.

Destacamos –entre otros- los estudios de Arizpe, Louzao y García en relación a niños inmigrantes y los estudios de Tabernerero y Calvo con alumnos de Educación Primaria y adolescentes inmigrantes.

- *Migración en la infancia y literatura infantil*

Evelyn Arizpe (2012) ha centrado buena parte de sus estudios e investigaciones en la migración, el multiculturalismo y la literatura infantil, de manera específica sobre el libro álbum definiéndolo como herramienta de investigación y también como instrumento pedagógico. Todas estas investigaciones aparecen recogidas de manera sintetizada en el capítulo *Entre imágenes y palabras: la investigación promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas*, del libro *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (2012).

Respecto a las investigaciones sobre niños inmigrantes, Arizpe (2012) ha investigado cinco puntos fundamentales que son: bilingüismo, lectura y escritura; prácticas de lectura y escritura en el hogar y en el colegio; multiculturalismo, identidad y textos; cultura popular y textos digitales y, por último, respuestas lectoras y competencia visual.

Arizpe destaca cómo la mayor parte de los maestros no dan valor al hecho de que niños bilingües utilicen dos lenguas o tengan estrategias cognitivas para pasar de un idioma a otro y argumenta que esas competencias no son reconocidas en el contexto educativo.

Se ha aceptado la idea de la transferencia de estrategias cognitivas al pasar de un idioma a otro, como también el hecho de que estos niños son más conscientes sobre las operaciones lingüísticas que sus compañeros monolingües. Sin embargo, estas competencias no se desarrollan si no se reconocen y valoran dentro del contexto educativo. (Arizpe, 2012, p.51)

Por otro lado, Arizpe ha basado sus investigaciones en la utilización del libro álbum, en contextos multiculturales y multilingües considerándolo esencial debido al uso de sus imágenes, al limitado número de palabras que estos contienen y a la interacción que proporciona. El lector utiliza sus competencias visuales para leer el libro independientemente de su lengua o cultura de origen. Así, esta autora señala que: “se ha comprobado que los álbumes activan en los lectores procesos cognitivos y afectivos, independientemente del nivel de idioma y de las “lagunas” culturales, ya que se basan en sus sofisticadas competencias visuales” (Arizpe, 2012, p. 52).

De todos los estudios que ha realizado, nos ha interesado el estudio titulado “*Aprender a leer una nueva cultura*” que Arizpe llevo a cabo con James McGonigal en 2007. El objetivo principal que se plantearon fue investigar las respuestas de niños de minorías étnicas a la literatura infantil con lenguaje escocés y así identificar cómo manejan las lecturas y escrituras. Comprobaron que gracias al apoyo de las imágenes, los niños eran capaces de formular respuestas a los textos e incluso podían realizar un análisis crítico del texto.

Otro proyecto de Arizpe de interés para nuestro trabajo ha sido “*Travesías visuales*”, en el que se investiga sobre las interpretaciones que hacían los niños a libros álbum sin palabras y cómo estas lecturas les llevaban a compartir sus experiencias de migraciones o viajes.

“*Travesías entre imágenes y palabras*” se trata de un proyecto en el que el objetivo principal ha sido “formar comunidades inclusivas de lectores críticos a través de la lectura de literatura infantil sobre migración”, tal y como explica Arizpe (Arizpe, 2012, p. 55). En este proyecto iban mostrando poco a poco libros que tuviesen más palabras, de libros álbum a novelas cortas.

En resumen, los estudios de Arizpe (2012) muestran el papel de la literatura infantil en el proceso de inclusión y aprendizaje de una lengua y cultura. En la selección de obras se basa en la temática migratoria ya que considera que los alumnos hablan sobre su experiencia de viaje migratorio.

- *Interculturalidad y Educación Infantil*

Louzao (2015) en *Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil*, reflexiona sobre cómo incorporar la variable intercultural en la Educación Infantil y proporciona unas propuestas de actuación didáctica.

Comparte con Besalú (2010) el enriquecimiento que aportan las diferentes culturas para “construir como ciudadanos y ciudadanas, una nueva identidad compartida y no excluyente” (Louzao, 2015, p.174).

Por un lado, siguiendo la “Hipótesis de la Interdependencia Lingüística” de Cummins (2002), Louzao defiende que cuanto más competente es un alumno en la lengua materna más competente es en la adquisición de otras lenguas y, por otro lado, entiende la escuela como “una vía de acceso al conocimiento y la cultura y, en consecuencia, en la oportunidad de reducir su riesgo de exclusión social” (2015, p.175).

Louzao plantea la diversidad lingüística como un aspecto positivo y proporciona propuestas para la Educación Infantil encaminadas a mejorar la diversidad en esta etapa. Así, propone para aprendizaje de la lengua de la escuela, la priorización del enfoque comunicativo y que el aprendizaje sea útil, aprovechando momentos como las asambleas, las rutinas. Desde el punto de vista de la promoción de la diversidad lingüística, plantea llevar a cabo actividades tales como realizar tableros de bienvenida en diferentes idiomas, incorporar libros de otras lenguas y culturas en la biblioteca de aula, elaborar murales en distintas lenguas o dinámicas de grupo en las que los alumnos nativos y extranjeros puedan empatizar.

En definitiva, Louzao justifica que se debe incorporar la variable intercultural al currículum aprovechando las posibilidades que ofrece la Educación Infantil y que es esencial promover proyectos docentes hacia un modelo de escuela más inclusivo. Sin embargo, en este estudio se echa de menos una mayor concreción en relación al nivel transcultural del que habla Meyer (1992) y, en el que el alumno se encuentra por encima de las dos culturas. Para ello, el papel del docente como mediador es fundamental y la propuesta de tareas centradas en los principios de cooperación y

comunicación. Cuando el alumno se encuentra en ese nivel transcultural implica que ha superado el nivel intercultural.

- *Lectura literaria en Educación Primaria*

Calvo y Tabernero (2015) han centrado sus estudios en la lectura de álbumes en Educación Primaria. En 2015, en la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, publican un artículo titulado *El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastornos de espectro autista*. Esta investigación se centra en siete niños de Educación Primaria con trastorno del espectro autista. Se parte del presupuesto de partida de que estos niños necesitan el apoyo del lenguaje visual para “dotar de sentido la realidad” y se experimenta en el aula un enfoque de lectura para comprobar cómo la lectura de álbumes puede favorecer la comunicación verbal y social de estos niños. Para ello, seleccionaron dos obras de Sendak, *Donde viven los monstruos* y *Osito* y analizaron las respuestas verbales y producciones escritas de los informantes y las creencias de las maestras.

Tras la discusión de los resultados y como conclusión principal, Tabernero y Calvo argumentan que el libro álbum se muestra adecuado para niños con rasgos autistas y en contextos inclusivos.

- *Lectura literaria y adolescentes inmigrantes*

Calvo y Tabernero (2014) publicaron un artículo titulado: *La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva, Una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes, en el contexto educativo de España* en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Se trata de una investigación contextualizada en la Educación Secundaria Obligatoria de España, en la que el objetivo fue explorar qué aporta la lectura literaria en el proceso de incorporación del alumno de origen inmigrante en la sociedad. Este trabajo muestra la importancia de la literatura en el desarrollo personal, social e intelectual de los ciudadanos y proponen su incorporación en la educación inclusiva.

Por otra parte, Calvo (2015) investiga cómo la lectura literaria favorece la construcción del individuo abordando conceptos como lengua, literatura, identidad y

cultura escrita, y argumenta que esta lectura literaria se muestra fundamental para la formación de ciudadanos en la sociedad multicultural del siglo en el que vivimos.

Este estudio, centrado en la experiencia de la lectura literaria con adolescentes inmigrantes y las respuestas lectoras, proporciona claves para acoger a estos adolescentes inmigrantes en la sociedad. A partir del análisis de las respuestas lectoras de los jóvenes inmigrantes, se aporta un marco de referencia compuesto por seis categorías (analítica, intertextual, cultural, emocional, metafórica y creativa) que le sirven para conocer cómo se aproximan estos jóvenes a la lectura literaria y en qué medida construyen sus identidades.

Tal y como afirma Calvo (2015):

Instamos a incorporar el discurso literario y el modelo de lectura y escritura derivado de este trabajo en los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva ya que inciden y promueven los dos ejes que sustentan la educación inclusiva: la participación y la creación de comunidades. (Calvo, 2015, p. 23)

- *Tradición oral y familias inmigrantes*

Irene García (2014) en su trabajo Fin de Máster de *Tradición oral y construcción de identidades. Análisis cualitativo de actitudes en familias inmigrantes*, se interesa por conocer, por una parte las historias que transmiten las familias inmigrante a sus hijos y la manera en que comprenden la tradición oral de sus culturas de origen y, por otra parte la relación establecida con la oralidad de la cultura receptora.

García (2015), siguiendo los estudios de Zipes, confirmo la relación que tienen la literatura y las historias orales con la cultura de un pueblo, y cómo esta cultura influye en el modo que las personas conocen y comprenden el mundo.

Tras su experiencia personal en una escuela rural, en la que había un gran porcentaje a inmigrantes, decidió realizar esta investigación, en la que estudio la construcción de la identidad desde la literatura, y en concreto desde las narraciones orales y la tradición oral como medio para llegar a un estadio transcultural.

Las conclusiones que se desprenden de este trabajo muestran que: las familias informantes transmiten historias relacionadas con su cultura de origen, se incorporan al hogar los libros que la escuela les ofrece como instrumento de lectura y la oralidad no ocupa un lugar predominante en la transmisión cultural, ocupando este espacio libros impresos o medios audiovisuales como la televisión.

Estas investigaciones han constituido un marco de referencia para abordar este trabajo y ponen de relevancia el papel de la literatura en contextos multilingües.

3- MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se ha estructurado en tres ejes principales. En primer lugar, se aborda la relación entre *lengua, cultura y la inmigración*. El segundo eje hace referencia a la *corriente emocional y social que tiene la lectura literaria*, y por último, nos hemos servido de los estudios que se han centrado en la lectura de *libros álbum en contextos inclusivos*.

3.1. Lengua, cultura e inmigración

Actualmente, en las escuelas hay un gran número de alumnos de familias inmigrantes, por lo que desconocen la lengua y la cultura de la sociedad receptora (Vila, 2012). Por tanto, nos encontramos en un contexto en el que hay una gran diversidad lingüística y cultural. Como señala Ferreiro: “La diferencia que más afecta al quehacer educativo es la diferencia lingüística: lenguas diversas coexisten en un mismo territorio nacional, además de variantes dialectales de una misma lengua” (2011, p. 68).

Además, Ferreiro (2011) asegura que las diferencias que más afectan a la escuela, no son a nivel individual (como puede ser una ceguera o una sordera), sino que provienen de grupos socio-culturales.

Numerosos autores (Teberosky, 2015; Tabernero y Calvo, 2014; Taft, 1981, entre otros) defienden la importancia que tienen la lengua para formar parte de una sociedad.

Ana Tebersoky (2015) afirma que el *lenguaje* es un “fenómeno cultural que está en las interacciones entre las personas, en el uso que hacen de él en sus intercambios comunicativos” (2015, p.127).

Por su parte, Taberero y Calvo (2014) - siguiendo las teorías de Petit, entre otras- entienden la *lengua* como un pasaporte que permite al individuo incorporarse en la sociedad de acogida y participar como ciudadano.

Tal y como explica Taft (1981) en sus estudios, para el desarrollo de la *lengua* y la *cultura* de un país es esencial la figura de un mediador cultural, concibiéndola como aquella persona que facilita la comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura.

Meyer (1991) habla sobre el desarrollo de la *competencia intercultural* y distingue tres estadios que van más allá de la adquisición de la competencia lingüística en alumnos que están aprendiendo una segunda lengua:

1- Nivel monocultural: el alumno se mantiene siempre bajo el punto de vista de su propia cultura y todo lo interpreta según las reglas de la misma.

2- Nivel intercultural: el alumno se halla ya entre ambas culturas, la propia y aquella que es objeto de estudio. Compara ambas culturas y es capaz de establecer semejanzas y diferencias al haber adquirido conocimientos específicos por su experiencia personal o por otras fuentes.

3- Nivel transcultural: el alumno se encuentra por encima de ambas culturas y actúa de mediador entre ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

Para este trabajo, nos interesa este nivel transcultural ya que implica una superación del modelo intercultural que se ha priorizado en el contexto escolar.

Por otro lado, Teberosky y Sepúlveda (2009) proponen actividades para el proceso de adquisición del *lenguaje* a través del texto literario. La propuesta de estas autoras se basa en la lectura del texto literario, la reescritura de algún texto por parte del niño y hablar sobre el libro, el texto y lo escrito para suscitar una reflexión sobre ellos, y dichas actividades pueden ser muy útiles en contextos donde abunda la diversidad lingüística.

Por su parte, Teberosky volvía a hacer incidencia en la importancia que tiene la literatura infantil en la enseñanza del *lenguaje* y, para ello, justificaba el recurso del

libro de literatura infantil como “material educativo de gran ayuda en el aprendizaje y enseñanza de la oralidad y la escritura” (2011, p.249).

Así pues, entendemos la estrecha relación entre lengua y cultura, y de acuerdo con Petit (2001) aprender una lengua implica conocer sus referentes culturales. Por otra parte, se entiende cómo el texto literario puede ser un medio para adentrarse en los referentes culturales de la sociedad receptora.

3.2. Corriente emocional y social de la lectura literaria

Son numerosos los autores que defienden que la lectura literaria ayuda a las personas a nivel social y a nivel emocional. Cabe destacarse los estudios de Calvo y Taberero (2015), a partir de las teorías de diferentes autores (Barthes, 1987; Bruner, 2002; Rosenblatt, 2002; Petit, 2001; Chambers, 2007a, 2007b;), destacan la necesidad de la lectura literaria como un medio para el conocimiento de uno mismo y del otro. De las teorías de Bruner se deduce que la narración es favorable para la construcción de la identidad y que la narrativa es fundamental para el proceso de la interacción en la sociedad.

Además, de manera específica nos han interesado los estudios de Petit (2001) en su obra *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, y en Bonnafé *Los libros, eso es bueno para los bebés*.

Los estudios de Petit (2001) se centran en la lectura literaria como un arma de integración social y como un espacio que le permite al individuo conocerse y conocer al otro. Tal y como afirma esta autora, “la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentran en contextos sociales desfavorecidos” (Petit, 2001, p.31).

Así pues, la lectura y el estudio de estos trabajos nos han ayudado a ampliar el horizonte y la concepción de la lectura literaria como una herramienta esencial para la construcción de la identidad de las personas y favorable con personas que viven en contextos sociales desfavorecidos.

Petit (2001) defiende que los sujetos construyen su historia apoyándose en fragmentos de libros, en imágenes o en frases que han escrito otras personas y que los libros son fundamentales ya que permiten “abrirse a la fantasía, a lo imaginario, al mundo interior”.

Por su parte, Bonnafé defiende la importancia que tiene la lectura literaria a nivel socioemocional y afirma que los libros “constituyen un apoyo de calidad para la integración” (2008, p.34). Para esta autora, la lectura y los libros son fundamentales a cualquier edad, incluso cuando son bebés. No es necesario que un niño comprenda la historia para que pueda sentirse atraído por ella, y lo confirma cuando escribe que “pueden detenerse en una imagen, una melodía, una palabra desconocida o apegarse al libro como objeto” (Bonnafé, 2008, p.123).

3.3. Libro-álbum en contextos inclusivos

Por otra parte, distintos autores destacan la elección de libros álbum en contextos inclusivos o multilingües. Así, Teberosky y Sepúlveda (2009) en su investigación *Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües*, prefieren los libros con formato álbum por varios motivos. Ambas autoras defienden que estos libros presentan una calidad artística en la ilustración, en los textos y en la elección de los temas, ya que son atractivos e interesantes para los niños. A partir de los estudios de Nikolajeva (2003), afirman que la presencia que tiene la imagen junto al texto sirve de ayuda a los niños que se inician como lectores. También, destacan la importancia que tienen para los lectores infantiles, determinados aspectos característicos de los libros álbum como pueden ser la disposición o el formato en las páginas.

Teberosky en la entrevista realizada en 2015 insiste en que a los niños se les debe leer textos de literatura infantil y en concreto, libros tipo álbum. Considera que los libros álbum: “contribuyen con un soporte de varios tipos de recursos semióticos: el lenguaje, los recursos de la ilustración, la tipografía y la disposición en diferentes formatos” (Teberosky, 2015, p.132). Explica que estos libros se dirigen a una audiencia dual, por una parte a los niños y por otra, a los adultos.

Por su parte, Taberner (2014) justificaba que el álbum era un libro adecuado, ya que, “a través de la combinación de palabra e imagen, se ofrecen discursos complejos con los que el lector colabora y disfruta”

Según Bonnafé (2008) los niños suelen sentirse atraídos por la lectura en voz alta y los libros que más les gustan son los libros ilustrados, o también denominados libros-álbum, debido a la cantidad de imágenes que contienen. Esta autora señala que: “el niño es un refinado lector del juego entre el texto y las imágenes. La imagen ilumina al texto, completa el sentido, la trama, el carácter del héroe y también el desarrollo del relato” (Bonnafé, 2008, p.155).

Por otra parte, tal y como afirmaba Arizpe: “Se ha comprobado que los álbumes activan en los lectores procesos cognitivos y afectivos, independientemente del nivel de idioma y de las “lagunas” culturales, ya que se basan en sus sofisticadas competencias visuales (2012, p. 52).

Por tanto, según los estudios que hemos estudiado, la lectura del libro álbum en contextos inclusivos se muestra como una dinámica a tener en cuenta para favorecer el aprendizaje de la lengua y de la cultura.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La observación e inmersión en el contexto educativo de Educación Infantil, el análisis del estado de la cuestión y el estudio de las fuentes teóricas nos llevan a plantear unos presupuestos de partida, unas preguntas y unos objetivos.

En este apartado, se exponen los presupuestos de partida, las preguntas de investigación, los objetivos, así como, la metodología de investigación empleada, las técnicas de recogida de información, la descripción del contexto y de los informantes y el procedimiento que se ha seguido durante la investigación.

4.1. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos:

Los presupuestos de partida son:

➤ En el sistema educativo actual se escolarizan niños de familias inmigrantes con desconocimiento del español. A partir de la observación directa que realicé en un aula de 3º de EI de un colegio del ámbito urbano, identifiqué que los docentes utilizaban metodologías basadas en fichas de lectoescritura y en menor medida se priorizaba la lectura de libros de literatura infantil.

➤ El conocimiento de las experiencias previas sobre las prácticas culturales que los niños de familias inmigrantes han tenido, es decir, qué lengua es la de uso en el ámbito familiar, qué cuentos se leen; esta información puede ayudar al docente a identificar medidas y orientaciones para abordar la alfabetización en contextos de diversidad lingüística y cultural.

➤ La lectura en voz alta de libros de literatura infantil puede ser un medio para favorecer la acogida e inclusión en contextos educativos multiculturales, así como para promover procesos de adquisición de la lectura y la escritura y desarrollar la lengua oral.

Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

➤ ¿Cuáles son las creencias de los maestros de Educación Infantil acerca de la incorporación de alumnos de familias inmigrantes? ¿Qué medidas adoptan, qué dificultades encuentran?

➤ ¿Qué lenguas hablan los niños en el ámbito familiar, en qué lengua les narran y les leen cuentos? ¿Qué libros les gustan a los niños?

➤ ¿En qué medida la lectura en voz alta de libros de literatura infantil puede contribuir al proceso de alfabetización y a la participación de alumnos de familias inmigrantes en la comunidad educativa?

De estas preguntas de investigación, se derivan los siguientes objetivos:

– Conocer las creencias de los maestros de Educación Infantil acerca de la incorporación de familias inmigrantes. Con ello, analizar las respuestas lingüísticas, culturales y de inclusión que se adoptan en las aulas.

– Conocer e identificar la lengua o lenguas que hablan los niños de familias inmigrantes en el ámbito familiar y qué libros se les leen, en caso de que se les lea. Es

decir, conocer las prácticas culturales de lectura que se llevan a cabo en el ámbito familiar.

– Realizar una intervención en un aula de 3º de Educación Infantil con los alumnos de familias inmigrantes a partir de la lectura de obras de Literatura Infantil. Analizar dicha intervención con el objetivo de identificar cómo la lectura literaria contribuye a desarrollar la competencia en comunicación lingüística de estos alumnos y su participación en el aula.

4.2. Descripción del contexto y de los informantes

Los informantes elegidos para la investigación son, en primer lugar, diez (10) alumnos de familias inmigrantes del aula de 3º de Educación Infantil “B” (curso 2015/2016) del C.E.I.P. Tío Jorge de la ciudad de Zaragoza. De estos diez (10) niños, dos (2) son segundas generaciones, es decir, nacidos en Zaragoza. Una (1) de estas dos (2) niñas nació en España aunque su familia es de nacionalidad árabe y en el ámbito familiar hablan español por recomendación de los especialistas de Atención Temprana, ya que fue diagnosticada en Primero de Educación Infantil de X-frágil. La otra (1) niña también tiene nacionalidad española aunque la madre es de Nigeria, y con el padre habla en español y con la madre y la familia materna en inglés. El resto (8) habían vivido un proceso migratorio con sus familias. Dos (2) de ellos de nacionalidad rumana se incorporaron al centro en el curso 2015/16 con desconocimiento del español, tres (3) de nacionalidad árabe se habían incorporado al centro cursos anteriores también con desconocimiento del español, dos (2) de nacionalidad africana, de los cuáles uno únicamente hablaba su lengua materna y otra conocía algo de español cuando se escolarizaron en el centro y uno (1) de nacionalidad brasileña.

Por otra parte, otros informantes elegidos han sido cinco (5) docentes de Educación Infantil, del mismo centro. Se ha entrevistado a una (1) maestra de 1º de Educación Infantil, que tiene 17 años de experiencia como docente, a dos (2) maestras de 2º con 10 y 12 años de experiencia y a dos (2) de 3º de Educación Infantil con 10 y 6 años de experiencia.

Tanto con las cinco (5) maestras de Educación Infantil como con los diez (10) alumnos de familias inmigrantes, se han llevado a cabo entrevistas con preguntas semi-abiertas.

También hemos contado con la colaboración de tres (3) alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil que estaban realizando las prácticas III en colegios situados en contextos urbanos y dónde también había una cifra elevada de alumnos de familias inmigrantes. Ellos nos han proporcionado la información del número de alumnos inmigrantes que había en el aula dónde han realizado las prácticas, de qué nacionalidades eran y cómo atendían los docentes a estos alumnos.

4.3. Metodología de la investigación

Para la realización de esta investigación se ha optado por una metodología cualitativa, siguiendo a Mc Millan y Schumacher.

Tal y como explican estos autores (2005):

La investigación cualitativa es investigación interactiva cara a cara, lo que requiere un espacio de tiempo relativamente extenso para observar sistemáticamente, entrevistar y registrar hechos cuando éstos tienen lugar de forma espontánea. Las estrategias de la recogida de datos se centran en lo que el fenómeno significa para los participantes. (Mc Millan y Schumacher, 2005, p.440)

En esta investigación se ha realizado un estudio de caso, por lo que la principal finalidad es “investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular” (Simons, 2011, p. 20). La investigación se ha llevado a cabo en un centro en concreto (C.E.I.P “Tío Jorge”, Zaragoza) y en un aula concreta (3º de Educación Infantil), en la que había un gran número de alumnos de familias inmigrantes, que tenían en común la edad y en algunos casos, el desconocimiento de la lengua y la cultura del contexto educativo.

Se ha llevado a cabo un muestreo intencionado ya que se han escogido a cinco docentes de Educación Infantil que trabajan en un mismo centro y a diez alumnos de una misma aula. Tal y como dicen Mc Millan y Schumacher:

El muestreo intencionado, al contrario que la determinación de probabilidad, consiste en “seleccionar casos con abundantes información para estudios detallados” (Patton, 1990, p.169) cuando alguien pretende entender algo sobre estos casos sin necesitar o desear generalizar sobre cada uno de los casos. El muestreo intencionado se realiza para aumentar la utilidad de la información obtenida a partir de pequeños modelos. (Mc Millan y Schumacher, 2005, p.406)

En resumen, se ha realizado un estudio de caso, con una metodología cualitativa de intervención en el aula, en la que se ha observado una situación, se han realizado una serie de entrevistas, se han llevado a cabo dos sesiones de intervención en el aula y, por último, se han analizado todos los datos.

Estos tres métodos, conocidos formalmente como observación, entrevista y análisis documental, son tres de los principales que se utilizan en la investigación con estudio de caso cualitativo (Simons, 2011: 24).

El punto de vista de los informantes es fundamental y, a partir de las citas que ellos ofrecen, se realiza un análisis y se elaboran las conclusiones.

4.4. Técnicas de registro de información

Para recabar información se han utilizado los siguientes *instrumentos*:

En primer lugar, se han realizado dos modelos diferentes de *entrevistas semi-estructuradas*, una para los diez alumnos de familias inmigrantes y otra para cinco docentes que trabajan en el mismo centro, Colegio Público Tío Jorge (Zaragoza).

Tal y como afirman Mc Millan y Schumacher, “en una entrevista existe interacción verbal directa entre el entrevistador y el sujeto. Una entrevista estructurada es un conjunto estándar de preguntas, que se plantean de forma oral y que están preparadas de antemano” (2005, p. 49).

Todas las entrevistas, han sido grabadas y transcritas para poder analizarlas detenidamente y observar los resultados de la investigación. Respecto a las entrevistas realizadas a cinco tutoras de Educación Infantil, antes de comenzar, se les explica en qué consiste la investigación y que no aparecerá ni su nombre, ni sus apellidos ni su

edad, pero sí que aparecerá los años que llevan como docentes, el colegio en el que trabajan y la transcripción de dicha entrevista.

Las entrevistas realizadas a los docentes han estado guiadas por diez preguntas, pensadas y planificadas previamente, aunque se han hecho otras preguntas diferentes, dependiendo de las aportaciones de los informantes.

Estas entrevistas tienen en común que todas han sido realizadas a maestras de Educación Infantil, tutoras de aula y que trabajan en el mismo centro, dónde hay una elevada cifra de alumnos de familias inmigrantes.

Por otro lado, las entrevistas realizadas a los alumnos de familias inmigrantes han estado guiadas por cuatro preguntas sencillas, que también estaban previamente planificadas. Éstas entrevistas tienen en común que todas han sido realizadas a alumnos inmigrantes y que todos los niños tienen la misma edad (cinco o seis años).

El acceso al campo fue sencillo a la hora de realizar las entrevistas a los alumnos, ya que la maestra del aula no puso ningún impedimento y el acceso a la hora de realizar las entrevistas a los docentes fue un poco más complicado. De las seis maestras que hay en el centro en Educación Infantil, se entrevistó a cinco, ya que una maestra parecía no estar interesada en la realización de dicha entrevista.

En segundo lugar, se han realizado *dos intervenciones en el aula* en las que se ha realizado la lectura de dos libros álbum. El primero fue *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, y el segundo, *Los tres bandidos* de Tomi Ungerer.

Siguiendo los estudios de Taberner (2013), los mediadores de educación literaria necesitan tener en cuenta tres aspectos: “por qué y para qué leer, la metodología con la que el mediador va a acercar el discurso literario a las aulas y la configuración del corpus con el que se van a asentar las competencias que hemos mencionado” (2013, p. 48).

A este respecto, sobre el por qué y para qué leer, destacamos el objetivo principal que se ha querido alcanzar, conversar con los alumnos sobre el texto literario. Para ello se ha empleado una metodología basada en el enfoque de Chambers (2007),

conversando con los niños acerca del libro, de la cubierta, sobre sus expectativas antes de la lectura, sobre que podía suceder al pasar de página, de lo que les ha gustado, de lo que no les ha gustado, etc.

El objetivo principal que se ha querido alcanzar es el de conversar con los alumnos, conversar acerca del libro, de la portada, de lo que sucede, de lo que les ha gustado o de lo que no, etc.

Taberero (2013) aporta diez claves para la selección de textos literario basadas en las características del discurso literario infantil: el adulto escondido, la voz narrativa, la hipertextualidad, la metaficción, la paratextualidad, la elipsis y la metáfora, los libros mudos, los temas, el distanciamiento humorístico y los personajes. Estas claves han sido fundamentales en la selección de las dos obras.

En *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, encontramos un claro ejemplo de de elipsis, ya que, “El paréntesis entre una página y otra marca el espacio de las inferencias, de lo no dicho, el espacio de construcción del lector” (Taberero, 2013, p.52). En este libro álbum observamos esos espacios discursivos que menciona Taberero y que solicitan la colaboración del lector.

Esta vez, el acceso al campo fue más complicado, ya que la maestra parecía no estar tan receptiva como lo estuvo en las entrevistas debido a la falta de tiempo. Inicialmente, se habían planificado tres lecturas de libros álbum, de manera que la primera fuera una “toma de contacto” (ya que en el aula se les contaban muy pocos cuentos), y en la segunda y la tercera, pudiésemos observar el proceso o los cambios respecto a la primera.

Esto no fue posible ya que solo se pudo acceder a realizar dos intervenciones en el aula, en la que se hicieron las dos lecturas de los libros álbum comentados anteriormente. También el tiempo de ambas lecturas fue limitado, por lo que no se pudo interactuar con los alumnos el tiempo deseado.

Por último, se han realizado unas *preguntas* a todos los alumnos del aula, fueran hijos de familias inmigrantes o no lo fueran, de manera individual y muy sencillas. Las preguntas han sido: ¿Te gusta que te lean cuentos?, ¿Te ha gustado que haya leído estos

libros? Y ¿Cuál de los dos te ha gustado más? El objetivo de estas preguntas era incorporar al trabajo las creencias de los alumnos sobre la lectura y el enfoque utilizado ya que en el contexto de esta aula no estaban familiarizados con la lectura de libros álbum.

4.5. Procedimiento de análisis de datos

En esta investigación se ha utilizado un *análisis de datos cualitativos*. Como dicen Mc Millan y Schumacher (2005):

El análisis de datos cualitativos es, en primer lugar, un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos (relaciones) entre categorías. La mayor parte de las categorías y de los modelos surgen a partir de los datos; más que aparecer impuestos por los datos recopilados, a partir de la formulación de datos. (Mc Millan y Schumacher, 2005, p.478)

Se han analizado las entrevistas realizadas a los diez alumnos de familias inmigrantes, las entrevistas realizadas a los cinco docentes del centro y las dos sesiones de lectura llevadas a cabo en el aula.

Para analizar todos estos datos, se ha utilizado el modelo de análisis aportado por Cambra (2003) y citado por Calvo (2015), el cual “permite interpretar la interacción que se produce en el aula desde la perspectiva de los participantes, de forma holística y contextualizada” (Calvo, 2015, p.136).

Este modelo cualitativo aportado por Cambra, se concreta en tres fases, que cita Calvo en 2015:

1. **Análisis descriptivo inductivo:** El proceso inductivo da lugar a una síntesis descriptiva de los datos más abstracta que posibilita la lectura de las transcripciones.
2. **Análisis categórico:** Los datos obtenidos han sido organizados por categorías, que son temas comunes extraídos de las entrevistas con los alumnos y los docentes de Educación Infantil.
3. **Análisis interpretativo:** El análisis interpretativo conlleva la elaboración de informes en los que se recogen informaciones que se consideran relevantes en relación con los objetivos de la investigación.

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo, en el que a partir de las transcripciones de las entrevistas, se analiza y se describe lo que los entrevistados han comentado.

En segundo lugar, se ha realizado un análisis categórico, en el que se han desprendido una serie de categorías, por una parte de las entrevistas de los alumnos y por otra parte, de las entrevistas de los docentes.

Por último, se ha llevado a cabo un análisis interpretativo del cual se pueden extraer los resultados y las conclusiones de esta investigación.

4.6. Desarrollo de la investigación

Las fases que se han llevado a cabo en esta investigación son las siguientes:

1. Elección del tema: Esta investigación surge tras la observación directa de un aula de Educación Infantil en un colegio del contexto urbano, en la que hay un gran número de alumnos de familias inmigrantes y en la que predomina la realización de fichas frente a la lectura en voz alta de textos literarios por parte del docente.

2. Planteamiento de los presupuestos de partida, preguntas y objetivos de investigación: Para comenzar, nos planteamos tres presupuestos de partida y tres preguntas de investigación. De esas preguntas de investigación, se derivan los tres objetivos principales de esta investigación.

3. Elaboración de un marco teórico: El marco teórico de esta investigación se ha dividido en dos partes. Por un lado, todos los libros y documentos relacionados con investigación educativa (cualitativa, en nuestro caso) y, por otro lado, en todo lo relacionado a la lectura de textos literarios, a la inclusión, etc.

4. Elección de la metodología de la investigación: Elegimos la metodología cualitativa para esta investigación y escogimos que técnicas de registro íbamos a llevar a cabo: entrevistas a alumnos, entrevistas a docentes y notas de diario de campo. (Mc Millan y Schumacher, 2005)

5. Recogida de información: Realización de dos tipos de entrevistas con preguntas semi-estructuradas (unas para los alumnos de familias inmigrantes y otras para cinco docentes de ese mismo centro). Los escenarios, dónde se han realizado las

entrevistas, han sido en las propias aulas de los informantes, en la sala de profesores y una en un pasillo, ya que no había otro sitio disponible en ese momento.

También, se han utilizado las grabaciones de las intervenciones de aula, que han sido las dos lecturas de libros álbum y las preguntas de manera individual, después de estas lecturas

Por último, se ha contado con la colaboración de tres estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil, quienes estaban en centros en los que también había un alto porcentaje de alumnos de familias inmigrantes. Ellos han aportado su visión, su percepción, sus creencias como futuros maestros.

6. Análisis de datos: Se han analizado todas las entrevistas a partir de los niveles de análisis de datos cualitativos: análisis descriptivo, categórico e interpretativo. Para ello, ha sido fundamental leer y conocer a autores como Mc Millan y Schumacher y Cambra.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Como se ha explicado anteriormente, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los alumnos de familias inmigrantes, las entrevistas realizadas a los docentes y las dos sesiones de lecturas llevadas al aula.

Según Mc Millan y Schumacher (2005), el análisis cualitativo es un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, y nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés.

Los datos obtenidos se han interpretado a través de un estilo subjetivo, sin que afecten mis creencias a la investigación. Como afirma Simons (2011):

 Ser conscientes de cómo afectan nuestros valores y creencias a las investigaciones nos permite discernir cuándo estos valores entorpecen la comprensión o constituyen un sesgo, y cuándo facilitan la comprensión aguda y reflexiva. Es el arte de controlar la subjetividad en la investigación con estudio de caso. (Simons, 2011, p. 138)

5.1. Análisis de las entrevistas de diagnóstico realizadas a los alumnos

Las entrevistas han sido semiestructuradas y el objetivo principal ha sido conocer e identificar la lengua o lenguas que hablan los niños de familias inmigrantes en el ámbito

familiar y qué libros se les leen, en caso de que se les lea. En definitiva, conocer las prácticas culturales de lectura que se llevan a cabo en el ámbito familiar.

Las preguntas que se llevaron a cabo en las entrevistas son las siguientes:

1. ¿Qué lenguas hablas en casa?
2. ¿Te cuentan cuentos en casa? ¿En qué lengua te los cuentan?
3. ¿Tienes cuentos o libros en casa? ¿Cuáles son? ¿Cuál es el que más te gusta?
4. ¿Podrías traerlo un día al cole para que lo vieran tus compañeros?

Las entrevistas realizadas a los alumnos de familias inmigrantes han sido transcritas (Anexo 1) y analizadas a partir de los tres niveles de análisis cualitativo, explicados anteriormente.

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de las diez entrevistas con los alumnos de familias inmigrantes a través de una tabla doble. En la primera columna, es decir en la columna de la izquierda, aparece la transcripción de las entrevistas, y en la segunda columna, es decir la columna de la derecha, se realiza el análisis descriptivo de las entrevistas. Este análisis descriptivo completo aparece desarrollado en el Anexo 2. A continuación, aparece a modo de ejemplo una entrevista realizada a una niña de nacionalidad africana.

Transcripción	1º.- Análisis descriptivo
<p>B- Hola María, ¿qué lenguas hablas en casa?</p> <p>M- Español</p> <p>B- ¿Te cuentan cuentos en casa?</p> <p>M- Sí</p>	<p>En la familia hablan español</p> <p>Le leen y le cuentan cuentos en español</p>

<p>B- ¿Y en que lengua te lo cuentan?</p> <p>¿También en español?</p> <p>M-Sí</p> <p>B- ¿Tienes cuento o libros en casa?</p> <p>M- Sí. El de Minnie, el de Mickey, el de Frozen y el de Bambi.</p> <p>B-¿Y cuál es el que más te gusta de todos esos?</p> <p>M-El de Bambi, el de Frozen y el de Minnie y el de Mickey</p> <p>B- ¿Te gustan todos entonces?</p> <p>M- Sí</p>	<p>Cuentos que le leen: Minnie, el de Mickey, el de Frozen y el de Bambi</p>
--	--

A partir de este análisis descriptivo, se desprenden las siguientes **categorías**:

- Categoría 1: Lengua materna
- Categoría 2: Lecturas en voz alta en el ámbito familiar
- Categoría 3: Libros de Disney

Categoría 1: Lengua materna

Esta categoría ha sido extraída de las respuestas que los informantes han dado a la pregunta de qué lenguas hablan en casa. Muchos de los informantes afirman que en el ámbito familiar hablan la lengua materna y un poco el español. Sirva a modo de ejemplo, las siguientes respuestas:

Entrevistado 2: A- Pues en árabe y un poquito en español.

Entrevistado 3: I- En árabe.

Entrevistado 4: K- En inglés.

Entrevistado 5: H- En árabe.

Entrevistado 6: M- Hola. En rumano y en español.

Entrevistado 7: E- Con mamá en inglés y con papa en español.

Entrevistado 8: N- Rumano y español.

Entrevistado 10: V-Sí, en portugués u en español.

Categoría 2: Lecturas en voz alta en el ámbito familiar

Esta categoría ha resultado de las respuestas que los informantes han dado a la pregunta de si les leen cuentos en casa, y en qué lenguas lo hacen. Nueve de los diez informantes afirman que les leen cuentos y uno dice que no le leen cuentos. Sirva a modo de ejemplo, las siguientes respuestas:

Entrevistado 1: M- Sí.

Entrevistado 2: A- Sólo cuando me porto bien. En árabe y un poco en español.

Entrevistado 3: I- Ah sí, en árabe.

Entrevistado 5: H- sí, en árabe.

Entrevistado 6: M- Sí.

Entrevistado 7: E- A veces. Mi mamá, un día en español, porque son todos en español.

Entrevistado 8: N- Sí, en español y en rumano también.

Entrevistado 9: Ch- Sí, me ha dicho que hoy me lee un cuento.

Entrevistado 10: V- Sí, en portugués y en español.

Categoría 3: Libros de Disney

Esta categoría surge a partir de las respuestas que los informantes han dado a las preguntas qué libros tienes en casa, qué cuentos les cuentan, como se titulan, etc. Muchos de ellos nombran títulos de Disney o algunos cuentos tradicionales comunes en todas las culturas. Sirva a modo de ejemplo, las siguientes respuestas:

Entrevistado 1: M- Sí, el de Minnie, el de Mickey, el de Frozen y el de Bambi.

Entrevistado 2: A- Pues el payaso y otro de un payaso y un cuento de un puzzle.

Entrevistado 3: I- El pájaro vuela con un coche

Entrevistado 4: K- Los coches, Role Plays de Rayo McQueen

Entrevistado 5: Sí, de Spiderman. Me los cuentan, a veces, por la noche en España, me los cuentan.

Entrevistado 6: M- De la Caperucita Roja y de Pinocho.

Entrevistado 7: E- De una princesa y de un sapo. No me acuerdo del título.

Entrevistado 8: N- Tengo los de Oso Panda y un hada. Es Campanilla, la hada.

Entrevistado 9: CH- No me acuerdo.

Entrevistado 10: V- Son uno que se llama El Mago, otro El País de los colores.

Este análisis ha sido de gran utilidad para interpretar los datos recogidos que se explican en el apartado siguiente de este trabajo.

5.2. Análisis de las entrevistas de diagnóstico realizadas a los docentes

Las entrevistas realizadas a los docentes han sido transcritas (Anexo 3) y analizadas a partir del tres niveles de análisis, comentados anteriormente. El objetivo de estas entrevistas es conocer las creencias de los maestros de Educación Infantil acerca de la incorporación de familias inmigrantes y con ello, analizar las respuestas lingüísticas, culturales y de inclusión que se adoptan en las aulas.

Las preguntas que han guiado estas entrevistas han sido las siguientes:

- 1- ¿Podría contarme como atiende usted a los alumnos de otras nacionalidades cuando llegan a su aula?
- 2- ¿Sabe si generalmente, comprenden y hablan el español los alumnos de familias inmigrantes cuando se escolarizan en el centro?
- 3- ¿Podría describirme qué dificultades ha detectado que tienen estos alumnos?
- 4- ¿Le parece importante el uso de algún material específico con estos niños? ¿Utiliza alguno?
- 5- ¿Conoce que lengua o lenguas hablan en el ámbito familiar? ¿Sus familias conocen y hablan el español?
- 6- ¿Sabe si en el ámbito familiar les cuentan relatos, les leen cuentos...? ¿Podría decirme algún ejemplo? ¿Sabe de qué cultura son?
- 7- ¿Podría darme algún ejemplo de libros que tiene en su biblioteca de aula?
- 8- ¿Qué libros de gusta leer en clase? ¿Disfruta de la lectura en voz alta?
- 9- ¿Cómo dinamiza la lectura en el aula? ¿Cuál es su opinión sobre la lectura en voz alta y la literatura infantil?
- 10- ¿Se le ocurre alguna sugerencia sobre la diversidad lingüística y cultural que tiene en su aula? ¿Qué medidas considera que serían importantes para mejorar la atención a los alumnos de familias inmigrantes?

11- Observaciones

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de las cinco entrevistas a los docentes a través de una doble tabla. (Anexo 4). En la primera columna, es decir en la columna de la izquierda, aparece la transcripción de las entrevistas, y en la segunda columna de la derecha, se realiza un análisis descriptivo de las entrevistas. A continuación, aparece a modo de ejemplo, una entrevista a una maestra de Primero de Educación Infantil.

<p>detectado que tienen estos alumnos?</p> <p>P-En primer lugar tienen problemas de comportamiento, porque ellos no tienen estrategias para comunicarse con los demás niños, con lo cual, hay veces que reaccionan pegando, frente a un conflicto. Por quedarse con un juguete, por ejemplo, hay algunos niños que como no saben expresarse, no saben pedirlo, no saben cuáles son las normas del juego ni cómo pedir ese juguete, pues acaban pegando o empujando.</p> <p>Entonces, tienen problemas de comportamiento y problemas en el lenguaje sobre todo. En el trabajo de aula, también tienen problemas porque no saben lo que tienen que hacer, ya que ellos no comprenden lo que tienen que hacer.</p> <p>B- ¿Le parece importante el uso de algún material específico con estos niños? ¿Utiliza alguno?</p> <p>P- En Infantil y en mi nivel, yo veo que no hace falta el apoyo de ningún material porque cada día, simplemente con la estimulación del lenguaje, escuchando a la señorita, a los compañeros, con las canciones, con los cuentos, con todos los estímulos que reciben desde el centro, es suficiente. De esa manera, ellos van conociendo el idioma.</p> <p>B- ¿Conoce que lengua o lenguas hablan en el ámbito familiar? ¿Sus familias conocen</p>	<p>de comportamiento</p> <p>No hay necesidad de materiales ni de metodologías</p> <p>Lengua de uso en el ámbito familiar: lengua materna</p>
--	--

<p>y hablan el español?</p> <p>P- Desde mi experiencia, ellos en su familia, hablan en su lengua materna. No hablan el español, o muy poquito. Entonces, les falta vocabulario, les falta comprensión.</p> <p>B- ¿Sabe si en el ámbito familiar les cuentan relatos, les leen cuentos? ¿Podría darme algún ejemplo? ¿Sabe de qué cultura son?</p> <p>P- Yo creo que en su cultura igual, en su idioma puede que les lean algún cuento, pero yo casi me atrevo a decir que en español no les leen cuentos. Por lo menos, a los niños que yo tengo ahora en el aula.</p> <p>B- ¿Podría darme algún ejemplo de libros que tiene en su biblioteca de aula?</p> <p>P- Tengo cuentos como Los tres bandidos, Orejas de mariposa, Los tres cerditos, cuentos sobre mariquita Juanita, ¿A qué sabe la luna?...</p> <p>B- ¿Disfruta con la lectura en voz alta?</p> <p>P- Pues sí, la verdad es que me encanta leerles un cuento, enseñarles las ilustraciones, pasar la página con ellos y que me escuchen. Me gusta que estén atentos y disfrutar de la lectura con ellos.</p> <p>B-¿Cuál es su opinión sobre la lectura en voz alta y la literatura infantil?</p> <p>P- Yo creo que es muy importante, que a</p>	<p>La maestra desconoce qué textos leen los niños en sus hogares, familias, de qué textos se rodean en el ámbito privado.</p> <p>Utiliza libros álbum, no cuentos</p> <p>Valoración positiva de la lectura en voz alta</p> <p>Aprecia la lectura de cuentos, su valor en la formación del niño y en su disfrute</p>
--	---

<p>partir de un cuento, ellos sueñan, imaginan, crean, aprenden, comparten ese momento de lectura. Y también es importante que ellos compartan ese momento en casa y que cojan el hábito de la lectura. También es importante que en casa lean para que ellos vean ese modelo y que aunque les podamos poner muchos cuentos en la pantalla del ordenador o en la televisión, no se debe olvidar ni dejar la costumbre de regalarles un cueto y leer el cuento y disfrutar de la lectura del cuento.</p> <p>B- ¿Se le ocurre alguna sugerencia sobre la diversidad lingüística y cultural que tiene en su aula?</p> <p>P- Es importante el apoyo en las clases dónde hay niños que no conocen el castellano, el apoyo en cuanto a que haya otra persona que este con ellos y que no sea la tutora la única persona que esté en el aula, porque hay determinados momentos que aunque ellos se van adaptando sin problema, pero necesitan más atención que otros niños. Es importante que reciba esa profesora un apoyo de otra compañera para ayudarles en las tareas y sobre todo en las rutinas al principio.</p> <p>B- Muchas gracias.</p>	<p>Expresa la necesidad de recursos humanos en las aulas para apoyar a los niños</p> <p>No se valora la riqueza del contexto</p>
---	--

A partir del análisis descriptivo de las entrevistas de los docentes se extraen las siguientes **categorías**:

- Categoría 1: Lengua y cultura de escolarización
- Categoría 2: Lenguaje visual
- Categoría 3: Lectura en voz alta de textos literarios
- Categoría 4: Recursos humanos

Categoría 1: Lengua y cultura de escolarización

Esta categoría ha sido extraída de las respuestas que los docentes han dado, por una parte, a la pregunta de si conocían el español los alumnos de familias inmigrantes cuando se escolarizaban en el centro y por otra parte, a la pregunta de qué dificultades detectaban en estos alumnos.

Todas las maestras afirman que generalmente no hablan el español cuando llegan al centro o que muestran dificultades, pero que lo adquieren rápidamente:

Entrevistado 1: P- La mayoría de los casos no, no conocen el idioma, pero también es cierto que son niños, que poco a poco y de manera significativa, lo van conociendo, y aunque al principio tienen problemas con el lenguaje, terminan infantil sin ningún problema.

Entrevistado 2: S- En un principio, no suelen conocer el idioma, pero es verdad que por inmersión lingüística, los niños adquieren rápidamente vocabulario, por lo menos lo que es el vocabulario básico para hacerse entender y sobre todo, todo lo relacionado a sus necesidades básicas, pues de higiene, de alimentación, etc.

Entrevistado 3: M- Normalmente comprenden un poquito más de lo que hablan, pero depende del contexto familiar, de si allí se habla castellano, de cuánto tiempo llevan las familias aquí, el tema también de si se relacionan con gente de habla castellana... Normalmente, una base mínima, algo traen, pero muy poquito.

Entrevistado 4: T- Normalmente, se me ha dado el caso que no. Cuando tengo reuniones, las mamás tienen que venir con algún intérprete porque no entienden lo que yo les comunico.

Entrevistado 5: O- No, nada al igual que las familias. No hablan nada.

Por otra parte, casi todas las maestras resaltan problemas de referentes culturales o dificultades en el lenguaje, sobre todo en la expresión, vocabulario...

Entrevistado 1: P-En primer lugar tienen problemas de comportamiento, porque ellos no tienen estrategias para comunicarse con los demás niños, con lo cual, hay veces que reaccionan pegando, frente a un conflicto. Por quedarse con un juguete, por ejemplo, hay algunos niños que como no saben expresarse, no saben pedirlo, no saben cuáles son las normas del juego ni cómo pedir ese juguete, pues acaban pegando o empujando. Entonces, tienen problemas de comportamiento y problemas en el lenguaje sobre todo. En el trabajo de aula, también tienen problemas porque no saben lo que tienen que hacer, ya que ellos no comprenden lo que tienen que hacer.

Entrevistado 2: S- Suelen tener más comprensión que expresión, el expresarse les suele costar más. Principalmente de comprensión y en un principio el desconocimiento del centro y de los profesores y de los compañeros, hace que estén un poquito más retraídos, pero así como les hacemos una acogida, porque normalmente les intentamos acoger y son los protagonistas durante un tiempo de la clase, pues ellos ya se empiezan a adaptar.

Entrevistado 3: M- Dificultades a la hora de atender en las asambleas, porque los pictogramas no los estás empleando continuamente y entonces se despistan. Ya la atención de los niños de esta edad es corta, pues si además no están entendiendo lo que se les está explicando, es más corta todavía. Por lo cual, su comportamiento se puede volver disruptivo. Dificultades a la hora de la comprensión, de llevar a cabo las actividades o los juegos y a la hora de la expresión.

Entrevistado 5: O- Pues sobre todo de vocabulario, porque una vez que aprenden las palabras básicas, ya empiezan a defenderse, sobre todo en estas edades, enseguida se adaptan y empiezan a coger vocabulario.

Categoría 2: Lenguaje visual

Esta categoría ha resultado de las respuestas que los docentes han dado a la pregunta de si era necesario algún material específico con estos niños. Casi todas las maestras utilizan las imágenes o pictogramas como material para trabajar con los alumnos de familias inmigrantes.

Entrevistado 2: S- Las imágenes, lo que más utilizamos son las imágenes. Y también a partir de los gestos.

Entrevistado 3: M- Sí. Los pictogramas es lo que más empleo con ellos. Ya no sólo a la hora de estructurar las clases, si no a la hora mostrarles las actividades que tienen que hacer, trabajar con ellos algo de vocabulario, pero tiene poco tiempo para dedicarles únicamente a ellos.

Entrevistado 4: T- Lo primero que utilizamos con ellos, aparte de atenderlos individualmente, son los pictogramas y algunos cuentos, a base también de pictogramas.

Entrevistado 5: O- Sí. Lo que he dicho, los pictogramas. Tanto los de ARASAAC, como las ilustraciones, dibujos, y sonidos, porque somos muy visuales y auditivos en infantil. Entonces esas cositas, les ayuda mucho a relacionarlas, por lo menos saber de qué estás hablando.

Categoría 3: Lectura en voz alta de textos literarios

Esta categoría surge de la opinión de todas las maestras sobre la lectura en voz alta de textos literarios. Todas consideran que es fundamental y necesario:

Entrevistado 1: P- Yo creo que es muy importante, que a partir de un cuento, ellos sueñan, imaginan, crean, aprenden, comparten ese momento de lectura. Y también es importante que ellos compartan ese momento en casa y que cojan el hábito de la lectura. También es importante que en casa lean para que ellos vean ese modelo y que aunque les podamos poner muchos cuentos en la pantalla del ordenador o en la televisión, no se debe olvidar ni dejar la costumbre de regalarles un cuento y leer el cuento y disfrutar de la lectura del cuento.

Entrevistado 2: S- Creo que es fundamental, de hecho a los papás siempre se les dice que la manera de estimular el lenguaje oral, es siempre a través de la lectura, que ellos intenten contarles todos los días, antes de dormir un cuento o en algún momento que sea tranquilo. Y que los niños, aprenden a leer, a base de ver a los demás, y que se puede jugar con las palabras y las letras, a través de los cuentos.

Entrevistado 3: M- Es fundamental para ellos, porque desarrolla la imaginación, la creatividad, el lenguaje, el tema emocional, el desarrollo en general del niño.

Entrevistado 4: T- A mí la literatura infantil, es lo que más me parece que les motiva a los niños. Para todo: memorizan, gesticulan, la dramatización, el mimo...

Entrevistado 5: O- Creo que es muy importante y fundamental, y que tanto en tres años como para introducir la cultura de los niños inmigrantes (que en mi clase pedimos que traigan cuentos a los papás de su cultura, para conocer el mundo de todos y estar en contacto con todas

las culturas. Todas esas cositas, las hacemos y creo que es muy importante que introduzcamos tanto la nuestra como la suya.

Categoría 4: Recursos humanos

Esta categoría ha emergido de las respuestas que casi todas las maestras han dado cuándo se les preguntaba sobre qué medida considerarían que sería importante para trabajar con estos alumnos. Casi todas coinciden en la presencia de recursos humanos como medida para atender a estos niños de una manera más individualizada:

Entrevistado 1: P- Es importante el apoyo en las clases dónde hay niños que no conocen el castellano, el apoyo en cuanto a que haya otra persona que este con ellos y que no sea la tutora la única persona que esté en el aula, porque hay determinados momentos que aunque ellos se van adaptando sin problema, pero necesitan más atención que otros niños. Es importante que reciba esa profesora un apoyo de otra compañera para ayudarles en las tareas y sobre todo en las rutinas al principio.

Entrevistado 3: M- Pues una medida fundamental sería tener un apoyo en clase, que conociera su idioma y le pudiera facilitar sobre todo los primeros días. No es lo mismo el que el niño se enfrente a una asamblea sin conocer nada del idioma o conociendo muy poco el idioma, al tener a una persona que le pueda estar diciendo un poquito (más personalmente), las explicaciones que se están haciendo.

Entrevistado 4: T- Para que tengan ellos más atención, lo primero es que vayan conociendo nuestro idioma, los apoyos, para que salgan y vayan reforzando todo lo que hemos dado en clase.

Entrevistado 5: O- Considero que tener un apoyo o que haya grupos de inmersión lingüística en el centro para poder que los niños adquieran poco a poco el vocabulario, que se sientan integrados, las medidas que toma el CAREI para poder hablar con las familias, la ayuda que puedas tomar de los papás de otras culturas para usarlos como mediadores, eso es muy importante, porque la dificultad más grande que tenemos, es pues eso, no entendernos. Luego, al final, cuando nos entendemos, es todo mucho más fácil.

5.3. Intervención en el aula

En este apartado se analizan las dos intervenciones que se realizaron en el aula, las cuales consistieron en la lectura de dos libros álbum. Como se ha comentado

anteriormente, al principio se tenía planificada la lectura de tres libros, pero no pudo ser posible por falta de tiempo por parte de la tutora del aula. Por esa razón, se realizaron únicamente dos sesiones, en las que tampoco se pudo tener acceso a todo el tiempo deseado.

Los dos libros álbum elegidos para llevar al aula fueron *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak y *Los tres bandidos* de Tomi Ungerer.

En el Blog de Literatura Infantil El rey Rojo, Taberero publicó un artículo titulado “De qué sirve un libro sin imágenes: álbum y formación de lectores literarios”, en el que argumentaba la importancia del libro álbum en Educación Infantil y citaba entre otros el álbum de Maurice Sendak, *Donde viven los monstruos*. El estudio de este artículo ha sido fundamental para la selección del corpus.

Calvo y Taberero (2015) entre sus argumentos señalan que Sendak conoce la capacidad del lector infantil para interpretar las obras, confía en el niño y se dirige de tú a tú.

También Bonnafé cita este álbum diciendo que “se ha convertido en un modelo clásico” (Bonnafé, 2008: 101).

Por ello, *Donde viven los monstruos* es un clásico de la literatura infantil que todos los niños deben conocer.

Para ambas lecturas, se ha llevado a cabo el enfoque de lectura Dime de Chambers (2007b), ya que está orientado a lectores que se inician en la lectura, y la investigación esta centrada en un aula de 3º de Educación Infantil (5-6 años).

Chambers (2007) defiende que los niños están interesados por la lectura, ya sea en el ámbito familiar o la escuela, cuando hay un ambiente favorecedor y una atmosfera emocional que incluye a personas, espacios, tiempos y textos, entre otros, que incitan a leer.

En ambas lecturas, se han seguido estas dos fases:

1º Fase: La lectura en voz alta por parte de la investigadora de *Donde viven los monstruos* y *Los tres bandidos*.

2º Fase: Conversación literaria. En esta fase se pretende conversar y hablar sobre lo leído con los niños, y para ello se utilizan algunas de las preguntas que propuso Chambers, como por ejemplo: ¿Qué te ha gustado del texto?, ¿Qué no te ha gustado?, ¿Te ha recordado a algo?

Una vez realizadas las dos lecturas, se ha llevado a cabo el análisis de las intervenciones en el aula. En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de ambas lecturas a través de una doble tabla (Anexo 5). En la primera columna, es decir en la columna de la izquierda, aparece la transcripción completa de las entrevistas, y en la segunda columna, es decir, la de la derecha, se realiza el análisis descriptivo de las entrevistas. A continuación, aparece a modo de ejemplo, la transcripción y el análisis descriptivo de la primera lectura realizada en el aula.

Transcripción	Análisis descriptivo
<p>B- Mirad chicos, ¿cómo se titula?</p> <p>Varios- Donde viven los monstruos</p> <p>B- Y, ¿qué es lo que veis en la portada?</p> <p>M- Un monstruo y un mar, el mar</p> <p>k- Un monstruo, un árbol y hojas</p> <p>H- Veo agua y hojas</p> <p>E- Yo veo una escalera, un cuerno y una barca</p> <p>B- Y, ¿Qué nos puede contar este cuento?</p>	<p>Participación por parte de casi todos los niños</p> <p>En la portada ven: un monstruo, el mar, un árbol, hojas, una escalera, un cuerno, y una barca</p> <p>Elaboran inferencias sobre la historia del libro</p>

<p>M- Que se comían a gente</p> <p>K- Que se comieran los barcos</p> <p>B- Vamos a ver...</p> <p>B- y, ¿qué vemos aquí?</p> <p>I-Hojas</p> <p>M- Yo veo un cuadrado</p> <p>(Lectura del libro-álbum)</p> <p>B-¿Qué es lo que más te ha gustado?</p> <p>H- Como se marchó de casa con una barca</p> <p>K- No, con un barco</p> <p>H- Y llego hasta la isla de los monstruos</p> <p>M- Que nombraron rey y volvió a casa para cenar</p> <p>K- Los monstruos dicio: “No te vayas, queremos comerte”</p> <p>N- Cuando se ha ido</p> <p>V- Cuando volvía a casa</p> <p>L- Cuando volvía a casa también</p> <p>M- Cuando volvía a casa</p> <p>H- Cuando iba con el barco</p> <p>C- A mí, cuando hacía travesuras</p> <p>V- Cuando ha visto la comida</p>	<p>Lo que más les ha gustado es: cuando se marchó de casa con una barca, cuando llega a la isla de los monstruos, cuando le nombraron rey y volvió a casa para cenar, cuando los monstruos le decían que no se fuese, cuando volvía a casa, cuando hacía travesuras, cuando vio la comida y cuando se despedía</p> <p>Se establece una conversación entre ellos y respetan el turno de palabra. El mediador no interviene mientras los niños hablan</p>
--	---

<p>E- Cuando hacía la fiesta</p> <p>E- A mí, cuando ha dicho: “Adiós, adiós”</p> <p>E- Ah y otra cosa, que también me ha gustado, cuando le decían “No te vayas, no te vayas, que te queremos comer”</p> <p>B- Y a Jorge, ¿Qué es lo que más te ha gustado?</p> <p>J- Nada</p> <p>B- ¿No te ha gustado nada?</p> <p>J- No</p> <p>B- Oye, ¿y a alguien no le ha gustado algo del cuento como a Jorge? Jorge dice que no le ha gustado nada.</p> <p>E- A mi me ha gustado todo</p> <p>K- A mi también</p> <p>B- Ahora, que levante la mano alguien que no le haya gustado algo del cuento</p> <p>E- A mi me ha gustado que no lo coman</p> <p>B- Pero, ¿qué es lo que no te ha gustado?</p> <p>E- No se</p> <p>B- Y a ti Jorge, ¿Qué es lo que no te ha gustado?</p> <p>J- Nada</p> <p>B- ¿No te ha gustado nada?</p>	<p>A un niño, no le ha gustado nada del libro-álbum y otras dos niñas dicen que tampoco les ha gustado nada, cuando este niño lo comenta</p> <p>A otro niño no le gustan los monstruos</p>
---	--

J- No	
A-Me he equivocado, no me ha gustado nada	
M- Yo también no me ha gustado nada	
E- A mí sí	
K- Y a mí	
Todos a la vez: A mí sí, a mí también, a mí no...	
B- ¿Y a alguien más no le ha gustado nada?	
A-(Levanta la mano)	
B-¿Qué no le ha gustado a Aidán?	
A-Los monstruos	

El marco propuesto por Calvo (2015, p.165) ha servido para establecer nuestras categorías en relación a cómo los niños responden a la lectura de las obras seleccionadas:

1. Categoría analítica
2. Categoría intertextual
3. Categoría cultural
4. Categoría emocional
5. Categoría metafórica
6. Categoría creativa

Así, a partir de estas categorías, se han identificado las siguientes:

Categoría 1: Analítica: De esta categoría, hemos destacado las respuestas que los alumnos proporcionan antes de la lectura, cuando comentan lo que ven o realizan

anticipaciones de lo que creen que puede suceder a partir del título del libro y de la cubierta.

De la primera lectura, *Donde viven los monstruos*, esta categoría emerge de las respuestas que los informantes han dado a preguntas como del tipo: ¿Qué veis en la portada? o ¿qué creéis que puede suceder en este libro? Sirva a modo de ejemplo algunas respuestas de los informantes:

M- Un monstruo y un mar, el mar

k- Un monstruo, un árbol y hojas

H- Veo agua y hojas

E- Yo veo una escalera, un cuerno y una barca

M- Que se comían a gente

K- Que se comieran los barcos

Por lo tanto, elementos como la cubierta, título y contracubierta propician y dan lugar a una conversación e interacción entre investigadora y alumnos y entre ellos.

De la segunda lectura, *Los tres bandidos*, esta categoría surge de las respuestas que los informantes han proporcionado cuando se les hacía la pregunta del tipo: ¿qué veis en la portada? Sirva a modo de ejemplo, algunas respuestas que los informantes han dado:

Varios- Una hacha, los tres bandidos y una hacha...

B- Con la mano levantada, chicos

M- Una hacha y gente con sombreros y no se ve la boca ni la nariz, solo los ojos

K- “Veyo” (veo) el pelo y el gorro y esto (señala con el dedo el hacha)

A-Pues el gorro, el hacha y el pelo

A-Veo a los tres bandidos y un hacha

C-Yo veo tres bandidos, y uno de ellos lleva un hacha en la mano

L-Veo tres personas y una hacha

A-Veo eso, lo de abajo

Categoría 2: Emocional: De esta categoría, hemos destacado las respuestas que proporcionan los niños en base a sus emociones o sentimientos y el significado que le dan.

De la primera lectura, *Dónde viven los monstruos*, esta categoría se desprende de las respuestas que los informantes han dado a preguntas como: ¿qué es lo que más os ha gustado? o ¿qué es lo que menos os ha gustado? Sirva a modo de ejemplo:

H- Como se marchó de casa con una barca

M- Que nombraron rey y volvió a casa para cenar

V- Cuando volvía a casa

L- Cuando volvía a casa también

C- A mí, cuando hacía travesuras

E- Cuando hacía la fiesta

E- Ah y otra cosa, que también me ha gustado, cuando le decían “No te vayas, no te vayas, que te queremos comer”

E- A mi me ha gustado todo

E- A mi me ha gustado que no lo coman

De la segunda lectura, *Los tres bandidos*, esta categoría se extrae de las respuestas que los informantes han dado a las preguntas de si les había gustado o no y de si les había recordado a algo. Sirva a modo de ejemplo, algunas respuestas que los informantes han dado:

H-Por la noche, cuando han encontrado a muchos niños abandonados y compraron un castillo y lo dejaron entrar.

K- Cuando son malos, cogió el hacha, cuando “hacio” (hizo) el ruido y se rompió

M- A mí lo que me ha gustado que cuando cuidaban a los niños y eran malos y después los llevaban a la cama y tenían un cofre. Luego, no me ha gustado nada más.

A-Cuando encontraban a la niña abandonada y le han llevado al castillo, y encontraban a muchos niños abandonados

V- Yo, cuando todos los niños tenían gorros rojos y capas rojas. Y, que tenían un castillo y vivían los tres bandidos

I-Cuando encontraban los niños abandonados y los llevaban a una casa, y los tres bandidos vivían en una casa

A-A mi no me ha gustado que rompían con el hacha

Otros- Ni a mí, ni a mí. Cuando se desmayaban

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis categórico de los datos nos conduce a la discusión e interpretación de los resultados. Así, las categorías resultantes de las *entrevistas de los alumnos* nos permiten conocer la lengua de uso en el ámbito familiar, qué tipos de lecturas en voz alta se realizan (en el caso de que les lean) y qué tipos de libros tienen.

A este respecto, de la primera categoría, **lengua materna**, se interpreta que muchos de los informantes hablan su lengua materna en el ámbito familiar y también un poco el español. Sólo dos (2) hablan el español, una de ellas, porque es de un país de África, que fue colonia española y, por ello, hablan nuestra lengua y otra niña porque fue recomendado por la pedagoga del centro y por los especialistas de Atención Temprana, ya que esta diagnosticada de X frágil y tiene más dificultades con el lenguaje.

De la segunda categoría, **lecturas en voz alta en el ámbito familiar**, se interpreta que a casi todos los alumnos de familias inmigrantes les leen cuentos en voz alta o les cuentan relatos. Nueve (9) de los diez (10) alumnos que han sido entrevistados, afirman que les leen cuentos y solo uno (1) dice que no le leen cuentos, aunque luego cita títulos de cuentos que tiene en casa (Libros de Disney), como Rayo McQueen. Sirva a modo de ejemplo, un segmento de la entrevista:

B-Oye, ¿y te cuentan algún cuento en casa?

K- Todo el día no me cuenta nada de un cuento

B-¿No te cuentan ningún cuento?

K- No te cuentan no

De los nueve (9) informantes que confirman que sí se les lee cuentos en el ámbito familiar en voz alta, todos dicen que se los leen en su lengua materna o en español. Por tanto, la lectura en voz alta de libros en soporte físico se realiza en la lengua del libro. Sin embargo, la narración oral –cuando les cuentan cuentos o historias- se hace en la lengua materna de los padres. Por ejemplo un informante dice: “Me lo cuentan que lo piensan ellos y me lo cuentan”.

Por último, de la tercera categoría, **libros de Disney**, se interpreta que predominan los títulos de libros de Disney. Esto se extrae de las respuestas de varios alumnos, cuando se les pregunta qué libros o cuentos tienen en casa y responden: el de Minnie, el de Mickey, el de Frozen y el de Bambi; Rayo McQueen; Campanilla... Algún niño también nombra títulos de cuentos tradicionales y otros niños nombran títulos desconocidos o no se acuerdan de cómo se titula el cuento.

Estos resultados obtenidos han sido contrastados con la información analizada de las *entrevistas a los docentes*. De este modo, la categoría **lengua y cultura de escolarización** indica que los niños cuando se matriculan en 1º de EI, su lengua de uso corresponde a la lengua materna de los padres. Se interpreta que generalmente, no suelen conocer el español y si lo conocen, presentan más dificultades en la expresión oral que en la comprensión. Todos los informantes coinciden que los niños adquieren rápidamente el español.

Por otra parte, de esta misma categoría se interpreta que además de estas dificultades en el lenguaje, suelen tener dificultades a la hora de mantener la atención y de seguir las rutinas. Esto último, conlleva a que presenten problemas en el comportamiento que podría interpretarse a que necesitan conocer referentes culturales de la sociedad receptora. Por tanto, lengua y cultura se muestran interrelacionadas.

De la segunda categoría, **lenguaje visual**, se interpreta que para los informantes, las imágenes o pictogramas son un material esencial para trabajar con los alumnos de familias inmigrantes que llegan al centro desconociendo el español. Únicamente, una (1) maestra de Primero de Educación Infantil opina que no es necesario ningún tipo de material, ya que cada día con la estimulación del lenguaje, escuchando cuentos y canciones, los niños van adquiriendo el idioma. Ningún informante destaca la lectura literaria como herramienta para abordar la diversidad lingüística y cultural y como fuente para la adquisición de la lengua.

De la tercera categoría, **lectura en voz alta de textos literarios**, se puede interpretar que todas las maestras de Educación Infantil realizan lecturas en voz alta de textos literarios y consideran que la lectura o la literatura infantil es fundamental y necesaria en las aulas. Casi todas las maestras afirman y coinciden en la importancia que tienen los cuentos, porque a través de ellos se transmiten valores y cuando citan libros que tienen en clase, son cuentos de animales o algún cuento tradicional. Sólo una (1) maestra de Primero de Educación Infantil, cita libros álbum de la editorial Kalandraka como *Orejas de mariposa* o *Los tres bandidos*, aunque los nombra como cuentos. El resto de maestras de Educación Infantil, no nombra ningún libro álbum cuando se le pide que de ejemplos de libros que tiene en su biblioteca de aula.

Por último, la cuarta categoría, **recursos humanos**, nos ha permitido detectar la necesidad que tienen todos los informantes de que exista apoyo humano en las aulas de Educación Infantil, en las que hay un número elevado de alumnos que desconocen el español. Cuatro (4) de las cinco (5) maestras entrevistadas, consideran esencial el apoyo de una persona especializada para estos alumnos de familias inmigrantes con desconocimiento de la lengua y únicamente una (1), piensa que no es necesario, y que además adquieren de manera muy rápida la lengua.

Una vez interpretadas las categorías resultantes de las entrevistas a los alumnos y a los docentes, continuamos con la discusión de los resultados a partir de *las intervenciones en el aula*.

De la primera categoría, **categoría analítica**, se interpreta la participación activa que tienen los alumnos cuando se les ofrece la oportunidad de conversar antes de leer, a

pesar de no estar acostumbrados a este tipo de prácticas lectoras, y se destaca las inferencias o hipótesis realizadas, cuando se les formulan preguntas que incitan a interaccionar con el texto, a despertar su curiosidad, a elaborar hipótesis, etc.

En la primera lectura, *Dónde viven los monstruos*, todos observan un monstruo, el mar o agua, un barco y árboles y hojas. Un (1) niño observa una escalera en el barco y un cuerno. Cuando se les pregunta que piensan que puede suceder en el libro, solamente contestan dos (2) niños, uno (1) piensa que los monstruos se comían a la gente, y otro (1) que se comían los barcos.

En la segunda lectura, *Los tres bandidos*, se observa cómo se animan muchos más niños a participar que en la primera lectura. Empiezan a contestar todos a la vez, y se les recuerda que tienen que levantar para poder hablar. Ocho (8) niños levantan la mano y dicen que observan tres bandidos, un hacha, un gorro, el pelo, etc. Casi todos contestan con respuestas breves, excepto una (1) niña que lo hace más detalladamente, diciendo que ve gente con sombreros y un hacha, pero que no se les ve la boca ni la nariz, sólo los ojos.

A partir de este análisis, destacamos el texto literario como un importante input que promueve la conversación grupal cuando el mediador utiliza un enfoque orientado a conocer lo que los niños piensan del texto.

De la segunda categoría, **categoría emocional**, se interpreta la expresión de agrado o desagrado que ofrecen los niños del libro.

De la primera lectura, *Dónde viven los monstruos*, quince (15) niños afirman que les ha gustado el libro y hay respuestas variadas: cuando volvía a casa, cuando se marchaba, cuando hacía travesuras, veía la comida, se iba con el barco o cuando lo nombraron rey, por ejemplo. También, cabe destacar la utilización de frases del texto, como cuando un niño dice “Adiós, adiós” u otra que responde que le ha gustado cuando dicen: “No te vayas, no te vayas, que te queremos comer”. Así se interpreta que los alumnos se apropian del léxico y de las estructuras narrativas del texto a partir de la lectura en voz alta del mediador, y que la lectura en voz alta incide en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Un alumno dice que lo que no le ha gustado son los monstruos. A partir de esta conversación, otro niño dice que a él le ha gustado todo y otro que le ha gustado que no coman a Max.

De la segunda lectura, *Los tres bandidos*, ocho (8) de los diecinueve (19) niños que estaban ese día en el aula, afirman que les ha gustado el libro y expresan qué es lo que más les ha gustado de él. A todos los niños, lo que más les ha gustado es cuando encontraban a niños abandonados y los llevaban al castillo. Sólo dos (2) niños han expresado algo diferente, un niño ha resaltado que lo que más le había gustado era que eran malos y hacían ruido con el hacha y otra niña que todos los niños tenían gorros y capas rojas.

7. CONCLUSIONES

A partir del análisis de datos y de los resultados de esta investigación, en este apartado se va a responder a los objetivos de la investigación:

- Conocer las creencias de los maestros de Educación Infantil acerca de la incorporación de familias inmigrantes. Con ello, analizar las respuestas lingüísticas, culturales y de inclusión que se adoptan en las aulas.
- Conocer e identificar la lengua o lenguas que hablan los niños de familias inmigrantes en el ámbito familiar y qué libros se les leen, en caso de que se les lea. Es decir, conocer las prácticas culturales de lectura que se llevan a cabo en el ámbito familiar.
- Realizar una intervención en un aula de 3º de Educación Infantil con los alumnos de familias inmigrantes a partir de la lectura de obras de Literatura Infantil. Analizar dicha intervención con el objetivo de identificar cómo la lectura literaria contribuye a desarrollar la competencia en comunicación lingüística de estos alumnos y su participación en el aula.

Tras la realización detallada del análisis de datos y la discusión de los resultados, se podría decir que los tres objetivos que se plantearon al principio de la investigación se han cumplido. Se ha conocido la creencia que tienen los maestros de Educación Infantil acerca de los alumnos de familias inmigrantes que se escolarizan en este centro, la

lengua que hablan estos niños y sus familias en el ámbito familiar y si les cuentan o les leen cuentos o relatos y la lengua que utilizan. Por último, se ha propuesto una línea de actuación para minimizar esas barreras lingüísticas y culturales a través de la lectura literaria, en este caso, a través de los libros álbum.

Los resultados obtenidos inciden en la necesidad de reconocer y valorar más el papel que cumple la lectura literaria y la literatura infantil en la educación lingüística del niño, en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y en la construcción de la identidad a través de la lectura de textos literarios.

Por lo tanto, del estudio se desprenden las siguientes conclusiones:

- Las maestras de Educación Infantil del C.E.I.P “Tío Jorge” afirman que, en la mayoría de los casos, los alumnos de familias inmigrantes desconocen la lengua cuando se escolarizan en el centro, y que estos niños presentan dificultades en el lenguaje y en la falta de referentes culturales para desenvolverse en el aula. Por otra parte, resaltan la necesidad de apoyos humanos como el mejor medio para abordar la diversidad lingüística y cultural. A pesar de considerar esencial la lectura literaria o la literatura infantil, ninguna maestra la considera como una herramienta para atender esta diversidad y varias coinciden en que es muy importante para la transmisión de valores. Según los resultados obtenidos, los docentes entrevistados no aluden a la diversidad lingüística y cultural como riqueza en las aulas, así como a fomentar la competencia plurilingüe del alumnado.
- En el ámbito familiar todos los niños se comunican en su lengua materna y en pocas ocasiones utilizan el español, excepto una niña de nacionalidad árabe que habla únicamente el español por recomendación de los especialistas del colegio. Por otra parte, en el contexto privado prima la narración de cuentos o historias en la lengua materna de los padres, sin embargo, cuando se trata de la lectura en voz alta de libros en soporte impreso, se les leen en la lengua del libro. Aunque estos datos necesitarían ser contrastados a través de diseñar alguna otra herramienta que nos permitiese conocer qué libros realmente tienen en el hogar y el uso de sus prácticas lectoras con el objetivo de establecer un puente entre hogar y escuela.

- Según los resultados de la intervención en el aula, el enfoque de Chambers, el papel del docente formulando y dinamizando la lectura, así como la selección de libros álbum favorece el desarrollo de la comunicación lingüística de los niños. Siguiendo las investigaciones de Ferreiro (2010), el proceso de alfabetización implica tomar como punto de partida los perfiles de los alumnos y generar dinámicas en las que la diversidad lingüística y cultural sea comprendida como fuente de riqueza. En este sentido, el texto literario ayuda en el aprendizaje y la enseñanza de la oralidad y de la escritura, así como en el conocimiento de referentes culturales. Por ello, la literatura cumple un papel esencial en la acogida lingüística y cultural de los alumnos que se escolarizan con desconocimiento del español.

8. NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de esta investigación se abre una nueva línea de posibles estudios futuros que podrían permitir ampliar el conocimiento en este campo de investigación. Esta investigación ha servido como una aproximación para abrir una puerta y poder seguir investigando sobre conceptos como educación lingüística, literatura infantil y diversidad lingüística y cultural en el contexto de la Educación Infantil donde parece existir una falta de estudios.

Se propone la necesidad de un estudio longitudinal en diferentes contextos (urbano y rural) sobre la incorporación de alumnos de familias inmigrantes en Educación Infantil y las medidas que utilizan los maestros para abordar la diversidad lingüística y cultural. Además, se podría seguir con la línea de actuación que se ha utilizado en esta investigación: la lectura en voz alta de textos literarios siguiendo los criterios de selección de Taberner (2013) y tomando como marco de referencia las aportaciones de Ferreiro (2010), Teberosky y Sepúlveda (2009).

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9.1. Estudios teóricos

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.

- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En T. Colomer, M. Fitipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Caracas: Banco del Libro; Barcelona: Gretel.
- Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía.
- Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes en contextos multiculturales*. 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*, vol.8, núm. 2, 121-139.
- Calvo, V. y Tabernero, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos, Estudio de caso en niños con trastornos del espectro autista. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, vol.8, núm. 3, 47-66.
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Margallo, A. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *LINGVARVM ARENA*, vol. 4, 21-30
- Ferreiro, E. (2010). La diversidad en el acercamiento a lo escrito ¿Obstáculo o ventaja pedagógica? En *32º Congreso Internacional de IBBY “La fuerza de las minorías”*. Celebrado en Santiago de Compostela, 8-12 de septiembre de 2010.
- García, I. (2014). Tradición oral y construcción de identidades. Análisis cualitativo de actitudes en familias inmigrantes (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zagan.unizar.es/record/31021/files/TAZ-TFM-2014-949.pdf>
- Kvale, S. (2011). Realización de una entrevista. En *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* (pp. 79.92). Madrid: Morata.
- Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. Universidad de Cantabria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 8, Núm. 2, Junio 2015

- Mc Millan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meyer, M. (1991) Developing Transcultural Competence: Casa Studies os Advanced Foreing Language Learners” en D. Butjes y M. Bramm (eds.): *Developing Languages and Cultures*.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE
- Rico Martín, A. (2008). El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad. Universidad de Granada. Recuperado de [//cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata
- Taberero, R. (2013) El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Núm. 38, noviembre 2013, 47-55.
- Taberero, R. (2014). De qué sirve un libro sin dibujos: álbum y formación de lectores literarios. Consultado el 16 de mayo de 2016. Recuperado de <https://elreyrojo.wordpress.com/.../de-que-sirve-un-libro-sin-dibujos>
- Teberosky, A. (2011). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. *Simposio Internacional La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura*. Celebrado en Barcelona, noviembre de 2011.
- Teberosky, A. (2012). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. En T. Colomer, M. Fitipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 239-250). Caracas: Banco del Libro; Barcelona: Gretel.
- Teberosky, A. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Tebersoky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 125-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4462/446243922008.pdf>
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. vol.30, Núm. 1, 2009, pp. 18-28
- Vila, Ignasi (2012). Lengua, escuela e inmigración. En T. Colomer, M. Fitipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp.26-43). Caracas: Banco del Libro; Barcelona: Gretel.

9.2. Normativa

Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

<http://educaragon.org/files/RD%20Infantil.pdf>

Orden del 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

9.3. Obras de creación

Sendak, M. (1963). *Dónde viven los monstruos*. Alfaguara, 1995.

Ungerer, T. *Los tres bandidos*. S.L. Kalandraka Ediciones Andalucía, 2007.