



**Universidad
Zaragoza**

Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

**Educación literaria y enfoques
metodológicos.**

**Análisis de respuestas lectoras de un grupo de alumnos de
Educación Infantil**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2015/201

Autora: Lorena García Gómez

Directora: Rosa Tabernero Salas

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

Educación literaria y enfoques metodológicos.

**Análisis de respuestas lectoras de un grupo de alumnos de
Educación Infantil**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2015/2016

Autora: Lorena García Gómez

Directora: Rosa Tabernero Salas

La literatura nos enseña a mirar dentro de nosotros y mucho más lejos del alcance de nuestra mirada. Es una ventana y también un espejo. (Muñoz, 1994:57)

Nota: A lo largo del presente documento se hará uso del masculino como genérico.

RESUMEN

Ante la necesidad de formar lectores competentes y acercarlos al placer de la lectura desde los primeros cursos educativos, al observar la carencia del tratamiento didáctico del hecho literario en las aulas, se han seleccionado dos aulas de educación infantil con el fin de conocer si una propuesta literaria como la diseñada por Chambers logra una mayor implicación y reflexión literaria por parte de los niños, frente al enfoque didáctico utilizado tradicionalmente. Asimismo, se introducirá el género literario del libro-álbum en el aula al objeto de constatar si su uso también favorece esta implicación y reflexión. Para comprobarlo se han analizado desde una metodología cualitativa 12 sesiones llevadas a cabo durante el curso 2015-2016, se han realizado entrevistas a las maestras y se han analizado sus programaciones, para triangular la información de los datos obtenidos.

Palabras clave: educación literaria, enfoque tradicional, enfoque Chambers, conversación literaria, respuestas lectoras, libro-álbum.

ABSTRACT

Due to the need of create competent readers and make them closer to the pleasure that reading gives from the very early stages of school education. Also, because of the lack of didactics knowledge of the literary fact at school, two classes of primary education have been selected to study if the Chambers' literary proposal makes the children more aware of reading than the traditional approach. The literary genre of the picture books will be introduced in the lectures to assure if its use promotes the reflection and implication in reading. To prove this fact, the following actions have been acknowledged: 12 sessions, which took place in the academic year 2015-2016, have been analysed from with a qualitative perspective, the teachers have been interviewed and the planning and schedules have been analysed to cross check the information given by the data gathered during this study.

Key words: literary education, traditional approach, Chambers approach, literary conversation, comprehensive response, picture books.

ÍNDICE

Introducción

1. Problema de investigación	15
2. Presupuestos de partida.....	16
3. Preguntas y objetivos de la investigación	17
4. Marco teórico	18
4.1. Introducción	18
4.2. Literatura y construcción de identidades	18
4.3. Educación literaria y construcción del lector.....	21
4.3.1. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria	23
4.3.2. Chambers: Enfoque “Dime”	30
4.4. El libro-álbum en la educación literaria.....	40

Diseño de la Investigación

1. Introducción	47
2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	50
3. Desarrollo de la investigación	54
3.1. Procedimiento de la investigación	54
3.2. Participantes	56
3.3. Desarrollo de las sesiones	58
3.4. Selección del corpus	63

Análisis de Resultados

1. Análisis de los resultados	71
1.1. Enfoque tradicional en la educación literaria	72
1.2. Enfoque literario con la propuesta Chambers	84
1.3. El libro-álbum dentro de la educación literaria	96
2. Discusión de los resultados	99

Conclusiones	107
---------------------------	------------

Futuras líneas de investigación	115
--	------------

Lista de referencias	119
-----------------------------------	------------

Presentación de Anexos	127
-------------------------------------	------------

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Guía de preguntas. Planificación de la entrevista	129
Anexo II: Plan de intervención: Planificación y modificaciones	131
Anexo III: Corpus seleccionado para el plan de intervención	151
Anexo IV: Transcripciones de las entrevistas a las maestras.....	157
Anexo V: Transcripciones de las propuestas de aproximación	195

INTRODUCCIÓN

1. Problema de investigación

La cuestión sobre la que se sustenta esta investigación radica en las programaciones didácticas y por consiguiente en las motivaciones, estrategias, actividades, y propuestas de aproximación que se ofrecen al alumnado, con el objetivo de acercarlos a la literatura desde los centros educativos, donde es notable la ausencia de espacios que inviten al alumnado a reflexionar, a dialogar y compartir sus experiencias lectoras tras el momento de la lectura. A menudo, los enfoques literarios tienen un carácter didáctico y en consecuencia los objetivos que se persiguen se centran en la habilidad y en la comprensión lectora, planteando unas actividades literarias que se alejan de la creación de un espacio para la libertad y la creatividad, donde los niños puedan sentir y expresarse.

La escuela se aleja, así, de la noción de literatura como constructora de identidad, pues somos seres narrativos, construimos y forjamos nuestra identidad a través de las lecturas e historias que nos cuentan desde que nacemos, tal y como afirma Bruner (2004) al hablar de la importancia del pensamiento narrativo.

Se evidencia la necesidad de plantear enfoques literarios que busquen acercar al niño a la literatura como constructora de identidades y que lo hagan desde edades tempranas. En la actualidad ya se diseñan enfoques cuya línea principal es la creación de un vínculo único entre lector y texto, donde el primero otorga significado al discurso literario a través de sus experiencias y vivencias, que se sustentan en las bases ideológicas aportadas por Rosenblatt (2002), entre otros autores, y que se incorporan a modelos literarios como los propuestos por Chambers (2001, 2007). La reflexión y el diálogo en torno a la experiencia lectora vivida dan la oportunidad de crear un significado conjunto de la obra y plantean como clave del enfoque literario el diálogo, en base al cual Chambers (2007), centra su obra "*Dime*". En esta obra el autor presenta un modelo práctico sobre cómo acercar la literatura y la lectura a las aulas, su eje central es la conversación literaria, aunque reconoce la existencia de otros factores importantes, como el ambiente lector o la selección del corpus. La relevancia de dicha selección en cómo se acerca la literatura al niño, es compartida por otros autores como Sipe (2006) o Taberner (2013), los que planteen el libro-álbum como un género literario que ofrece la oportunidad de que el verdadero productor del texto sea el lector.

En virtud de lo expuesto, en el presente estudio se llevarán a cabo propuestas de aproximación literaria diseñadas con el enfoque Chambers (2007), haciendo uso del libro-

álbum como recurso, con el fin de conocer si es posible ofrecer una experiencia lectora más significativa.

2. Presupuestos de partida

El contexto actual revela un problema en la educación literaria, descrito por autores como Sanjuán (2014) o Yubero y Larrañaga (2015), al concluir que los jóvenes y adolescentes no se postulan como lectores que encuentren en la lectura un placer, sino que ven en ella una obligación que les hace rechazarla y refugiarse en otras actividades que comprenden menos esfuerzos. Por consiguiente, la literatura no forma parte de sus vidas e imposibilita la creación de un hábito lector. Esta situación, para Mendoza (2004) y Dueñas (2013), entre otros autores, pone de manifiesto un problema en la práctica utilizada por los maestros en el momento de educar en la literatura, pues no se alcanza el objetivo de la misma, que es inculcar a niños, adolescentes y jóvenes el placer lector. En consecuencia, quizás, la aplicación de enfoques tradicionales, la asociación de la lectura con tiempos muertos, castigos u obligaciones, o la limitada libertad literaria que tienen los alumnos sean algunos de los factores de este problema social. Uno de los responsables de este rechazo del alumnado hacia la literatura, será el maestro, postulado como mediador en la relación entre el niño y la literatura. Él, definido por Chambers (2007), tiene la función de educar en la literatura, elegir las estrategias didácticas más adecuadas y llevarlas a cabo dentro de un ambiente lector que favorezca una relación significativa entre la literatura y el niño, que abarque la competencia lectora en su sentido más amplio.

La investigación que planteamos parte de los siguientes presupuestos:

- Una educación literaria basada en un enfoque dialógico, cuyo eje principal sea la lectura en voz alta, la conversación y la libre expresión del alumno, bases del modelo lector diseñado por Chambers, lograría que los alumnos descubran el placer de leer y de constituirse como lectores, alcanzando así un éxito mayor que los enfoques tradicionales.
- El libro-álbum podría postularse como el mejor género literario para desarrollar la propuesta de Chambers, pues potencia el desarrollo del alumno como lector y le permite ir más lejos en su competencia lectora, debido a que este género es concebido como una unidad, donde el texto y la imagen son esenciales para establecer significado.

3. Preguntas y objetivos de investigación

El problema tratado en torno a la eficacia de la educación literaria en la consecución de su fin prioritario invita a plantearnos las siguientes cuestiones:

- ¿La aplicación de una educación literaria basada en la lectura en voz alta, el diálogo, la expresión libre del alumno y la conversación literaria (bases de la propuesta de Chambers) lograría un mayor acercamiento de los niños a la lectura que los enfoques tradicionales aplicados en la educación literaria?
- ¿La selección del libro-álbum, como género literario a utilizar en la propuesta de Chambers, ayudaría y fomentaría la implicación del alumnado en el proceso lector y alentaría el descubrimiento del placer de la lectura a un significado de la literatura más amplio?

Las preguntas planteadas invitan a fijar los siguientes objetivos para nuestra investigación:

- Constatar si frente al enfoque tradicional, es eficaz el enfoque propuesto por Chambers, al lograr una mayor implicación y reflexión literaria.
- Comprobar cómo el uso del libro-álbum, utilizado como género principal, puede favorecer la implicación del alumnado en el proceso lector, en su construcción como lectores y en un acercamiento a la literatura más significativo.

Eje	Presupuestos de partida	Preguntas de investigación	Objetivo de investigación
Enfoque didáctico	La educación literaria basada en la propuesta de Chambers ofrece una formación lectora más exitosa que los enfoques tradicionales.	¿La educación literaria basada en el diálogo y la conversación (Chambers) ofrecen una mejor formación que la basada en el enfoque tradicional?	Constatar si frente al enfoque tradicional, es eficaz el enfoque propuesto por Chambers, al lograr una mayor implicación y reflexión literaria
Libro-álbum como	El libro-álbum podría postularse como el mejor género literario para desarrollar la propuesta de Chambers al permitir ir al niño más lejos en su competencia lectora.	¿La selección del libro-álbum como recurso en la propuesta de Chambers invitará a una mayor implicación y alentarán un acercamiento a la literatura más significativo?	Comprobar cómo el uso del libro-álbum, como género principal, puede favorecer una implicación y un acercamiento a la literatura más significativo, así como su construcción como lector.

Cuadro1: Relación de presupuestos, preguntas y objetivos.

4. Marco teórico

4.1 Introducción

El alumno debería ir a la escuela, no con el propósito de que le enseñen fórmulas ya hechas y actitudes fijas, sino para que pueda desarrollar el deseo de aprender. Tiene que llegar a dominar técnicas que hagan posible una aproximación cada vez más cercana a la verdad (...). En suma, lo que necesita el alumno es desarrollar un sentido dinámico de la vida (...), ser capaz de plantearse metas personales y sociales más racionales, y de comprender mejor las condiciones en que las puede alcanzar. (Rosenblatt, 2002:155-156).

La responsabilidad educativa expuesta por Rosenblatt (2002) conlleva una formación que no se logra con la simple transmisión de conocimientos, sino que advierte de un proceso activo, donde al alumnado se le ofrezca la oportunidad de descubrirse a sí mismo y al mundo que le rodea mediante procesos de reflexión y diálogo. Será parte importante en el uso de esa formación la literatura, pues ella aporta a sus lectores, no solo compañía, aventura, apoyo o sabiduría, sino que a través de sus personajes, entramados o palabras el lector puede verse satisfecho, identificado, puede reflexionar sobre sí mismo, sobre su vida y su mundo, desarrollando un sentimiento de empatía que le ayudará a comprender a los demás. Si se acerca la literatura desde la reflexión y la conversación, se les está ofreciendo, a niños y jóvenes, la oportunidad de que creen su identidad personal y social y se abran a otros mundos y perspectivas.

4.2. Literatura y construcción de identidades

La narrativa, los relatos y las historias influyen en la identidad que cada persona se construye. Desde esta concepción entiende Larrosa (2003) el término y el proceso de construcción de la identidad, al exponer que la identidad es configurada por la persona a partir de los recursos semióticos de los que dispone, de las historias que lee u oye, así como de la comprensión y significado que obtiene de las mismas. Un pensamiento que comparte con Bruner (2002, 2004). Este último autor explica la identidad desde dos modalidades de pensamiento: la modalidad paradigmática o lógico-científica y la modalidad narrativa, complementarias, con principios funcionales propios y que difieren en sus procedimientos de verificación.

El pensamiento propio de la modalidad paradigmática o lógico-científica, según Bruner (2002,2004), se ocupa de causas generales y de su determinación, abordadas mediante el empleo de medios que logren referencias verificables. En consecuencia, sus

argumentos se sustentarán sobre procedimientos y métodos establecidos por la lógica-científica, dispondrá de un discurso caracterizado por el uso de enunciados objetivos, con ausencia de valoraciones abstractas, de esta forma, dicho pensamiento concluye en conocimientos formales y predecibles.

En lo que respecta a la modalidad narrativa, “produce relatos y se ocupa de los intereses y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 2004: 25). Lo que hace que esta modalidad se vea caracterizada por relatos hermenéuticos, interpretativos, narrativos, que dan lugar a un discurso de la práctica expresado en intenciones, deseos y acciones, por este motivo el conocimiento producido será práctico y no transferible. En base a esta definición, dicho autor realiza un estudio en torno a la forma más adecuada de realizar buenos relatos, llevándole a concluir cómo la actividad humana mental requiere estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales para alcanzar su plena expresión. Por ello, establece el pensamiento narrativo como eje constructor de identidades en el marco de la cultura humana, es decir, la persona encontrará en la narrativa el medio para convertir su experiencia en comprensible. Así, la narrativa se constituye como un modo de organizar el pensamiento, además de un modo de discurso, razón por la que esta teoría explica qué sucederá cuando la persona este dotada de la capacidad para relatar o narrar el momento en que construirá una identidad, que le acercará a los demás y le permitirá retomar su pasado mientras imagina las posibilidades de futuro. En resumen, las narraciones permiten construir y reconstruir la identidad, otorgando la función de medio de referencia del ser humano y órgano de pensamiento al lenguaje literario, el cual ayuda al sujeto a estructurar y nombrar su mundo interior y a convertir sus experiencias en narraciones.

El ser humano necesita la narrativa para definirse, requiere del lenguaje literario para construir su identidad, para construir sentido, porque “cada uno de nosotros está en el lenguaje y está en la narración. Hemos oído y leído historias y hemos aprendido cómo la identidad de una persona se construye narrativamente” (Larrosa, 2003:617). Se percibe que la lectura y la literatura, posibilitan la construcción de uno mismo gracias a la reflexión a la que invita en la búsqueda de sentido, la comprensión de sí mismo y del mundo. Pensamiento en el que igualmente concluye Petit (1999) en sus estudios en torno a la literatura como integración social con jóvenes marginales, donde comprende que “la lectura los ayuda a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un

sentido, (...) encontrar la distancia que da el sentido del humor y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento” (Petit, 1999:18).

Al situar la literatura en los primeros años de vida, observamos cómo el acercamiento desde la infancia no se limita a la literatura como “andamiaje privilegiado para la experiencia infantil de la capacidad simbólica del lenguaje y como escenario natural para el desarrollo de la motivación y el proceso en el dominio del lenguaje” (Colomer, 2005:11). Pues a pesar de ser indudable que la literatura en el campo formativo y evolutivo del niño va a contribuir al desarrollo del lenguaje, de la estructura discursiva o de una escritura correcta, creativa y rica en vocabulario, surgen teorías como las presentadas por Petit (1999), Rosenblatt (2002), Bruner (2002, 2004), Larrosa (2003) Chambers (2006), Sanjuán (2007), Compagnon (2008), Mora y Taberner (2008) o Calvo (2012), que ponen de manifiesto cómo a través del acercamiento a la literatura el niño puede formar su identidad, puede encontrar compañía, refugio, apoyo o comprensión. Incluso el lector puede hallar sabiduría, respuestas u otras perspectivas y visiones de la realidad. También, le permite comprenderse a sí mismo y a los demás, desarrollar su capacidad empática, encontrar valores éticos y morales, al mismo tiempo que percibe su propia cultura y la de los demás.

El lenguaje literario – y no otro – posee el don de la repetición, de la reflexión pausada, del diálogo interior, personal, que suscita en el lector algunas palabras y frases. La función poética del lenguaje literario genera desdoblamiento, causa extrañeza, mueve y cuestiona la identidad. (Calvo, 2012:512)

El niño lector aprende a convertir las palabras en ideas, comprende las situaciones emocionales de los personajes, siente sus miedos y sus alegrías y vive con ellos sus aventuras, al mismo tiempo que descubre el lenguaje y la magia de las palabras, dando forma y significado propio a su lectura, interpretando la narración del libro según sus experiencias, vivencias y personalidad, creando, así, un vínculo único e irreplicable con el libro. Este vínculo especial entre lector–texto ha sido analizado por autores como Rosenblatt (2002) y Chambers (2006), logrando dar respuesta a una única cuestión: ¿Qué ocurre en la lectura de una obra literaria?. Durante el transcurso de una obra, de un libro-álbum o de un cuento el lector está activo en el proceso, es creativo e interpreta, “infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos” (Rosenblatt, 2002:51). Por lo tanto, durante el proceso lector se crea una experiencia literaria propiciada por la transacción

entre el lector y el texto, donde hay factores que guían y moldean la respuesta del lector. Pueden ser factores personales, preocupaciones, experiencias, incluso el propio objetivo de la lectura (satisfacción, escape, aventura, sentirse identificado, conocimiento social, etc.). Todos estos factores el lector los aporta al texto, creando un vínculo entre su vida y las palabras, creando asociaciones ocultas y únicas entre él y el texto que determinarán lo que la obra le comunica.

La literatura es el lenguaje escrito que comunica a una conciencia tan íntima y directamente como sea posible con la conciencia de “otro”: el lector. Mientras leemos sentimos intensamente y nos vemos afectados por la visión que habitamos y que nos habita. Con todo, misteriosamente, al mismo tiempo podemos retroceder y considerar lo que nos está sucediendo y por qué. Tomamos parte del acontecimiento – en efecto nosotros somos el acontecimiento – pero estamos fuera, también, observando. (Chambers, 2006:146)

Por esta razón, se crea una combinación que jamás podrá repetirse y que solo puede formarse y vivirse en el proceso lector. En este se encuentra el placer de la lectura, un placer que, como se puede apreciar, requiere de un lector activo, de un esfuerzo mayor que ver la televisión o escuchar la radio. No obstante, “ninguna otra actividad proporcionará una gratificación equivalente” (Chambers, 2006:136), y debe ser este placer y las numerosas e importantes aportaciones que la literatura ofrece a la formación y el desarrollo integral del alumno lo que motiva una presencia óptima de la educación literaria en las escuelas.

4. 3 Educación literaria y construcción del lector

La educación literaria “se caracteriza por la fuerte interrelación que establece entre sus objetivos, su eje de programación, el corpus de lectura propuesto y las actividades escolares a través de las que discurre la enseñanza” (Colomer, 2005: 4). Su objetivo es crear lectores, se “trata de desarrollar una capacidad interpretativa que permita tanto una socialización más rica y lúdica de los individuos como la experimentación de un placer literario” (Colomer, 2005:12). Este objetivo global lo desglosa Colomer (2005), tras sus estudios realizados, en tres objetivos específicos, concluyendo en que la educación literaria pretende contribuir a la formación de la persona tanto a nivel particular como social, intenta que a través de la lectura de textos se acerque a la diversidad cultural y social, al mismo tiempo que se contribuye a su formación lingüística.

Se pretende, a lo largo de todo el periodo escolar, animar, motivar y guiar al alumnado en el camino de hacerse lectores, para que, por medio de actividades significativas y textos que despierten sus intereses, lleguen a descubrir el placer lector, además de adquirir las capacidades que les permitan convertirse en lectores y desarrollar sus competencias literarias. Competencias descritas como “conjunto de saberes y estrategias que permiten a los aprendices acceder a las producciones literarias y disfrutarlas como productos culturales complejos por medio de la ampliación de sus capacidades comprensivas y expresivas, así como de su mundo mental y cultural” (Bermúdez y Núñez, 2012:45), un proceso complejo que ocupa toda la educación escolar y que se verá facilitado si al infante se le acerca a la literatura desde las primeras edades.

Probablemente, es durante esta etapa de la vida cuando nacen las actitudes fundamentales para con el libro (...). Resulta, pues, sumamente importante que el libro se introduzca en la vida del niño antes de la edad escolar y se inserte a partir de ese momento tanto en sus juegos como en sus actividades. (Escarpit, 1968:68)

La afirmación es compartida por Alonso (2002) y Bermúdez y Núñez (2012), al estimar la necesidad de fomentar la relación niño-literatura desde las primeras etapas, pues aseguran que en este periodo se configuran las bases de la formación literaria y que el lector de obras literarias nace en la infancia y se forma a través de esas historias que le acompañan a lo largo de su vida.

Por lo tanto, desde las escuelas resulta óptimo ofrecer a los niños la posibilidad de vivir un contacto directo y placentero con los libros desde el principio de la escolaridad, por un doble motivo: por un lado, porque, aunque los niños no sepan leer, están sentando las bases para su futuro como lectores; por otro lado, conviene comenzar de forma temprana la construcción del intertexto del lector, para cimentar con solidez el desarrollo de la competencia literaria, definida como “un conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el discurso literario” (Mendoza, 2004:138). No olvidar que es un proceso complejo y se comienza en la infancia, pero se debe seguir trabajando en etapas sucesivas, manteniendo la progresión y la motivación, que es primordial para que los niños y adolescentes mantengan el deseo de leer y se consoliden como buenos lectores.

4.3.1 De la enseñanza de la literatura a la educación literaria

La educación literaria nació como un recurso al servicio de la configuración de una conciencia nacional, creando la conciencia de un pasado y de un bagaje cultural. “Así, la relación literatura-niño-escuela surge históricamente ligada al objetivo burgués de justificar otro modelo humano y social basado en la razón, el trabajo y la utilidad” (Núñez, 2001:51), motivo por el que adquiere un papel preponderante como recurso-eje de la enseñanza lingüística, la formación moral y la conciencia de una cultura. Así se originó la educación literaria, atendiendo a los estudios de Colomer (2005) y Dueñas (2013), entre otros, y prestando especial atención a los realizados por Petit (1999), quien se muestra más severa en sus afirmaciones y llega a asegurar que el poder de la literatura ha estado presente a lo largo de la historia, donde desempeñó un rol crítico al ser utilizado por las altas sociedades y los altos poderes como herramienta para dominar a la clase baja, a los plebeyos, a los más débiles. De hecho considera que la lectura permitiría encerrar, moldear, dominar a los jóvenes. Esta dominación se entendía como la creación de una identidad colectiva impuesta por aquellos que tenían el poder, un poder del que solo disponían los que manejaban el lenguaje escrito.

Aunque la literatura va evolucionando, su práctica sigue centrada en la historia de la literatura, una didáctica que perdurará durante años, aunque coordinada con otros elementos, pues en el siglo XIX surgen los libros pensados para la etapa escolar, cuya principal función es la instrucción moral, según el estudio realizado por Colomer (2005). Se crean dos tipos de libros, los llamados libros de lectura, donde se narraban relatos edificantes, anécdotas humorísticas y recopilaciones de fragmentos de la literatura nacional, y las novelas escolares, que llegaban a convertirse en vínculos de referencia colectiva, a través de las cuales, se fomentaba el conocimiento del pasado. Con estas obras escolares, asegura Colomer (2005), se pretendía alcanzar dos objetivos claros, que los alumnos aprendiesen a leer, y moldear sus gustos, objetivos que no se alejan tanto del que perseguía la educación literaria en su nacimiento. Estos objetivos se alcanzaban con una práctica basada en la memorización, compartir fragmentos de referentes culturales o nacionales y leer en voz alta discursos religiosos y patrióticos. Forma parte de este enfoque la enseñanza de la literatura desde una perspectiva histórica y centrada en la comprensión del hecho literario, recogida por Mendoza (2004), Colomer (2005) y Dueñas (2013), que trabajaban la historia de la literatura a partir del estudio de autores y el análisis y comentario de textos. No ocupa ningún lugar en este marco educativo el placer de la

lectura, pues se presenta esta educación desde una óptica muy rígida, sin embargo el fracaso de sus resultados no se haría esperar.

Según Colomer (2005), durante esta época (S. XIX) hubo algunos cambios en esta educación, pues se motivaron los accesos a las bibliotecas escolares, las lecturas apropiadas a cada edad y corrientes de renovación escolar que abogaban por la lectura en voz alta, la lectura completa de obras universales, necesidad de un tiempo y espacio para la conversación y el diálogo como método pedagógico o el uso recreativo de las bibliotecas fuera del aula. Sin embargo, esta renovación educativa se mantuvo en un espacio minoritario, a pesar de que hoy conocemos que sus principios son favorables para la formación de lectores, y así lo veremos en líneas posteriores a través de estudios relacionados por diversos autores, como Rosenblatt (2002) o Chambers (2006).

Debido a la primacía de las técnicas rígidas y de corte histórico y no de los principios de las nuevas corrientes, se detectó en 1960 un fracaso lector en los adolescentes. Ante esto, “el sistema literario como tal tuvo que reubicar su espacio y su función social en relación con los nuevos sistemas culturales y artísticos” (Colomer, 2005: 6), lo que supuso un cambio en la concepción y práctica literaria. Desapareció el corpus limitado al nacionalismo y el libro se comenzó a ver como un bien cultural de acceso libre, capaz de producir una gratificación inmediata en el lector. Colomer (2005) asegura que el cambio también llegó en la didáctica, pues las prácticas impartidas procuraban ser tan parecidas como fuera posible al uso social de la lectura. Se procuraba que los alumnos tuviesen un acceso directo a la lectura, educando en la literatura para el desarrollo de una competencia literaria. En este proceso educativo, el lector pasó a ser el elemento importante y no el autor o el texto como en épocas previas. De hecho, los estudios comienzan a encaminarse hacia el análisis de los criterios y factores internos de la construcción del significado por parte del lector, cuya máxima representación son las Teorías de la Recepción, que abordan dos líneas de pensamiento distintas, la Estética de la Recepción, representada, entre otros, por Robert Jauss (1967) o Wolfgang Iser,(1972) y la Teoría de las Respuestas lectoras, en la que inicialmente destacaban autores como David Bleich (1978) o Santley Fish (1980).

Bajo estas premisas se comienzan a reformular los objetivos de la educación literaria, asemejándose a la concepción que presentan autores, citados previamente, como Petit (1999), Bruner (2002), Rosenblatt (2002), Larrosa (2003). Así, Dueñas (2013) y Munita (2014) presentan cómo desde hace tiempo se expone que la literatura cumple funciones relacionadas con la construcción del individuo, con la búsqueda de referencias

personales o el entretenimiento, y se postulan la comunicación y el diálogo como enfoques didácticos más destacados y por ello los objetivos de esta educación comienzan a pretender que el niño se implique de forma personal con el mundo literario, desarrolle una autoimagen literaria, lea obras diversas, cree conexiones intertextuales, que reflexione sobre posibles interpretaciones, entre otras metas. A pesar de ello, Petit (1999), Rosenblatt (2002), Bermúdez y Núñez (2012), y Sanjuán (2014), entre otros, exponen una realidad lectora actual caracterizada por la ausencia de hábitos lectores en los jóvenes, unos jóvenes no lectores, en los cuales dicho hábito se suele reducir a partir de los siete años, aunque el mayor abandono de la lectura suele ser en la etapa de secundaria, donde el enfoque didáctico varía, volviéndose más complejo.

Se puede hablar de una situación de crisis en la enseñanza lectora, que Núñez (2001), Mendoza (2004), Dueñas (2013) y Sanjuán (2014), entre otros autores, atribuyen a la didáctica educativa empleada en las aulas. Establecen que la educación literaria actual posee un acercamiento formalista a la literatura y unas prácticas alejadas de la verdadera naturaleza del proceso lector. La literatura y los textos literarios son utilizados en las aulas como recursos para mejorar la expresión, incrementar el vocabulario, enseñar ortografía, realizar análisis o introducir el nombre de escritores ilustres. Se le otorga a la lectura y literatura un carácter de obligatoriedad, se le asocia con exámenes o controles.

Anclado en supuestos tradicionales (...) Esta persistencia se debe a la secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras y estilos; sobre este tipo de secuencias se han incrustado las actividades propias del conocimiento enciclopédico y del análisis de textos y, más recientemente, actividades de “creación, manipulación, producción” de textos literarios (...) referencias de títulos, síntesis argumental, rasgos descriptivos, datos del autor” (Mendoza, 2004:14-15).

Este enfoque didáctico impide que los alumnos alcancen a vislumbrar todo lo que le puede ofrecer la lectura y literatura pues, como afirma Rosenblatt (2002), la literatura se convierte en algo estrictamente académico, ajeno a sus preocupaciones y necesidades, lo que les hace huir de los llamados “buenos libros” y refugiarse en textos de mala calidad a los que se restringe su experiencia lectora. En estos textos encuentran sus necesidades e intereses, asociando los “buenos libros” al resumen, análisis o estudio, lo que a su vez se traduce en una imposibilidad de desarrollar la competencia literaria y convertirse en lectores.

Además, junto con esta realidad educativa, Dueñas (2013) cita a Lázaro Carreter, y expone como la literatura y en consecuencia, la educación literaria actual, compite con otros medios de ficción o recreación humana que quizás centren la atención de los niños y jóvenes. Una situación confusa ante la que el autor aconseja que desde dicha educación se presente a los jóvenes la literatura como la única de todos los medios o discursos que tiene capacidad de alumbrar el presente, visión compartida con otros autores, como Pennac (2008) o Núñez (2001).

Al situar el problema en la etapa de Educación Infantil la práctica impartida en las aulas sigue siendo la cusa principal. El enfoque didáctico tradicional admite que los docentes-mediadores planifiquen como objetivo principal que los niños aprendan a leer, entendiendo este aprendizaje como el conocimiento del código escrito, aunque también despertar el gusto por la lectura, con la finalidad de crear un hábito lector en ellos. Se puede observar, como estudia Mendoza (2004), la estrecha relación que lengua y literatura mantienen entre sí en estas primeras etapas educativas, por ende se planifican a nivel didáctico de forma conjunta ambas áreas, planificación y relación a la que contribuye de forma directa el planteamiento curricular de la etapa.

En el contexto curricular de los primeros niveles educativos, los textos literarios se integran como base para las actividades que estimulan el desarrollo de las habilidades lingüísticas (...) incluso en ocasiones se relegan los fines específicos de los textos literarios, que solo se tratan de forma ocasional. (Mendoza, 2004:37).

La finalidad educativa nombrada, se traduce en las aulas de infantil en dos estrategias didácticas básicas: por un lado la lectura en voz alta y por otro la biblioteca de aula. Ambas son recogidas por, Silva -Díaz (2005), Escalante y Caldera (2008) y León (2009), cuyas propuestas muestran cómo se acerca la literatura al niño de Educación Infantil.

La lectura en voz alta, momento en que el maestro lee un libro a los niños, suele estar asociada a dos actividades claves: la actividad previa donde se muestra el título del cuento, su portada y se dialoga sobre las características físicas o la ilustración de la portada; y la asamblea, dedicada a la comprensión lectora o al diálogo en torno a la trama del cuento, en el caso de que en ella se encuentre el concepto, objetivo de estudio, que haya motivado su elección (valores, el miedo, hábitos,...). Ambas son opcionales, por lo que algunos maestros pueden tomarlo como rutina y otros como actividades ocasionales. Igualmente, es

habitual en estos enfoques utilizar el cuento como eje para realizar otras actividades con objetivos lingüísticos, matemáticos, motores y plásticos.

La biblioteca de aula será el momento dedicado a lo que llaman la lectura silenciosa, lectura libre o acercamiento al libro en el sentido manipulativo. Docampo (2002), Escalante y Caldera (2008) reivindican la práctica de ciertos maestros de esta etapa educativa a hacer uso de la biblioteca asociándola con “tiempos muertos” o castigos, o a la lectura de libros con momentos de relajación, asociaciones fácilmente interiorizadas y que fomentan un acercamiento a la literatura lejos del objetivo propio de la educación literaria.

Esta didáctica adoptada en el enfoque tradicional ofrece unas consecuencias en la formación y las competencias adquiridas por el alumnado, las cuales han sido estudiadas por Mendoza (2004), quien concluye que el niño al finalizar la etapa educativa no habrá alcanzado una formación literaria que le capacite como lector reflexivo y crítico.

Los enfoques aplicados en la actualidad revierten en estadísticas que reflejan fracaso educativo, lo que invita a reflexionar a diversos autores como Dueñas (2013) o Sanjuán (2014), entre otros, acerca de cómo el aprendizaje literario realizado en la escuela es poco significativo, razón por la que el primer problema al que se enfrenta el docente, en su rol de mediador entre el niño y la literatura, es la creación de una situación favorable a la experiencia vital de la literatura, así lo asegura Rosenblatt (2002). La solución a este fracaso no requiere que el maestro abdique de su deber de tratar de inculcar hábitos lectores o actitudes críticas sólidas. La diferencia es que, “en lugar de tratar de sobreponer pautas rutinarias, el docente ayudará a los alumnos a desarrollar esas comprensiones en el contexto de sus propias emociones y de su propia curiosidad sobre la vida y la literatura”, (Rosenblatt, 2002:91), y lo logrará mediante un cambio en la forma de acercar la educación literaria al alumnado. Ante lo que Mendoza (2004) propone ofrecer al alumnado una educación literaria que enseñe a apreciar la literatura, que Munita (2014) denomina “Pedagogía del Placer”, basada en la idea de que los libros se disfrutan y comparten, propone un modelo educativo literario con objetivos sociales: crear hábitos lectores e inculcar el placer de la lectura. En la misma línea realizan su propuesta, Colomer (2005) y Dueñas (2013) que muestran el modelo didáctico de la literatura actual a través de sus dos componentes destacables: la función social y la práctica didáctica. Haciendo especial hincapié en este último elemento, basan la misma sobre dos ejes principales, por un lado el lector, que es el eje del proceso, y por otro la interacción y comunicación. Todas las propuestas presentadas por los autores como solución a la crisis literaria actual parten de

una base fundamental que Núñez (2001) resume en superar la orientación historicista, nacionalista y formalista, y convertir al niño en el centro del proceso, sin olvidar el papel que el niño, como receptor, juega en la elaboración del sentido del texto literario. Base a la que Taberero (2013) añade un elemento fundamental, el cómo se presenta la literatura en las aulas, si como herramienta de aprendizaje lingüístico o como recurso creador de identidades.

Resulta necesario desvincular la lectura literaria de las herramientas propias de la comprensión lectora dirigida al acceso al conocimiento y a la transferencia de dicho conocimiento e insistir en la relación entre lectura y literatura como constructoras de identidad, de tal modo que el discurso literario, la literatura, ayude a explicar el mundo que rodea al individuo y las relaciones humanas en un contexto social y, por lo tanto, cultural. (Taberero, 2013:48).

Como se observa, el lector será el eje central y el diálogo la técnica más adecuada para acercar el placer lector al niño. Después de toda la evolución histórica de la educación literaria, el desarrollo de la competencia lectora, la formación de lectores competentes, autónomos, que se aficionen a la lectura, que la valoren y la busquen en su vida diaria más allá del ámbito escolar, se ha de convertir en el objetivo prioritario de la educación literaria actual. Será su enfoque práctico el que determine la consecución de este fin, motivo por el que a continuación se presentan teorías y propuestas sobre las que se sustenta la educación literaria definida.

La educación literaria que desea desarrollar en los niños y jóvenes una competencia lectora distinguida por la transmisión de la lectura como herramienta creadora de identidades, de reflexión, además de instrumento de disfrute y placer que permite viajar a otros mundos, se asienta sobre teorías sociológicas y emocionales sustentadas por autores como Rosenblatt (2002), Lewis (2008) o Larrosa (2003), quienes muestran cómo se concibe la literatura y el proceso lector desde el marco de las Respuestas Lectoras.

La concepción de la literatura por Rosenblatt (2002) destaca como un área de conocimiento que suscita en la persona el potencial suficiente para asimilar actitudes e ideas y en consecuencia, el acercamiento del niño o joven a la literatura va a capacitarle para reflexionar y vivir a través de ella, del mismo modo, que durante el proceso lector, asimilará referentes culturales, conductas y actitudes emocionales. Bajo esta concepción, el autor destaca la literatura como medio de transmisión del patrón cultural, de nuevas perspectivas vitales, otorgándole un alto carácter emocional al asegurar que el poder de la literatura reside en la influencia a nivel emocional que ejerce sobre el lector. En este

enfoque emocional reside la línea de estudio de Sanjuán (2014), mientras que el enfoque cultural lo comparten Mora y Tabernero (2008) y Calvo (2012), cuyos estudios concluyen en la literatura como un instrumento importante de intercambio cultural. Compagnon (2008) resalta la experiencia lectora como medio para descubrirse a sí mismo y al otro, gracias a que pone en comunicación las creencias, las emociones, la imaginación y la acción.

Bajo este concepto de literatura, Rosenblatt (2002) desarrolla su teoría transaccional, por la cual la lectura supone una interacción recíproca entre el texto y el lector en la que ambas partes poseen la misma importancia. A través de esta interacción el lector elabora significados mediante el establecimiento de vínculos entre el discurso literario, sus emociones y sus experiencias. En esta teoría, el autor, propone analizar el papel del lector en el proceso de lectura que incluye el momento lector y los sucesos postlectura. En ambos casos, será esencial lo que las palabras evocan en el lector, la experiencia literaria que le incita a la reflexión y al pensamiento. Describe el proceso de acercamiento al discurso literario, al texto, a partir de la experiencia lectora, poniendo el énfasis en la vertiente afectiva de la lectura literaria, el primer encuentro con el texto, las expectativas del lector, las aportaciones que el lector introduce en el proceso en base a sus experiencias previas y el diálogo como elemento asociado al proceso lector, factores que facilitan la transacción con el texto.

La experiencia lectora también es descrita por Lewis (2008), quien introduce la noción de lectura distanciada. Estima que el acto de leer permite al lector trascenderse y al mismo tiempo ser el mismo, es decir, la literatura permite acceder a experiencias distintas de la propia del lector, “ver por otros ojos, imaginar otras imaginaciones, sentir con otros corazones” (Lewis, 2008:137). Esta percepción de experiencia lectora es compartida por Larrosa (2003), para quien el lenguaje literario tiene la capacidad de transportar a otros lugares a través de vidas diferentes a las suyas, entrar en mundos más amplios o abrirse a lo desconocido. Sin embargo, también razona que el proceso lector puede proporcionar otra vertiente de la experiencia literaria, el acercamiento a uno mismo, el descubrimiento de una parte de sí desconocida hasta el momento. Petit (1991), destaca este mismo lado de la experiencia literaria, la creación de espacios íntimos, privados, propios a través del proceso lector, además de permitir volver a crear vínculos personales con aquello que motiva y da vida al lector. Aunque la necesidad de narrar, destacada por

Bruner (2002), y la creación de significados lectores mediante la comunicación, de Rosenblatt (2002), provocan que confluyan lo íntimo y lo compartido.

Dentro de la Teoría de las Respuestas Lectoras hay que destacar dos nociones enraizadas: la noción de distancia de Lewis (2008) y las instancias de lectura de Rosenblatt (2002). La noción de distancia de Lewis (2008) es entendida como la actitud del lector frente a la obra y la posición que el texto concede a sus lectores; así, se encuentran obras que buscan la cercanía con el lector, su identificación, incitando el conocimiento de sí mismo y su reflexión sobre su identidad, tratando temas que le son afines, mientras que otras obras proponen realidades lejanas a la propia del lector, estimulando a que salga de sí mismo y conozca otras perspectivas. Las instancias de lectura de Rosenblatt (2002), son otras nociones que conciernen y se traducen en los focos del lector durante la transacción. Por un lado, se encuentra la instancia eferente, resultante cuando el lector se aproxima, enfocándose en referentes públicos y compartidos de las palabras, con el objetivo de obtener una información. Por otro lado, se distingue la instancia estética, donde el lector se acerca al texto buscando sensaciones, sentimientos, ideas que pongan en juego sus emociones. Si bien, en la lectura literaria predomina la instancia estética, pero puede haber parte eferente consistente en enfocar la lectura desde la perspectiva analítica (análisis de elementos narrativos, contextuales,...).

Las teorías sociológicas y emocionales, referentes de la educación literaria, la presentan como precursora de vivir y entender la lectura como una experiencia literaria que enriquece las emociones, sensaciones, deseos y vida, siendo un instrumento básico para la formación de la persona. Pero esta experiencia solo será posible si existe una complicidad entre texto y lector, transacción que ha de ser motivada por la educación literaria impartida, en la que diversos autores disponen el centro de la misma en el diálogo y la conversación literaria, como es el caso de Chambers (2007).

4.3.2 Chambers: Enfoque “Dime”

Son muchos los autores que secundan la conversación como eje de la práctica literaria, como la mejor forma de acercar al niño a la literatura, entre ellos se encuentran Petit (1999), Rosenblatt (2002) o Colomer (2010). Apuestan por una enseñanza literaria basada en el diálogo, en la conversación entre los iguales, donde la función del maestro será guiar a los alumnos hacia una participación más plena sobre lo que ofrece el texto. Chambers, defiende una propuesta práctica basada en la conversación literaria, pero el

ambiente, la función del maestro y la selección del corpus también poseerán roles importantes en su enfoque.

Chambers (2007) asienta su propuesta en lo que él define como el “Círculo de la lectura”, configurado en cuatro ejes interrelacionados entre sí, pues “cada vez que leemos realizamos una serie de actividades donde una actividad lleva a la otra (...) de modo que el comienzo siempre es el final y el final es el inicio” (Chambers, 2007:15).

La lectura, es uno de los elementos que Chambers (2007) destaca como principal en dicho “Círculo de la lectura”. Al exponerlo el autor hace especial mención a la necesidad de abandonar el pensamiento erróneo de que no hay éxito en la lectura hasta que no se descifran las palabras impresas, mientras que se debería de enseñar al infante a aprender cuánto tiempo y esfuerzo debe invertir para recibir a cambio el placer de la lectura. Chambers (2007) asocia al acto de leer dos elementos fundamentales, el tiempo y el lugar, pues una lectura adecuada toma su tiempo y debe realizarse en un entorno que propicie la concentración. La lectura de una obra provoca en el lector unas determinadas respuestas, serán precisamente *las respuestas a la lectura*, otro de los elementos constituyentes. Al abordar este elemento, el autor hace mención a dos respuestas que son claves para ayudar a los niños a convertirse en lectores reflexivos. La primera puede ser el deseo de volver a leer el mismo libro o del mismo tipo, simplemente por el deseo de releerlo con la intención de volver a experimentar el mismo placer. La segunda respuesta deriva del sentimiento de disfrute producido por la lectura, el compartirlo con alguien, lo que denominamos la conversación literaria, que puede ser formal o informal.

Previo a la lectura y condicionante de las respuesta lectoras se encuentra otro elemento constituyente, *la selección*. Asegura Chambers que toda lectura comienza con una selección, acto sobre el que influyen factores como la accesibilidad, disponibilidad o la apariencia, es decir, el cómo se presenta. Todos ellos son factores que influyen en la selección del libro. Por esta razón, la presentación del libro debe de ser atractiva para los niños y el acceso a ellos no puede usarse para confirmar el éxito de algunos niños y el fracaso de otros. Debemos, como maestros, enseñar a los alumnos a buscar los libros que desean, pues “algo que saben los buenos lectores es cómo buscar lo que quieren leer. Ellos saben cómo investigar y cómo obtener información sobre los libros que no se encuentran” (Chambers, 2007:17). No obstante, y sin olvidar que los niños tienen que ser parte del proceso de elección del libro, el maestro es en muchas ocasiones, especialmente en Educación Infantil, responsable de los libros que va a ofrecer a sus alumnos, por ello debe

seguir unos criterios de selección adecuados. Docampo (2002), González (2006), Chambers (2007), Calvo (2011) o Taberero (2013), presentan diversos criterios que debe tener en cuenta el maestro al seleccionar los libros, que se pueden agrupar en criterios relacionados con el contenido que transmite el texto, criterios relacionados con el gusto y la edad de los lectores y criterios relacionados con aspectos analíticos.

En lo que se refiere a los criterios relacionados con el contenido que transmite el texto, se debe procurar que no sea estereotipado, que contenga diversidad de valores, que muestre respeto por la diversidad, que invite a la reflexión personal y crítica, a la lectura creativa, al pensamiento propio, además de permitir al niño desarrollar su imaginación y despertar su curiosidad. También, se deben tener en cuenta criterios relacionados con el gusto y la edad del receptor, pues para los niños de Educación Infantil, (0-6 años), se deben buscar historias que faciliten la participación, textos donde las situaciones y personajes sean reconocibles por el pequeño, libros que atiendan a sus gustos, pues a estas edades les motiva y despierta su curiosidad, elementos como los animales humanizados, los relatos humorísticos, los cuentos tradicionales o los cuentos que recalen en los afectos y los sentimientos. En cuanto a los criterios relacionados con aspectos más analíticos, refiere que el maestro debe analizar la narración literaria (lenguaje, inicio y final de la historia, elementos de interés,...), analizar las ilustraciones (forma de aproximarse al lector, el texto como imagen, el mensaje de las imágenes,...) y analizar la adecuación a la competencia del lector. Por su parte, Patte (2011) destaca que la importancia de seleccionar los libros quedaría asentada sobre la necesidad de establecer relaciones entre ellos, la necesidad de proponer a los alumnos obras que lleven a otras a través del componente hipertextual, el cual será introducido a la formación del lector como un pilar básico. Amplía los criterios Taberero (2013), en cuya clasificación expone las claves desde las que se debe abordar la selección de textos en literatura infantil: la focalización, la hipertextualidad, la metaficción, la paratextualidad, la elipsis y la metáfora, los libros mudos, los temas, el distanciamiento humorístico y los personajes. En dicha clasificación se vuelven a encontrar concordancias con las claves expuestas previamente, sin embargo se ha de tener en cuenta que todo este proceso parte de una pregunta muy concreta “¿Qué necesita leer el niño?” (Chambers, 2007). La respuesta a esta pregunta, acompañada de la atención a criterios como el tiempo, la edad, los gustos o la imagen servirán para que la selección del libro sea la adecuada.

En los primeros años de aproximación del niño a la literatura, los responsables de la selección, de determinar a qué libros el niño se va a acercar, será el adulto. El ejercicio de

esta responsabilidad estará condicionado por la visión que el adulto tenga sobre el texto literario o de la literatura infantil. Sobre esta perspectiva Delbrayelle y Duszynsky (2005), realizan un estudio donde concluyen que los maestros conciben la literatura infantil como un corpus fácil y de rápida lectura, lo que les invita a seleccionar textos literarios ajenos a la exploración y de corte humorístico. Esta investigación es recogida por Munita (2013), junto con otros estudios como los realizados por Palou (2010) o Reuter (2004), sobre los que sustenta su argumentación en torno a la “relación intrínseca entre creencias del docente y su práctica educativa” (Munita, 2013:71). Al centrarse en la didáctica de la educación literaria, concluye como el potencial de los recuerdos personales de la lectura, la relación que el docente guarda con la literatura, condicionará las representaciones que tiene del trabajo lector en la escuela.

Bajo esta concepción, se expone la figura del adulto, concebido como mediador entre el niño y la literatura, como figura primordial en el “Círculo de la lectura”. Por este motivo, Chambers (2007) reconoce como componente esencial la figura del mediador, que él denomina *adulto facilitador*, pues “solo aprenderemos cómo navegar alrededor del círculo de la lectura si tenemos la ayuda de alguien que ya sabe cómo hacerlo” (Chambers, 2007:22).

Ellos proporcionan, estimulan, demuestran y responden. Proporcionan libros y tiempo para leerlos y un ambiente atractivo en el que la gente quiera leer. Estimulan un deseo de convertirse en lectores reflexivos. Demuestran por medio de la lectura en voz alta y de su propio comportamiento qué hace un buen lector. Y responden y ayudan a otros a responder, a la individualidad de cada uno en la comunidad de lectores a la que pertenecen. (Chambers, 2007:130)

Esta figura es analizada por autores como Cerrillo y García (1990), Petit (1999), Docampo (2002), Azevedo (2006), González (2006), Pennac (2008) y Munita (2013) quienes analizan no solo la función que posee, sino también las características personales y pedagógicas que debe poseer. En resumen, encontraríamos a un profesor con la capacidad de transmitir al alumno la literatura, la lectura, no como una obligación, sino como un placer, capaz de transmitir todo lo que un libro puede hacer sentir, vivir y reflexionar. Esto deriva en percibir la educación literaria como la importancia de trabajar textos literarios en el aula, ofrecer diversidad de textos, así como plantear la lectura como un momento de interpretación personal, pero también de práctica social compartida. En consecuencia, considerará la literatura infantil como indispensable en el desarrollo del alumno, pues la

concibe como constructora de identidad. Un profesor así, sabe motivar, adaptarse al alumno y cubre sus necesidades lectoras, siente pasión por la lectura (lectores fuertes), cree en lo que transmite a los alumnos, cree en sus alumnos y les guía en los caminos de búsqueda de su identidad, reanima sus deseos de comprender y es constante y generoso en su trabajo.

Chambers (2007), de acuerdo con las perspectivas mostradas en torno al perfil del maestro-mediador, consciente de la complejidad de su tarea, le ofrece algunas recomendaciones. Aconseja a los mediadores que deben proteger su tiempo de lectura para estar actualizados con toda la lectura que les gustaría hacer. Además, les aconseja que se ayuden mutuamente para mantener el entusiasmo, para desarrollarse como lectores, un apoyo que puede venir de amigos o colegas, incluso de algunos foros, como las juntas de maestros, grupos de lectura, cursos en el lugar de trabajo. Finalmente, les aconseja que se ayuden a sí mismos en este proceso y que se provean de diarios de lectura y reglas sobre los libros que han de leer. Con estos consejos la función del mediador será más factible y sencilla.

Es conveniente añadir, para cerrar el concepto de círculo de la lectura, dos componentes que el autor considera influyentes en el proceso lector: la disposición y la circunstancia. Ambos juegan un papel fundamental en la formación de la actitud hacia cualquier cosa que estemos haciendo, y el acto de leer no es distinto. La disposición tanto del maestro como del alumno va a tener una gran influencia en el resultado, pues si ninguno espera nada del acto de leer no se obtendrán el placer y las aportaciones que este proceso les puede ofrecer. Del mismo modo, las circunstancias pueden cambiar la disposición, inclinándola a favor o en contra de esta actividad. Así, se observa cómo cada característica del ambiente de la lectura puede afectar a los niños a los que se pretende formar, pues “si queremos ayudar a otras personas, en esencia a los niños, a que se vuelvan lectores ávidos y, lo más importante, reflexivos, necesitamos saber cómo crear un ambiente de lectura favorable” (Chambers, 2007:13)

Todos aquellos aspectos que influyen en nuestro proceso lector, todos juntos, forman el contexto social de la lectura (dónde, cómo, qué, nuestra actitud, nuestro humor,...). Todos ellos son indispensables y actúan entre sí, constituyendo el llamado *ambiente de la lectura*. Para Chambers son tres los aspectos esenciales que configuran el ambiente: el tiempo de lectura, las existencias bien elegidas de los libros y la lectura en voz alta. No

conviene dejar de lado la enseñanza directa de la lectura que se debe dar en ese ambiente, y las conversaciones, aspectos que se expondrán en líneas posteriores.

Bajo la premisa de que toda lectura lleva su tiempo, Chambers (2007) asegura que todos los adultos que deseen formar lectores deben preocuparse de que tengan tiempo para leer por su cuenta. Es lo que denomina *tiempo de lectura*, argumentando, a través de las teorías de John Werner, que cada niño debe disponer de la oportunidad de leer, a su propio ritmo, materiales de una dificultad adecuada para él. Asegura que las lecturas no pueden dejarse para el tiempo libre, que los maestros no pueden estar siempre involucrados en la respuesta que tienen los niños a un libro, y que no pueden tener la responsabilidad completa en la elección de qué libro va a leer el niño. Del mismo modo, Chambers (2007) dispone algunas características que debe tener el tiempo de lectura:

- Cada niño debe tener, a diario, un tiempo de lectura independiente.
- La duración del tiempo tiene que ser igual al tiempo que el niño pueda sostener la concentración y el interés, “más otro poco”.
- La lectura debe ser ininterrumpida y sostenida. A partir de cierta edad en silencio, pero a los más pequeños, en este tiempo de lectura, se les debe permitir hablar, pues ellos se comentan las historias, se enseñan imágenes, etc., es su modo de iniciarse en este proceso lector. No es necesario insistirles en el silencio.

“Necesitamos leer con frecuencia y regularmente durante la infancia y adolescencia para tener una buena oportunidad de crecer como lectores comprometidos” (Chambers, 2007:54). Sin embargo, esta lectura no tiene por qué ser siempre en silencio, pues la lectura en voz alta también resulta esencial para convertir a los niños en lectores y es esencial durante todos los años de escuela. Asegura el autor que los niños deben de escuchar lecturas en voz alta todos los días por las siguientes razones: aprender cómo funciona la lectura (saber qué hay que buscar, acostumbrarse al texto), descubrir el drama de la letra impresa (aprender a convertir las palabras, los signos y las ilustraciones en información, conocer la magia de las palabras), la dificultad (permite escuchar lo que aún no se puede leer), la elección estimulante (motivar a los niños a leer algo que quizás ellos nunca eligiesen) y el momento de encuentro (vincular socialmente, los niños se sienten cerca unos de otros).

Es importante destacar tres tiempos claves en la puesta en práctica de la lectura en voz alta: la lectura en voz alta demanda escucha y por ello debe ser más lenta (tiempo para

escuchar), los aprendices deben poder observar las ilustraciones y al lector (tiempo para mirar) y, finalmente, Chambers (2007) destaca cómo el maestro debe prepararse la lectura (tiempo para prepararse).

En el ambiente lector, un último aspecto indispensable son las existencias bien elegidas de libros. En todo momento al niño se le tiene que facilitar su acceso al libro, a la literatura, razón por la que Chambers (2007) se postula a favor de las bibliotecas aula como elementos indispensables en la educación literaria y determina que se debe ayudar a los alumnos a que aprendan a seleccionar los libros, sin imponerse en ningún momento, haciendo uso de estrategias como la conversación casual, las sugerencias, creando expectativas o listas de libros. No debe olvidarse de la relevancia de los momentos de “hojeo”, donde los alumnos se acercan a los libros y se familiarizan con ellos.

A continuación nos centraremos en exponer el eje central de la propuesta de Chambers (2007), que se postula porque el diálogo, la libre expresión y la *conversación literaria* sean la respuesta central que se dé a la lectura, que se enmarque en el ambiente de lectura descrito.

Es notable cómo Chambers (2007) otorga un lugar importante a la conversación en el proceso de cómo leer, en el proceso de acercamiento a la lectura, pues bajo su punto de vista la conversación, el compartir con los demás, ayuda al lector a comprender lo que ha significado el libro para él. La conversación implica compartir con los demás, compartir el entusiasmo, los desconciertos o las conexiones. Cuando Chambers (2007) se refiere a compartir el entusiasmo, se refiere a comunicar a los demás lo que te ha gustado, lo que te ha emocionado; mientras que al compartir los desconciertos, el lector hace partícipe a los demás de las dificultades que se ha encontrado al realizar la lectura, aquello a lo que no ha encontrado significado, que le ha causado desconcierto. Del mismo modo, compartir las conexiones consiste en resolver esas dificultades encontradas a través de la búsqueda de patrones, base expuesta por el autor como la clave para aprender a leer, pues presenta el aprendizaje de la lectura como el reconocimiento de patrones narrativos.

El compartir con los demás a través de conversaciones desemboca en la clave de la propuesta desarrollada por Chambers (2007), la conversación literaria. Las conversaciones literarias, radican en que “hablar sobre literatura, es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto” (Chambers, 2007:

27), dan la oportunidad de compartir sentimientos, emociones y crear significados. Por ello su objetivo se plantea bajo la intención de ayudar a los lectores a realizar descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubiesen podido encontrar solos, porque de forma conjunta se concluye en patrones narrativos distintos y se crean nuevos significados. Con el fin de alcanzar dicho objetivo, Chambers (2007) expone cuatro tipos de habla que pueden encontrarse en estas conversaciones literarias, con base en la suma de actividad individual y actividad comunitaria y cooperativa: hablar por sí mismo (expresar el pensamiento en voz alta), hablar a otros (permite a los lectores construir el significado a través del proceso cooperativo), hablar juntos (cooperar para resolver las dificultades creadas por la lectura) y hablar de lo nuevo (se realiza un análisis conjunto, se comparten las percepciones personales y eso desemboca en una mayor riqueza de sentido).

Estos tipos de habla se ven implicados en la conversación literaria, proporcionan al lector la oportunidad no solo de comprender y reflexionar sobre sus propios pensamientos, sino que, también, le permite ampliar sus conocimientos sobre esa lectura, los significados que esta proporciona a través de la cooperación con otros lectores. Este es el criterio bajo el que Chambers (2007) planifica el método “Dime”, que permite trabajar la literatura, la lectura y el sentido de leer con los alumnos de una forma distinta. Un modelo que requiere del criterio literario que los alumnos poseen desde edades tempranas, pues no es más que autobiografía lectora del niño, cuya base “es la experiencia propia que tiene el lector en el texto”.

“Dime” es una propuesta que desea escuchar la experiencia del lector y que busca, al inicio de la conversación, conocer las experiencias, las emociones del lector ante el libro leído, para finalizar con un “nuevo libro”, un nuevo significado construido a través de la conversación. Añade Chambers (2007) que, para lograr esta meta, existen dos claves fundamentales: comunicar honorablemente y que el maestro tome conciencia de su rol y de su responsabilidad en esta conversación. La primera clave se refiere a la necesidad de que los niños no tengan miedo de expresarse, de compartir con los demás, que no tengan miedo de que sus palabras sean rechazadas, deben sentirse seguros, importantes, lo que se logra haciéndoles ver que no se les va a menospreciar lo que expongan. Esta es una de las responsabilidades de la maestra, el segundo requisito contemplado, que ha de ser consciente de los dos objetivos que la competen: proporcionar una aventura con el lenguaje, y atraer los conocimientos que ellos tienen sobre el libro, los significados extraídos y aumentarlos. Chambers (2007), manifiesta que para lograrlos debe facilitar a

los niños la exploración de su propia intuición crítica, que los niños hablen y participen en la conversación, que se expresen por sí mismos.

Las estrategias que pone de manifiesto Chambers (2007), basadas en la figura del maestro, para que el método “Dime” se desarrolle de forma óptima, son las siguientes: desarrollar actividades críticas dentro de la conversación literaria, basadas en encontrar patrones, creando significado y sentimiento de placer; tomar conciencia que no es el protagonista, ha de asumir su rol como el de moderador; debe tener confianza en sí mismo; debe enunciar lo obvio, es decir, comenzar la conversación estimulando para que digan lo que saben del texto y así descubrirán lo que no saben, alcanzando nuevos entendimientos; y por último, ha de conocer cómo ayudar a los alumnos a desarrollar la discriminación crítica.

Conocidas sus funciones y los requisitos que estas requieren, el maestro debe saber cómo llevar a cabo la propuesta. Chambers (2007), realiza una propuesta basada en la lectura de un libro que será comentado a través de una conversación literaria por todos los lectores. Esta lectura puede ser en voz alta, realizada por un maestro y comentada posteriormente por los alumnos, lo que sería una estrategia adecuada para los cursos de Educación Infantil.

Una vez que el libro se ha leído y se inicia la conversación a través de preguntas básicas propuestas por el maestro, donde se exponen aquellos aspectos que les han gustado y cuáles no, o si a algunos les han desconcertado. Todas las respuestas se escriben realizando un listado y, de la misma, se establecen relaciones, resaltando aquellos aspectos que han sido más nombrados. Por los alumnos se comenzará la conversación, los niños que han realizado esos comentarios los amplían, dando lugar a nuevas ideas, experiencias o sentimientos. El maestro puede guiar esta conversación e introducir nuevos interrogantes a través de preguntas específicas y generales. Chambers (2007) incluye, como guía en estas conversaciones literarias, tres tipos de preguntas:

TIPO	OBJETIVO	EJEMPLO
Preguntas básicas	Qué les ha gustado Qué no les ha gustado Qué les produce desconcierto Qué patrones encuentra.	¿Hubo algo que te gustara de este libro? ¿Hubo algo que no te gustase de ese libro? ¿Hubo algo que te desconcertara? ¿Hubo algún patrón, alguna conexión que notaras?
Preguntas generales	Ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias. Proporcionan comparaciones.	Antes de leer el libro ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser? ¿Has leído otro libro como éste?

	Atraen nuevas ideas, informaciones y opiniones.	¿Cuántas historias diferentes puedes encontrar en esta historia? ¿Leíste este libro rápido o lentamente?
Preguntas especiales	Descubrir particularidades que muestra la historia	¿En cuánto tiempo transcurrió la historia? ¿En dónde sucedió la historia? ¿Qué personajes te parecieron más interesantes? ¿En qué persona está narrado?

Cuadro 2: Método Dime. Adaptado de Chambers (2007).

A estos tres tipos de preguntas se les debe unir una cuarta pregunta que ayudará a los alumnos a descubrir sus conocimientos, pues al reflexionar sobre sus respuestas se dará cuenta que cada vez están más cerca de sus pensamientos y de cómo desean expresarlos. “¿Cómo lo sabes?”, es la pregunta a la que Chambers (2007) asocia este resultado, ya que al incluirla a lo largo de la conversación literaria hace que los alumnos vayan más allá de lo obvio, los lectores necesitan saber qué les hace pensar, sentir, cómo lo hacen, lo que se vuelve indispensable para convertirse en un buen lector. “Entender las claves que permiten descubrir el tipo de historia que se está leyendo lleva a entenderlo mejor, y entender mejor lleva a gozar de la lectura” (Chambers, 2007:73), por lo que la realización de esta pregunta es indispensable, ya que ayuda a los alumnos a reflexionar sobre sus percepciones ante el libro y, por lo tanto, a descubrir el placer real de la lectura.

Una pregunta prohibida en estas conversaciones literarias, por producir el efecto contrario a la expuesta, es “¿por qué?”. Cuando el maestro o moderador de estas conversaciones realiza esta pregunta provoca en los lectores suspiros, miradas apenadas o encogimientos de hombros, efecto debido a que esta pregunta suena agresiva, amenazante, contendiente y su respuesta abarca todo, es demasiado extensa para contestarla de una vez, produciendo agobio o desconcierto en los lectores. Es una pregunta que no ofrece ninguna ayuda al lector, por lo que Chambers (2007) aconseja cambiarla por la palabra “dime”, pues con ella muestra el deseo de colaborar por parte del moderador, así como interés por su parte. Con esta expresión se inicia un diálogo en lugar de un interrogatorio.

El placer de leer, compartir, conversar, hablar sobre los libros, sobre lo que gusta o disgusta, sobre los aspectos que desconciertan o sobre los conocimientos que aporta o cómo se ha llegado a esos saberes, ayuda a conocer y reflexionar sobre las propias percepciones, al mismo tiempo que se abre a nuevos conocimientos y significados elaborados a partir de la conversación. Estas son las claves de la propuesta de Chambers por la cual los alumnos, bajo la moderación del docente, pueden llegar a encontrar en la

lectura un placer y mediante la conversación literaria pueden abrir sus caminos hacia otros significados y otros conocimientos.

4.4 El libro-álbum en la educación literaria

Cuando los niños cuentan con el tiempo que necesitan para observar textos visuales y hablar, escuchar, reflexionar y pensar en ellos los resultados son extraordinarios. Cuando se ofrecen oportunidades para privilegiar las habilidades visuales y verbales, en vez de concentrarse en leer y escribir, los niños vuelan intelectualmente. (Arizpe y Style, 2004:355)

El desarrollo de las habilidades visuales y verbales a través de la literatura permite a los niños que imaginen y crezcan a nivel intelectual y personal. Autores como Petit (1999), Rosenblatt (2002), Chambers (2007) o Colomer (2010) entre otros, postulan la conversación y el diálogo literario como la forma óptima de llevar a cabo este proceso facilitador. No obstante, el diálogo y las conversaciones no solo toman como punto de partida los mensajes transmitidos por el texto del libro, sino que invitan a reflexionar sobre el mensaje ofrecido por el conjunto de la lectura, que, en el caso de la literatura infantil, proviene no solo del texto sino de la imagen.

Las ilustraciones del libro, pues adquieren gran relevancia por las aportaciones que le ofrece al lector y por la información que aporta sobre lo narrado, pues “la ilustración es una forma de escribir el relato, otro modo de narrar la historia” (Taberero, 2005:73), razón por la que las ilustraciones de los libros infantiles desempeñan en el proceso lector del niño una función mayor que el auxilio de su lectura, afirma Salisbury (2007), y que, a menudo, la imagen porta todo el significado, incluso se prioriza sobre el texto. Dada su importancia, las ilustraciones, según dicho autor, deben de cumplir dos requisitos: comunicar y atraer la mente de los más pequeños.

Los estudios realizados por Taberero (2005, 2009, 2013) llevan a asegurar que la ilustración permite una nueva forma de contar acorde con los nuevos receptores, pero al mismo tiempo cumple la función del narrador tradicional, dan voz al relato y ofrecen significados que el lenguaje escrito no alcanza a transmitir. Por ello, entre las funciones que cumple, según esta autora, se encuentra la de mediador, ejerce la responsabilidad de mediar entre el creador literario y su receptor natural a partir de la recreación de los elementos básicos en un texto literario concreto. Otras funciones destacadas que se encuentran son: mostrar qué expresa el texto, redundar en el contenido del texto, embellecerle y enriquecer a quien lo observa.

No obstante, las ilustraciones pueden obtener diferentes significados según la relación que guarden con el texto o la identidad propia que adquieran. En el ámbito de la Educación Infantil encontramos libros con solo ilustraciones, denominados como libros mudos. También hallamos libros donde las ilustraciones se convierten en iconos que sustituyen a palabras básicas del texto, representando así el concepto de la palabra a la que sustituye, denominados libros de pictogramas. Otro tipo de libros que encontramos en el campo de la Educación Infantil son los libros ilustrados, donde el autor de imágenes realiza una aportación artística personal, pues, tomando como referencia el texto, interpreta sus sugerencias, las amplía y las enriquece, lo que implica que estos libros se lean pasando de lo verbal a lo visual y viceversa, es decir, el lector ha de interpretar el discurso artístico en las claves que se desprenden de los dos códigos que interaccionan para su conformación: la imagen y el texto, explica Nikolajeva (2001).

En el libro ilustrado (...) la relación de interdependencia entre imagen y texto es menor que la que se establece con el álbum. Se entiende pues que el autor de imágenes realiza una aportación artística personal, puesto que, tomando el texto como base, interpreta sus sugerencias, las amplía y enriquece, huyendo de la mera función ornamental. (Tabernero, 2005:90)

Sin embargo, en el libro ilustrado la relación de interdependencia entre imagen y texto es menor que la establecida en otro tipo de libros literarios infantiles, los libros – álbum, denominados en el mundo anglosajón como “picture books”. Insiste en este aspecto Tabernero (2005), quien define el libro- álbum como un género editorial exclusivo y único. Nikolajeva (2001), Durán (2009) y Sipe (2011), aseguran que el libro-álbum tiene que ser concebido como una unidad, una totalidad que integra todas las partes designadas en una secuencia en la que las relaciones entre ellas, los elementos del paratexto (portada, contraportada, sobrecubierta, guardas, título, páginas del título o páginas dedicadas), el texto y las ilustraciones, son cruciales para comprender el texto. Esta forma de entender el libro le hace único, aunque su característica principal es la relación que se establece entre ilustración y texto. Esta relación es estudiada por Tabernero (2005), quien establece que la relación creada entre texto e ilustración en el libro-álbum es una relación de interdependencia, ambos códigos tienen un alto grado de responsabilidad en el discurso, de tal modo que si uno de los códigos desapareciera la obra desaparecería. Asegura que se crea una relación “entre palabras e ilustraciones que varía desde una relación de obvia congruencia hasta una de alta ironía” (Tabernero, 2005:78). La consecuencia de esta relación, según la autora, es el carácter experimental que adquiere el libro-álbum y que

permite al niño ir más lejos en su competencia literaria, gracias a la extraordinaria apertura y sensibilidad que les proporciona esta relación entre palabra e imagen, según argumentan Lewis (1999) y Salisbury y Styles (2012).

Resaltada la relación texto-imagen como la característica principal del libro-álbum, Taberero (2005), Sipe y MacGuire (2006), Durán (2009) y Sipe (2011) analizan otras características propias de este género. Las ilustraciones son esenciales, predominantes, amplían información y ofrecen mayor número de detalles; la secuencia narrativa de las ilustraciones posee una naturaleza dinámica y su paginación es cuidadosamente planeada alcanzando un significado semiótico (suspense, dramatismo, cambio de emoción,...). A estas características se le añade la relevancia que acoge el enmarcado y encuadernado en estos libros, así como las guardas, aspecto sobre el que Sipe (2011) realiza un estudio presentándolas como un recurso para captar la atención del lector y guiarle sobre la experiencia que puede aportar el libro, pues cada detalle de la misma posee un significado. Este significado de las guardas permite proponerlas como recurso para trabajar con los niños, dejando que las examinen e imagen quien o quienes pueden ser los personajes, la trama u otros aspectos. Al estudiar sus características, autores como Lewis (1999), Arizpe y Style (2004), Silva y Díaz (2005), Van der Linden (2007) y Sipe (2008), en sus investigaciones concluyen en asociar al libro-álbum conceptos descriptivos como discurso polifónico, postmodernidad, metaficción, tensión, e interaminación.

Al mismo tiempo, se caracterizan por el hecho de que pueden ser dirigidos a cualquier público. Arizpe y Style (2004) y Silva-Díaz (2005) realizan una reflexión sobre los destinatarios del libro-álbum, donde aseguran que por lo general este género de libros va dirigido a niños pequeños, bien se trata de lectores que no saben leer o bien lectores que comienzan a leer de forma autónoma pero necesitan ayuda. En el segundo caso, la utilización conjunta de texto e imagen procura solucionar el desajuste existente entre la capacidad del niño para entender narraciones orales y su capacidad para comprender historias leídas de forma autónoma. Para aquellos que no saben leer, la brecha entre ilustraciones y texto les invita a convertirse en intérpretes de textos. Precisamente, “los álbumes ilustrados ofrecen igualdad de acceso a la narrativa e ideas que de otro modo se negaría a los más pequeños” (Arizpe y Style, 2004:326), suscitando en ellos placer y motivación, así como respuestas intelectuales, afectivas y estéticas, independientemente de sus habilidades, capacidades o contextos lingüísticos o culturales, según los estudios de Arizpe y Style (2004).

El momento de lectura es en muchas ocasiones compartido entre los más pequeños y los adultos, una experiencia única al establecerse una relación de colaboración entre niños y adultos, donde este narrará al niño el cuento, pero a su vez se deja sorprender por los significados que los niños captan de las ilustraciones. Inciden en esta situación Arizpe y Style (2004), quienes en su trabajo de campo se dejaron impresionar por cómo los niños percibían cosas en las ilustraciones que a los adultos se les escapaban y por ello aseguran que “en lo que concierne a los álbumes ilustrados, los niños pequeños llevan una ventaja significativa sobre los lectores experimentados” (Arizpe y Style, 2004:11). En consecuencia, ambos aprenden de la interacción, aprenden de la experiencia lectora que proporciona la lectura de un libro-álbum, gracias a la relación establecida entre el texto y las ilustraciones, así como la unidad que se crea con el resto de elementos paratextuales que les acompañan y complementan, un género que invita a otra forma de leer y que se ha convertido en recurso vital en el desarrollo del discurso, además de postularse como uno de los mejores recursos para que la educación literaria alcance su objetivo de formar lectores.

Se manifiesta como uno de los mejores propuestos para construir itinerarios que desarrollen y fomenten la formación del lector (...) por su posibilidad de multiplicar los itinerarios lectores de tal modo que el lector es el verdadero producto del texto. (Taberero, 2013:335)

Lectores que se emocionan con el libro y sienten curiosidad sobre cómo termina la historia, que sean capaces de identificarse con los personajes y experimentar a través de ellos. Lectores que se detienen en la narración, en el contenido, considerándolo un fin en sí mismo y dejándose guiar por los personajes y sus experiencias, de las que se valen para interpretar y resumir sus propias vivencias. Niños y jóvenes lectores que amen debatir sobre libros, que deseen leer un libro varias veces, que posean una sensibilidad literaria que le haga estar buscando continuamente tiempo para entregarse a la lectura, de la que conservarán un recuerdo destacado y constante. Así describe Lewis (2009) los lectores que la educación literaria aspira a formar, a través de acercar a los niños y jóvenes a la literatura desde el discurso literario y haciendo uso del libro-álbum como recurso idílico, un objetivo que Taberero (2013) resume como la formación de lectores reflexivos.

Leer, (escuchar) una narración no es meramente pasar de una palabra a la siguiente, también es pasar de un nivel al siguiente. De un nivel de uso de lenguaje al siguiente, de un nivel en la construcción de la historia al siguiente, de un nivel de sentido a otro. Así es como leen los lectores expertos; así es como debemos ayudar a los niños a leer (Chambers, 2007:113).

Las palabras de Chambers (2007) resumen la formación de lectores y la responsabilidad de la educación literaria como la necesidad de permitir al niño que evolucione y crezca de manera gradual en su acercamiento a la literatura. Razona, al igual que otros autores como Rosenblatt (2002), que la base y el modelo didáctico que lo va a favorecer es la conversación, el diálogo, pues permite la reflexión personal y la creación de significados comunes, aunque requiere una necesaria implicación por parte de los alumnos. Este modelo didáctico demanda un recurso literario que invite al niño a la reflexión y le permita avanzar en su competencia literaria. La exposición previa deja ver que autores como Van der Linden (2007), Sipe (2011) o Salisbury y Styles (2012), describen características del libro-álbum que parecen potenciar esta implicación y reflexión por parte de los niños en su aproximación con la literatura, gracias a su relación entre texto, ilustración y elementos paratextuales, así como su naturaleza dinámica o su discurso polifónico.

El acercamiento a la literatura que puede resultar de la confluencia entre los ejes expuestos, el enfoque de Chambers (2007) y el libro-álbum, como un recurso que permite que el verdadero productor del texto sea el niño, configuran las bases teóricas sobre las que se sustentan los objetivos que motivan la presente investigación.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

La presente investigación pretende comprender la realidad vivida en las aulas en el campo de la educación literaria y profundizar en el significado que diferentes propuestas didácticas, llevadas a cabo en el contexto de la educación formal, pueden tener para la formación literaria de los alumnos pertenecientes a la etapa infantil. Al querer comprender el significado y la educación literaria en el ambiente de un centro escolar, en un ambiente natural, se opta por la metodología cualitativa con un diseño de estudio de caso para enmarcar esta investigación, pues con ella los datos que queremos obtener provienen directamente de escenarios naturales, como son las aulas de Educación Infantil. Bajo esta premisa y haciendo uso de esta metodología cualitativa, se acudirá directamente a las fuentes, a los protagonistas del contexto, interaccionando así con maestras de Educación Infantil y alumnos pertenecientes a esta etapa educativa. Ellos construyen y forman parte de la realidad educativa que queremos comprender, pues, por un lado deseamos profundizar en cómo se trabaja la educación literaria en las aulas, siendo las maestras las responsables de las mismas y por lo tanto la fuente a la que deseamos acudir; por otro lado tenemos a los niños, los receptores de esta educación, los postulantes a ser buenos lectores, participando como los actores de la investigación y, por lo tanto, de forma activa en la misma, razón que hace de la metodología cualitativa la elegida.

Los métodos de la investigación cualitativa son adecuados para describir y analizar las acciones, creencias, pensamientos y percepciones individuales y colectivas (en nuestro ámbito de los profesores o de los alumnos), para lo cual los investigadores recogen información interactuando con los informantes. Se plantea la comprensión de las acciones que realizan los sujetos en el marco de la concreta práctica. Se trata de una investigación que trata de hacer comprensible la problemática desde la perspectiva del investigador como participante activo. (Mendoza, 2011:58)

La metodología cualitativa permite interaccionar con los protagonistas, obtener información de un contexto natural como son las aulas de infantil, pero, también, se caracteriza por ser una metodología emergente, esencial si se intenta trabajar y comprender un aula de infantil, pues el funcionamiento y vivencia de estas aulas y de los centros educativos en general son dinámicos, cambiantes, y cada día puede ser una sorpresa, lo que implica cierta flexibilidad y adaptabilidad. Esta emergencia permite un estudio más abierto, con un mayor control del descontrol, alcanzando una mayor comprensión, generando más datos, más conocimientos y obteniendo una mayor profundización. En

consecuencia, las conclusiones logradas serán más útiles, objetivo principal de esta investigación, pues queremos que los resultados obtenidos sean de utilidad para la educación literaria de nuestros alumnos, para su formación y construcción como lectores.

La comprensión de una realidad educativa concreta supone el interés por investigar un fenómeno real, actual en su propio contexto, lo que lleva a optar por un diseño de estudio de caso, orientado al descubrimiento de lo que el campo emerja.

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto político, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (...), un programa, una política, una institución o sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011:42).

El estudio de caso es el estudio de la particularidad de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (...) Se suele decir que no todo constituye un caso. Un niño puede serlo. Un profesor también. Un programa innovador puede ser un caso. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. (Stake, 2010:11-12)

Se entiende por estudio de caso “una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad, un fenómeno o una entidad social” (Simons, 2011: 41). El estudio de caso permite profundizar en la educación literaria de los alumnos de infantil, comprendiendo la realidad educativa actual en este ámbito, los enfoques literarios que se llevan a la práctica, cómo responden los alumnos ante ellos y, al mismo tiempo, permite comprender la respuesta literaria de los alumnos ante otros enfoques, como puede ser el enfoque de Chambers. Realidad que motiva la elección del diseño, y a la que se deben sumar las expuestas a continuación, tomadas de Álvarez y San Fabián (2012):

- Permite una comprensión más concreta y equilibrada de la realidad.
- Aporta concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio.
- Permite el empleo de una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de los datos.
- Permite y requiere del proceso de triangulación de la información para evitar el sesgo del investigador.

Las posibilidades de comprensión y profundización en el fenómeno objeto de estudio que motiva la presente investigación, los enfoques en la educación literaria de los niños de Educación Infantil, concluyen en la elección del estudio de caso de corte instrumental, pero el carácter crítico y revelador que puede aportar al estudio también forma parte de las razones que argumentan esta elección y que detallan Álvarez y San Fabián (2012). Por un lado, el caso permite confirmar y ampliar el conocimiento que se tiene, gracias a la literatura previa, sobre los enfoques literarios que permitirían una educación y formación literaria de los alumnos centrada en su experiencia literaria y en su acercamiento desde la pasión a la misma, una literatura que forme parte de su vida y su identidad. Por otro lado, el caso permite profundizar e indagar sobre el enfoque literario utilizado y las motivaciones literarias que impregnan las programaciones de la etapa de Educación Infantil, un tema que al parecer ha despertado poco interés como objeto de investigación, dado lo complejo que ha sido acceder a investigaciones previas de esta área.

Para la categorización de los resultados obtenidos utilizaremos la Teoría del Análisis de Respuestas Lectoras, forma de hacer propia del Área de Didáctica de la Lengua y Literatura. Autores como Sipe (2000) o Arizpe y Styles (2004) analizan las respuestas lectoras, ofrecidas en discusiones literarias llevadas a cabo en las aulas, desde la perspectiva de esta teoría, al comprender la importancia de las conexiones personales que realiza el alumno con el discurso literario. Razón por la que se observa cómo esta teoría tiene uno de sus orígenes en la teoría transaccional de Rosenblatt (2002), donde la lectura supone una interacción recíproca entre texto y lector, vinculando este último el texto a sus emociones y experiencias para crear significados.

El lector se aproxima al texto con cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo, dar y tomar del lector con los signos impresos en la página. (Rosenblatt, 2002:53)

Se considera que debe estar presente en la investigación, ya que se estudia el tipo de respuestas lectoras que promueven los diferentes enfoques didácticos sujetos a la educación literaria. Especialmente, se hará uso de la categorización de Sipe (2011) quien analiza las respuestas lectoras a través del establecimiento de categorías conceptuales, lo que le permite conocer qué significa para los niños la comprensión lectora, no centrada en una comprensión de personajes del libro o del argumento mismo, sino que estudia una comprensión lectora que engloba sentimientos, emociones, curiosidad o imaginación. Este concepto amplio de comprensión lectora, ligado con el conocimiento literario y tras

analizar las respuestas de los niños cuando hablan de álbumes ilustrados, hace que se concluya en cinco tipos básicos de respuesta.

CATEGORÍAS CONCEPTUALES
Cinco aspectos de la comprensión lectora
1. Analítica
2. Intertextual
3. Personal
4. Transparente
5. Performativa

Cuadro3: Categorías conceptuales de Sipe.

La primera de las respuestas es la analítica, una categoría referida a la parte de la comprensión lectora centrada en la interpretación del texto verbal y visual, así como en la comprensión de los elementos narrativos tradicionales (personajes, trama, situación y tema). La segunda categoría, la intertextual, recoge los aspectos de la comprensión lectora referidos a la comprensión del texto desde la perspectiva de los otros textos; sus respuestas permiten al niño ver la literatura de una forma global, pensar en los cuentos dentro de una gran matriz de narración literaria, pudiendo establecer relaciones entre los cuentos que han vivenciado. La categoría personal, conforma las respuestas más íntimas del lector ante el texto leído, es decir, se refiere a las relaciones que establece el lector entre sus reacciones, sentimientos y vivencias propias con el texto. La cuarta categoría, la transparente, abarca la inmersión del niño en la narración, del tal forma que el niño vive la historia como si formara parte de ella. La última categoría es la performativa, que analiza las respuestas relacionadas con la creatividad y la imaginación de los niños; los niños manipulan lúdicamente el texto para usarlo según sus propósitos creativos.

Estas categorías conceptuales de Sipe (2011) serán las se tomen como referencia en el análisis de los datos obtenidos, donde el instrumento utilizado será el Atlas.ti. Cómo se obtendrán dichos datos será lo que se pase a exponer en las líneas posteriores.

2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

El término dato cualitativo esta esencialmente cargado de significado y presenta una gran diversidad que incluye cualquier forma de comunicación, comportamiento humano, símbolo o artefacto cultural, según manifiesta Gibbs (2012). Bajo esta premisa y entendiendo que “las técnicas cualitativas recogen los datos principalmente en forma de

palabra en lugar de números” (McMillan y Shumacher, 2005: 412) se han utilizado como estrategias en esta investigación las entrevistas, las respuestas lectoras y los documentos propios de los informantes. El empleo de estas estrategias, con sus correspondientes instrumentos (grabaciones y diario de campo), permite llevar a cabo un proceso de triangulación que contraste la información aportada por los datos, con la que se pretende dar más consistencia y validez a los mismos y obtener un mayor rigor en el proceso, en los resultados y en las conclusiones obtenidas al finalizar la investigación. A continuación se presentan las técnicas e instrumentos utilizados.

- Entrevista

Al inicio del estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas a las maestras-informantes, con el objetivo de comprender su relación personal con la literatura y cómo la transmiten a sus alumnos dentro del contexto escolar, qué les puede o no favorecer la pasión por la literatura.

Las razones que motivan su elección surgen al considerar la entrevista como “el camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporcionan un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen con sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (Kvale, 2011:32). Bajo esta concepción, la entrevista nos permite conocer el enfoque didáctico literario utilizado por ambas maestras que ofrecen a su alumnado, incorporando creencias, impresiones, pensamientos u opiniones que ellas poseen sobre este campo educativo. Al mismo tiempo, tal y como expresa Simons (2011), sondear sus motivaciones, acercarnos a las razones que sustentan su práctica educativa, pero también facilitan que la persona cuente su historia, y en consecuencia nos permite conocer testimonios en torno a la presencia de la literatura como constructora de identidades, dato relevante si recordamos que son mediadoras entre la literatura y sus alumnos y responsables últimas del sentido que le dan a esta relación. En resumen, a través de las entrevistas pretendemos obtener una interpretación significativa del fenómeno que se plantea, la literatura como constructora de identidades en las aulas de infantil y la práctica educativa que se le asocia.

Seleccionada como estrategia, se procede a su elaboración. Para ello se siguen las preguntas claves propuestas por Kvale (2011), por lo que en primer lugar se aclara el propósito del estudio, fijando el objetivo general de la entrevista: profundizar en el enfoque didáctico que utilizan para acercar la literatura a los alumnos y las motivaciones que

sustentan esta práctica. Una vez que se aclara el porqué de la investigación, es necesario obtener un conocimiento previo de la materia que se va a investigar. Así, previamente a la elaboración de la entrevista, se realiza una revisión de las teorías e investigaciones realizadas en torno a la educación literaria y la figura del mediador como clave de dicha educación. Finalmente, se analizan las diversas técnicas de entrevista y análisis y se decide cuáles se van a utilizar.

Decidida la técnica se procede a la elaboración de la entrevista, para lo que se prepara un guión que estructura su curso y engloba los temas que se deben abordar, con posibles preguntas a realizar, aunque estas son únicamente orientativas. En el momento de realizar este guión, se elaboran dos guías de entrevista, técnica propuesta por Kvale (2011), para facilitar este proceso. En una de ellas se exponen las preguntas de investigación, basadas en los objetivos del estudio, mientras que en la otra se presentan las preguntas que se han de plantear al investigado (Anexo I: Guía de preguntas. Planificación de la entrevista).

Planificada la entrevista se conciertan las citas para su realización, amoldándose a los horarios y lugares que ellas desean. Respecto al momento de la realización, según Kvale (2011), es preciso que reseñemos la elaboración de una introducción informativa, a través de la cual se les recuerda el propósito del encuentro, el uso de los instrumentos de grabación y se les propone si desean realizar alguna pregunta antes de dar comienzo a la entrevista. Durante el desarrollo de la misma, el guión realizado sirve de guía, pero la entrevista es flexible y se incorporan preguntas no planificadas, siempre considerando que pueden ser de interés para la investigación, según las maestras vayan exponiendo sus respuestas y ampliando la información que consideran pertinente. Igualmente, se utiliza lo denominado por Kvale (2011) como “el arte de las segundas preguntas”, cuando se desea profundizar sobre algún tema o cuando las entrevistadas no responden claramente a la pregunta realizada.

Las informaciones obtenidas de estas entrevistas, especialmente en lo referente al enfoque metodológico que utilizan, fueron contrastadas con otras fuentes de información, pero las mismas constituirán los primeros datos relevantes del estudio, que nos ayudará a guiar y ampliar la recogida de datos posteriores.

- Respuestas lectoras generadas por la aproximación al aula

Las propuestas de aproximación al aula permiten comparar las repuestas lectoras surgidas del enfoque tradicional, así como del enfoque basado en Chambers. A través de estas propuestas se llevan a cabo sesiones literarias con las aulas participantes en el estudio. Su planificación se basará en los principios que sustentan cada uno de los enfoques, tomando como referencia los estudios de Núñez (2001), Mendoza (2004) y Dueñas (2013), para planificar las sesiones realizadas con el enfoque tradicional y para el diseño de las sesiones del enfoque Chambers, se atenderá, especialmente, al modelo “Dime”. La estructura de las sesiones será la misma para ambos grupos, pero adaptadas a su edad, característica tenida en cuenta tanto en la selección de los libros a utilizar, en todas ellas se hizo uso del libro-álbum, como en las actividades que las constituyen. Las respuestas lectoras surgidas, serán analizadas tomando como referencia la categorización de Sipe (2011), y la Teoría de las Respuestas Lectoras, de la que emerge su estudio.

- Documentos

El análisis de documentos suele ser útil como complemento para ampliar o sostener informaciones obtenidas en entrevistas y observaciones. De hecho, Simons (2011) lo describe como uno de los métodos habitualmente utilizados en las investigaciones de estudio de caso, junto con las entrevistas y las observaciones.

En el presente estudio los documentos analizados hacen referencia a la parte de la programación de aula donde se expone qué actividades o momentos se han dedicado a acercar la literatura a los alumnos. Dicha información se les solicita a las maestras una vez finalizada la entrevista, y se les propone que ofrezcan al final de los meses de octubre, noviembre y diciembre dicha información a la investigadora. Mostrándose interesadas en la investigación y comprometidas con ella, ambas acceden a esta petición y envían a final de cada mes dicha documentación. Una vez que se cuenta con la parte de programación donde se describen las actividades literarias realizadas durante los meses señalados anteriormente, a finales de diciembre se procede a tener una reunión informal con cada una de las maestras para revisar conjuntamente estos documentos e incidir y preguntar sobre aquellos aspectos que se consideran relevantes, como puede ser el porqué de sus elecciones, cómo lo han llevado a cabo o cómo han respondido los alumnos ante dichas actividades.

- Grabaciones

La grabación es el instrumento o medio técnico utilizado para recoger datos tanto en las entrevistas semiestructuradas como en las propuestas de aproximación realizadas. La fundamentación de esta elección la da Simons (2011) al establecer que la grabación asegura la precisión y veracidad en el informe y permite estudiar y analizar exactamente las palabras de los participantes. Asimismo, ofrece la oportunidad al investigador de centrarse en la entrevista, en la naturaleza interpersonal de ambas situaciones, sin perderse ningún tipo de información o dato relevante. Especificar, que las grabaciones permiten al investigador una inmersión intensiva en los datos, pudiendo llevar a cabo un análisis con detenimiento y desde la distancia.

Bajo estas premisas, se opta por la grabación de audio de las entrevistas realizadas, así como grabación de imagen y voz en las propuestas de aproximación. Estas grabaciones serán transcritas siguiendo el código utilizado por Cambra (2003) en sus investigaciones, facilitando el análisis de los datos y percibiendo fenómenos relevantes no apreciados durante el proceso de realización de las entrevistas, así como de las sesiones de aproximación, destacando respuestas lectoras no percibidas durante su desarrollo.

- Diario de campo

Otro de los instrumentos utilizados ha sido la recopilación de datos en forma de notas de campo, que fue relevante durante las prácticas de aula, fundamentalmente en la realización de las actividades complementarias (respuestas lectoras, comentarios, actitudes de los alumnos,...) que no eran grabadas, y útil para anotar las variaciones que se habían realizado durante las aproximaciones en relación con la planificación previa. También han sido importantes para anotar los comentarios y aportaciones que realizaban las maestras durante este proceso o los datos relevantes que se comentaron en las reuniones informales realizadas para revisar las programaciones de aula.

3. Desarrollo de la investigación

3.1 Procedimiento de la investigación

Todo proceso de investigación se compone de varias fases, no excluyentes, que en muchas ocasiones se superponen entre sí. La investigación realizada dio comienzo con la selección del problema general que motiva la realización de este estudio. En esta ocasión la experiencia y el ámbito de estudio de los investigadores llevaron a acotar el tema al

ámbito educativo y, en concreto, a la presencia de la literatura en las etapas de Educación Infantil. Es, entonces, cuando da comienzo la revisión literaria sobre el problema a investigar, para lo que se realiza un examen de las diversas teorías e investigaciones previas en torno al ámbito de estudio. Esta revisión no solo ayuda a contextualizar la investigación, sino que ayuda a los investigadores a focalizar a qué parte de la educación literaria en la etapa de Educación Infantil quieren prestar una mayor atención.

Para la formulación del problema, presupuestos de partida y objetivos específicos de la investigación, se requiere que los investigadores decidan qué modalidad de investigación es la más apropiada. En esta ocasión se considera adecuado utilizar una metodología cualitativa, ya que se pretende abarcar el fenómeno desde la perspectiva de los participantes, es decir, se pretende estudiar el enfoque metodológico y su relevancia en el tipo de experiencia lectora que viven los alumnos.

Realizado este proceso, se determina la muestra, es decir, se seleccionan los participantes. Hay que reseñar que el primer contacto se tiene con las maestras del centro, a quienes se les informa del tema de la investigación y se les pide su colaboración profesional. Asimismo, se les solicita la entrada en su aula para llevar las sesiones de aproximación de la investigación. En esta ocasión ellas informan al centro y a las familias y, una vez que se tiene la acreditación de todos ellos, se inicia el proceso de recogida de datos siguiendo la planificación realizada previamente. Aclarar que en primer lugar se llevó a cabo la entrevista con cada una de las maestras participantes de la investigación, y, al finalizar las mismas, se les solicitó los documentos que acrediten cómo han trabajado la literatura durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. El tercer paso en la recogida de datos será la entrada en los colegios, es decir llevar a cabo la propuesta de aproximación, una vez que se han planificado las mismas y se ha determinado el corpus a utilizar. Estas fases serán detalladas en puntos posteriores.

Una vez reunida toda la información, transcritas las entrevistas y las sesiones prácticas y contando con la información de las programaciones y el diario de campo, se procede a su análisis en profundidad (se han ido analizando los datos de forma gradual durante el proceso de recogida, lo que ha permitido la emergencia en el proceso), para lo cual se realiza la categorización de los datos en función de los objetivos descritos. Finalmente, se hace uso del programa ATLAS.ti, para analizar los datos y, posteriormente, se procede a realizar la discusión de los resultados, relacionando los mismos con la fundamentación teórica y comprobando si se han alcanzado los objetivos propuestos

3.2 Participantes

Los participantes en la investigación fueron elegidos valorando que otorgaran a la investigación la oportunidad de comprender y estudiar la realidad educativa. Para ello se seleccionaron como muestra dos colegios y aulas con contextos distintos, pero ubicados en la misma provincia. Ambos ofrecían los requisitos requeridos para la elección de los participantes de la investigación, pues se necesitaba que los participantes ofrecieran la heterogeneidad y diversidad que caracteriza a la realidad educativa, con alumnado de diferentes orígenes, capacidades y actitudes, además de diversidad de edades. Del mismo modo se deseaba que los centros educativos también respondieran a la heterogeneidad educativa, perteneciendo a distintos contextos geográficos (rural/urbano), económicos y socioculturales, pues el ambiente influye en la educación y didáctica del centro, del mismo modo que lo hace el ratio del aula.

Al seleccionar estas dos aulas, que ofrecen la diversidad en contextos, edad y heterogeneidad del alumnado, se desean lograr respuestas por parte de las maestras y del alumnado que no estén condicionadas por una determinada estrategia didáctica del centro, por un determinado ambiente de aula o por la capacidad y programación de etapa propio de la edad o del proyecto de centro. Así se intenta estudiar la educación literaria desde la realidad de centros y aulas distintos, sumergidos en realidades educativas poco similares, lo que permite una visión más amplia del objeto de estudio.

La idoneidad de la heterogeneidad de las aulas y las diferencias entre los centros educativos en los que se encuentran fueron motivo de su selección, a lo que se ha de añadir la ausencia de impedimentos por parte de la dirección del centro, de las maestras de las aulas, así como de las familias de los alumnos, quienes también fueron informadas, obteniendo fácil acceso al campo.

- Primer Centro Educativo: Colegio Público Urbano. Aula de 5 años

Centro educativo público que se encuentra ubicado en la ciudad de Segovia, en un barrio cuyos residentes poseen un nivel cultural y económico bajo o medio-bajo, trasladándose esta característica a las familias que componen la comunidad educativa del centro. Dicho centro imparte tanto Educación Primaria como Educación Infantil, etapa, esta última, en la que únicamente cuenta con una sola línea en cada uno de los cursos y donde se encuentran los participantes de la investigación. En concreto los participantes serán el *grupo-clase* (alumnos y maestra) de tercero de Educación Infantil (5 años), un

grupo con 19 alumnos (10 niñas y 9 niños) de gran diversidad, pues entre ellos se encuentran alumnos de distintas nacionalidades y etnias, y alumnos con situaciones familiares problemáticas. En lo que respecta a su comportamiento, es un grupo inquieto y movido, parte de sus miembros tiene problemas en el área de la expresión y comprensión oral y, aunque a nivel madurativo la mayoría tienen una evolución acorde con su edad, algunos alumnos no alcanzan este nivel. Los déficit que presentan algunos alumnos a nivel lingüístico o madurativo y las características de comportamiento que muestran, hace que ciertos alumnos presenten dificultades en algún aspecto de su aprendizaje (atención dispersa, falta de esfuerzo, mala motricidad fina,...).

Forma parte de los participantes ubicados en este centro la *tutora* de aula, una maestra diplomada en Educación Infantil y especializada en Ciencias Humanas, con treinta años de experiencia. La mayor parte de su carrera profesional ha sido tutora de aula, en los diez últimos ha trabajado como profesora de apoyo en este centro, y desde hace un año ha vuelto como tutora del grupo-clase descrito con anterioridad.

- Segundo Centro Educativo: Colegio Público Rural. Aula de 3 años

Centro Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Segovia que está compuesto por las localidades de Cantimpalos, Mozoncillo y Escarabajosa de Cabezas, siendo el primero de ellos la cabecera del CRA y la localidad donde se va a realizar el trabajo de campo. Este centro público imparte las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

El centro público de Cantimpalos, cuenta con una única línea de Educación Infantil, y será en el primer curso de Educación Infantil (3 años) donde se va a realizar la planificación de esta investigación. Este *grupo-clase* solo cuenta con nueve alumnos (5 niños y 4 niñas), todos ellos españoles, excepto uno que es oriundo cuyos padres son de origen búlgaro. Se ha de mencionar que existe una diferencia de edad reseñable entre el alumno más mayor del aula y el más pequeño, en concreto son 11 meses de diferencia, por ello, aunque todos los alumnos presentan un nivel cognitivo o de aprendizaje apropiado a su edad cronológica en las diversas dimensiones del desarrollo, el alumno más pequeño posee diferencias con sus compañeros en el área del lenguaje y la motricidad. En líneas generales, es un grupo con interés por aprender y participar, alegre, curioso, comunicativo y con un comportamiento adecuado, aunque algunos son muy inquietos, otros presentan

oposición y rechazo a lo que se les indica y dos alumnos poseen un carácter muy introvertido.

La *tutora* de este grupo clase, es diplomada en Educación Infantil con 25 años de experiencia. La mayor parte de su carrera profesional la ha ejercido como tutora de alguno de los cursos del segundo ciclo de Educación Infantil.

3.3 Desarrollo de las sesiones

Las sesiones o propuestas de aproximación se llevan a cabo una vez que el centro ha dado el consentimiento para la entrada en las aulas y que las maestras han sido informadas de la planificación de cada una de las prácticas que se iban a realizar. Además, se inician cuando se poseen los datos de la entrevista y parte de las programaciones, con lo que se posee cierta información en torno a la presencia de la literatura en ambas aulas.

Con estos conocimientos se inician las propuestas de aula en los centros escolares en la segunda semana del mes de noviembre hasta la tercera semana del mes de diciembre. La planificación de estas propuestas consiste en llevar a cabo una sesión semanal, flexible, con un tiempo aproximado de una hora. Deriva de esta organización la realización de seis sesiones programadas en cada una de las aulas, aunque el carácter de las mismas varía, pues las dos primeras son de enfoque tradicional y las cuatro restantes se llevan a cabo aplicando la metodología de Chambers. A pesar de esto, el eje vertebrador seguirá siendo el libro-álbum presentado. Por este motivo, se ha de reseñar que estas propuestas se programan y planifican con anterioridad, seleccionándose en base a unos criterios, expuestos en líneas posteriores, los libros-álbum a utilizar en cada una de ellas.

Aproximación con el aula de Tercero de Educación Infantil	
Propuesta 1 (Fecha: 12-11-2015)	<i>Donde viven los monstruos</i>
Propuesta 2 (Fecha: 19-11-2015)	<i>Salvaje</i>
Propuesta 3 (Fecha: 24-11-2015)	<i>Este no es mi bombín</i>
Propuesta 4 (Fecha: 26-11-2015)	<i>Poka y Mina: El despertar</i>
Propuesta 5 (Fecha: 3-12-2015)	<i>Los tres bandidos</i>
Propuesta 6 (Fecha: 10-12-2015)	<i>El increíble niño comelibros</i>
Aproximación con el aula de Primero de Educación Infantil	
Propuesta 1 (Fecha: 11-11-2015)	<i>La pequeña oruga glotona</i>
Propuesta 2 (Fecha: 18-11-2015)	<i>Adivina cuanto te quiero</i>
Propuesta 3 (Fecha: 25-11-2015)	<i>Mi mamá</i>
Propuesta 4 (Fecha: 2-12-2015)	<i>El secreto</i>

Propuesta 5 (Fecha: 9-12-2015)	<i>Elmer</i>
Propuesta 6 (Fecha: 10- 12- 2015)	<i>La cocina de noche</i>

Cuadro4: Relación propuesta de aproximación – libro álbum.

En líneas previas se han expuesto los dos tipos de propuestas de aproximación. A continuación se presenta la estructura de cada una de ellas, reseñando cada uno de los aspectos que las componen e incidiendo sobre las modificaciones realizadas durante el proceso (Anexo II: Plan de intervención. Planificación y modificaciones), no sin antes referir su temporalización. No se tiene un tiempo programado, pues se tiene en cuenta la disponibilidad del aula y de las maestras y condicionado por la implicación de los alumnos y la duración de las actividades asociadas a los libros.

Propuesta enfoque tradicional	Propuesta enfoque Chambers
1.- Lectura del libro-álbum en voz alta. 2.-Asamblea:objetivo– comprensión lectora 3.- Actividad de carácter plástico.	1.-Actividad inicial (ellos imaginan el contenido del libro-álbum a partir de una imagen o las contraportadas) 2.- Lectura del libro-álbum en voz alta. 3.-Asamblea: conversación literaria guiada por preguntas descritas en el enfoque Chambers. 4.-Actividad complementaria: objetivo, despertar pasión por el libro leído e incidir en lo que este nos ha proporcionado. (Se toma de referencia para su diseño las propuestas por Chambers)

Cuadro5: Esquema – planificación de las propuestas de aproximación.

- Propuestas de Aproximación realizadas con el Enfoque Tradicional

Estas propuestas se planifican teniendo según lo que definen como enfoque tradicional los autores como Núñez (2001), Mendoza (2004) y Dueñas (2013), así como las entrevistas y documentos previos dados por las maestras tutoras del curso. Su puesta en práctica desea lograr que los alumnos estén atentos al cuento leído en voz alta y que realicen una comprensión lectora de corte analítico. Las preguntas planteadas serán las que guíen dicha comprensión lectora, acompañadas (si se cree conveniente) por otros interrogantes que permitan conocer si el libro ha gustado o no a los niños. Característico de este enfoque es la búsqueda de la justificación o argumentación de las respuestas dadas.

- *Estructura de la sesión. Planificación:*

Con este propósito la propuesta de aproximación se iniciará con la presentación del libro (lectura del título del libro-álbum), para su posterior lectura en voz alta. Esta lectura

se realizará mostrando las imágenes del libro, pues la comprensión de las imágenes se cree relevante, incluso por las maestras que también enseñan las imágenes.

Una vez leído el texto se procede a la realización de la asamblea, donde se efectúan las preguntas dirigidas a lograr esa comprensión analítica y el razonamiento, por lo que es habitual preguntar el “por qué” a todo lo que dicen los niños. Añadir que las reflexiones personales o curiosidades que deseen expresar los alumnos no son objeto de este enfoque, por lo que no se profundizará en ellas. La sesión de aproximación llegará a su fin con una actividad plástica que tenga como referencia el libro, pero sin carácter literario.

- *Modificaciones realizadas:*

En tercero de infantil se realiza una pequeña modificación, en las actividades complementarias para adaptarnos al nivel de lengua escrita que poseen los alumnos. Esta modificación que se realiza en la primera propuesta de aproximación llevada a cabo con los alumnos de cinco años no será la única, pues aunque en este enfoque no se contempla la asamblea previa a la lectura, fue necesaria su realización con el libro “Donde viven los Monstruos” al ser conocido por todos los alumnos. El carácter de esta conversación previa no podría ser el mismo que la actividad inicial de las propuestas con enfoque de Chambers, por ello se limita a la realización de preguntas de comprensión lectora cuyo único fin es llamar la atención de los alumnos hacia la lectura del libro.

Significativa también es la modificación realizada en la primera propuesta llevada a cabo con los alumnos de tres años, pues se incorpora a la planificación de todas sus propuestas de aproximación el visionado silencioso de las ilustraciones del libro después de su lectura en voz alta. La razón es la petición de los niños, para quienes es una rutina propia del momento de lectura, y tras evaluar los condicionantes de este hábito y concluir que puede favorecer a la lectura de ilustraciones. Estas son las únicas modificaciones significativas realizadas durante estas propuestas de enfoque tradicional.

- Propuestas de Aproximación realizadas con el Enfoque de Chambers

El objetivo no difiere con respecto a las sesiones planificadas con el enfoque tradicional, si lo hacen las perspectivas y métodos utilizados para lograrlos. La conversación, la reflexión, compartir la experiencia de la lectura, despertar la pasión y el valor de la literatura en el niño se convierten en las estrategias referentes en estas sesiones.

- *Estructura de la sesión. Planificación:*

Al tener estas expectativas como meta, se planifican sesiones acorde con la propuesta de conversaciones literarias de Chambers. No obstante, se toma de Sipe y MacGuire (2006) la actividad motivadora inicial, con la que se pretende despertar la curiosidad de los alumnos por el libro-álbum a leer, pero también darles la oportunidad de imaginar con el cuento, para lo que se utilizan o bien las carátulas o alguna ilustración del libro-álbum. Así, en primer lugar, se pide a los alumnos que piensen quién puede ser el personaje del cuento, qué le puede pasar, cómo se llama, dónde sucederá la historia, aunque no sabrán las respuestas hasta que no se lea el libro. El segundo paso, será la lectura del cuento en voz alta, visionando las imágenes al mismo tiempo que se lee el libro. Una vez finalizado este paso, se procede a la realización de la asamblea, el momento de conversar y dialogar sobre el libro y las experiencias que han surgido en los niños tras su lectura. Esta asamblea será guiada por la investigadora a través de preguntas propuestas por Chambers, adaptadas a los participantes de cada una de las aulas, así como a sus capacidades y niveles. No obstante, esta adaptación es gradual, se realizará con el paso de las sesiones, variando ciertas preguntas según la actitud de los alumnos en cada una de las asambleas (actitud, implicación, cansancio,..), así como al libro-álbum leído.

Se tiene en cuenta que la asamblea se ha de finalizar en el momento en que se siente que los alumnos no están centrados o han perdido el interés, no forzándoles a conversar o intervenir en ningún instante. Una vez finalizada la asamblea se procede a lo que Chambers (2007) llama actividades complementarias. Aquí se tienen en cuenta las propuestas formuladas por este autor, así como el objetivo propuesto, si bien no se pueden llevar a cabo de forma rigurosa debido a la edad y limitaciones de los alumnos. Ante esta situación se toma la decisión de proponer actividades que combinen la literatura con la actividad plástica, de esta forma se logra que los niños realicen actividades motivadoras, lúdicas y que les permita seguir acercándose a la literatura y a la experiencia literaria vivida con la lectura del cuento.

- *Modificaciones realizadas:*

El dinamismo y la imprevisibilidad que impregnan las aulas de Educación Infantil dan lugar, en ocasiones, a la necesidad de tomar decisiones durante el desarrollo de las propuestas. En el aula de cinco años durante la propuesta llevada a cabo con el libro “Dónde está mi bombín” (propuesta 3), se realizaron dos modificaciones significativas. La

primera de ellas afecta a la actividad inicial, planteada para que los alumnos contestaran después de la lectura en voz alta. Sin embargo, dada la pérdida de interés que generaba este aplazamiento, se decide anticipar las propuestas planificadas para después de la lectura (en ambos grupos) y las respuestas se obtengan antes de leer el libro, así los alumnos no pierden el interés ni olvidan sus respuestas, creando una mayor expectación y pudiendo compartir sus hipótesis u opiniones.

La segunda de las modificaciones se realiza en el momento de la conversación/asamblea, dada la poca curiosidad despertada por la lectura y la baja implicación por parte del alumnado, por lo que se decide alterar el orden planificado de las preguntas, las guías de conversación, así como reducir su número, lo que permite trabajar primero sobre los personajes y reducir el tiempo de asamblea. Este orden de preguntas será el mismo en todas las propuestas siguientes, pero sin perder la flexibilidad, que posibilita adaptarse a la particularidad de cada propuesta. Esta flexibilidad será la requerida en la propuesta posterior (nº 4), donde la alta implicación de los alumnos en el momento de la conversación literaria permite ampliar el tiempo de asamblea e introducir preguntas que guíen hacia una relación entre la trama y los personajes del libro, su vida y entorno, decisión tomada en consecuencia por el interés de los participantes. El conocimiento de los alumnos del libro álbum, “Los tres bandidos”, motivará la modificación realizada en la propuesta 5, pues obliga a variar las preguntas de la actividad inicial, al no haber lugar a las hipótesis. Las modificaciones realizadas con este grupo de participantes finalizan en este momento, al no haber sido necesarias en la última propuesta realizada.

El grupo de tres años requirió de una adaptación en la primera propuesta, lo que se tuvo en cuenta en todas las realizadas con posterioridad. La invitación a un diálogo o conversación posterior a la asamblea, invitarles a crear significados propios, fue nuevo para ellos, por lo que les era difícil crear ese ambiente de reflexión y diálogo sin despistarse o bloquearse en sus respuestas durante un periodo de tiempo significativamente largo. Teniendo en cuenta esta situación se toma la decisión de reducir el número de preguntas, seleccionar aquellas que se adaptan mejor a su edad y que pueden ser más significativas para ellos, y acortar el tiempo de asamblea, recuperando en la actividad complementaria ese momento de diálogo. Comprobada la buena aceptación de este cambio en la primera propuesta con enfoque Chambers, se incorpora a las restantes. Esta no será la única modificación pues, el libro de “Mi mamá”, les entusiasmó tanto que a los participantes que solicitaron su relectura y su petición se atendió, aspecto no planificado

previamente. En la propuesta siguiente, los alumnos ya conocían el libro, por ello las preguntas de la actividad inicial se tuvieron que cambiar, por la misma razón y viendo que los alumnos participaban de forma espontánea durante la lectura, se aprovechó esta implicación y se potenció su participación, haciendo que ellos repitiesen la oración “comodín” (frase, dicha por el protagonista, que se repite continuamente en el cuento). La propuesta realizada con el libro “Elmer” no tuvo ninguna modificación, además de la genérica ya expuesta, la cual se eliminó en la última propuesta de aproximación realizada, donde se decidió alargar el momento de diálogo al ver que los alumnos deseaban seguir conversando, si bien se incorporaron preguntas que relacionaban los sucesos del cuento con su vida, atendiendo así a sus intereses. Del mismo modo, aclarar que se eliminaron algunas preguntas previamente propuestas por no considerarlas oportunas para ese libro y teniendo como base el conocimiento de cómo son los alumnos y lo que les invita a dialogar y lo que no.

Antes de concluir, añadir que después de cada sesión se mantiene una conversación informal con las maestras para conocer su visión sobre la sesión y su punto de vista, información que se anota en el diario de campo.

3.4 Selección del corpus

El acercamiento de la educación literaria a los alumnos se sustenta sobre tres pilares, Taberero (2013). El primero invita a la reflexión sobre el porqué y el para qué leer; el segundo hace referencia al enfoque didáctico utilizado, pilar que promueve la investigación aquí descrita; el tercero se refiere a la configuración del corpus con el que se va a asentar ese acercamiento a la literatura. La importancia de este último aspecto también se ha tenido en cuenta en la presente investigación, pues la selección de los libros a utilizar en las intervenciones se ha llevado a cabo teniendo en cuenta el objeto de la investigación, lo que reduce el corpus al uso únicamente del libro-álbum para las intervenciones. Es en la selección de estos libros-álbum donde se ha tenido en cuenta la edad como criterio para determinar cuales se iban a utilizar con cada grupo de participantes, aunque previamente se han valorado otros requisitos clave. La selección final se ha abordado desde las claves propuestas por Taberero (2013) y partiendo “de los presupuestos de la construcción de sentidos en el diálogo del texto con el receptor” (Taberero, 2013:50).

La focalización se constituye como uno de los criterios más importantes a valorar, refiriéndose a la identidad del narrador y el juego que se establece entre esta figura y los

diferentes puntos de vista. Relación que puede convertir un libro aparentemente sencillo en complejo desde la perspectiva de creación de sentidos, pues el niño-lector deberá recolectar información de las diferentes instancias para poder construir dicho sentido. La hipertextualidad también se ha evaluado en los libros a seleccionar, pues su presencia acerca al niño al tejido de textos inherente al discurso literario, le adentra en una comunidad cultural.

Otras claves valoradas han sido la metaficción, dado que su presencia implica la ruptura de niveles en suerte de metalepsis, creación de diferentes planos de ficción; y la paratextualidad, aunque en esta ocasión todos los libros tenían presente este componente, pues es inherente al libro-álbum, al considerar que las guardas, las cubiertas o la tipografía son detalles significativos que intervienen en la construcción del sentido. Junto a los elementos paratextuales se han tenido en cuenta la presencia de elipsis o metáforas como recursos para la construcción del libro-álbum.

Asimismo se ha valorado el tema eje, el libro y los personajes que lo conforman, dejando de lado el prejuicio de que los temas deben ser sencillos y no controvertidos, sin olvidar que los personajes de la literatura infantil tienen que ver con la infancia y con el mundo animal, pues precisamente serán ellos los que permitan tratar temas transcendentales a través de “la distancia que procura la ingenuidad de la mirada de un niño o el amable desparpajo de un animal” (Taberner, 2013:53). Al atender a estos criterios, se optó por los libros-álbum que detallamos a continuación (Anexo III: Corpus seleccionado para el plan de intervención)

- *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak (2002): conocido álbum que presenta una clara elipsis, que invita al lector a participar en la aventura de su protagonista, Max, desde las primeras páginas. Una aventura que lleva a un plano de ficción donde él logra convertirse en el rey de los monstruos, gracias a su pícaro y travieso carácter. A través de él vivimos un viaje desde su habitación hasta el bosque que comienza y finaliza en las guardas del álbum, y donde la interdependencia entre ilustración y texto se vuelve indispensable para crear sentido. Serán las ilustraciones las que aporten al álbum un carácter especial, debido a su diseño y sus colores, que recuerdan al dibujo de un niño y que crean un ambiente y armonía ideal para el tema del álbum, que combina el miedo y el afecto familiar, con el humor presente a través de las “trastadas” del Max.

- *Poka y Mina: el despertar* de Kitty Crowther (2010): en sus ilustraciones encontramos el mismo estilo que en libro anterior, pero en esta ocasión se trata de dos personajes, animales sin determinar, que a través de sus diálogos acercan al lector a los hábitos rutinarios vividos al amanecer en un hogar lleno de ternura y afecto. Una aventura sencilla, cuya selección de imágenes y su disposición en las páginas permite seguir la secuencia del hecho de forma cómoda y dar sentido a esta obra, donde las ilustraciones, sus personajes y la sorpresa final que depara la trama, aportan la clave de humor y calidez que constituyen la obra.
- *Salvaje* de Emily Hughes (2014): posee como protagonista a una niña criada en una selva por los animales, un plano de ficción cuyo contexto ya es anunciado por las guardas del libro, decoradas con motivos salvajes, y por la contracubierta, la cual finaliza con la frase emblema de la historia. A través de ella se expresa el tema central, la felicidad, tratado a través de una metáfora que subyace en la aventura de la niña, quien muestra como la familia, el hogar y la felicidad no se encuentra en lo material, sino en el afecto de las personas que te quieren. Para dar sentido a esta historia el lector no solo debe estar atento al narrador del texto, sino también al visual, que esconde las claves de la historia, como los sentimientos de la niña reflejados a través de sus ojos en unas detallistas ilustraciones, realizadas en clave de humor.
- *Este no es mi bombín* de Jon Klassen (2013): álbum donde un pequeño pez narra en primera persona sus pensamientos durante la huida hacia su escondite tras haber robado un bombín a un pez más grande. El carácter del tema, así como su contexto queda reflejado desde la cubierta, contracubierta y guardas, cuyas tonalidades y tipo de ilustración se mantienen durante todo el texto, representando las guardas el escondite del pez, información que no se sabe interpretar hasta después de la lectura del álbum. La selección de estas imágenes es clave, pues marca el tiempo del relato y simula el movimiento de los peces por el mar, gracias a la combinación de las imágenes a través de las páginas del libro, jugando con las simetrías y las sombras. La focalización marca este libro, pues el pez pequeño solo narra su vivencia y si no fuese por las ilustraciones no se conocerían las situaciones que viven los demás personajes, y que llevan a un desenlace abierto a la imaginación del lector. Añadir, como características el mensaje moral que proyecta, así como el carácter misterioso que enmarcan sus elementos paratextuales.

- *Los tres bandidos* de Tomi Ungerer (2010): sus elementos paratextuales transmiten misterio e intriga. Tiene como protagonistas a tres personajes con un modo de vida reprochable hasta que la inocencia y curiosidad de una niña les hace reflexionar y cambiar. Cambio que será descubierto por el lector a través de la combinación de texto e ilustraciones, donde acogen especial relevancia los colores. La elipsis y la metaficción serán claves en este álbum, donde el lector es solicitado a participar desde el inicio, invitándole a vivir una aventura a través de la combinación de ilustración y texto, con un final inesperado.
- *El increíble niño comelibros* de Oliver Jeffers (2007): el tema central del libro es precisamente qué aportan los libros, abordado desde la aventura de un niño que desea ser más listo que nadie, para lo que hay un remedio curioso. Aventura ilustrada a través de elementos humorísticos y haciendo uso de una clara metaficción, donde se plasman simultáneamente planos de diferentes realidades de la trama y haciendo uso del texto como recurso ilustrativo. No olvidar que el humor comienza con los elementos paratextuales que presenta el libro y llaman la atención sobre él, encontrando el lector lo que “parece un mordisco” en una de las esquinas del libro.
- *La pequeña Oruga Glotona* de Eric Carle (2012): su cubierta y contracubierta presentan al lector el inicio de la trama y las guardas desvelan el final de la aventura de la oruga, hecho que el lector no descubrirá hasta el final del libro, pues se hacen coincidir los detalles de la ilustración final con los motivos de estas guardas. La selección de las ilustraciones acompaña al lector durante el camino de la oruga, donde el final del mismo será su conversión en mariposa. Así el tema central del álbum será la metamorfosis, logrando darle un toque humorístico a través de las emociones de la oruga, pues la pobre siempre tenía hambre. La composición de las páginas, la ubicación de las ilustraciones y del texto, así como la elipsis presentada al final del libro, caracterizan el álbum y hacen partícipe al lector de la aventura de la oruga, despertando su intriga.
- *El secreto* de Eric Battut (2014): su clave principal es la focalización, por presentar diferentes voces narrativas, entre ellas voces visuales, pues por un lado el texto presenta detalles visuales como colores o cambio de letras por imágenes, que revelan al lector el secreto final del ratón (protagonista). Es destacable la selección de imágenes, que marca el tiempo de la narración y lo hace presentando en cada salto de página una imagen ilustrativa del nacimiento del “manzano”, desde que se

planta la semilla hasta que se caen las manzanas (secreto del ratón). Será precisamente la ingenuidad del ratón y el que no se dé cuenta de este proceso el toque de humor del álbum.

- *Mi mamá* de Anthony Browne (2010): obra en la que los elementos paratextuales y las ilustraciones muestran una alta complementariedad, ya que presentan un detalle constante en todas ellas, los motivos florales, asociados al único personaje del álbum, la mamá. Estos detalles, así como los colores suaves y cálidos utilizados crean la armonía y transmiten la dulzura de su personaje. Un álbum que presenta el amor entre una madre y un hijo. La variedad de roles que tiene la mamá, la combinación de las ilustraciones y el texto ilustran el carácter divertido del libro.
- *Adivina cuánto te quiero* de Sam MacBratney (2012): su tema principal es el amor y ternura de dos liebres que a lo largo de la trama intentan expresar el amor y cariño que se procesan de diferentes maneras. Un divertido diálogo donde la combinación de texto e ilustración permiten al lector sentir la calidez y la ternura de la trama. Una trama ya anunciada por los elementos paratextuales del libro-álbum, los cuales están bañados en colores y tonalidades cálidas utilizadas posteriormente en las ilustraciones.
- *Elmer* de David McKee (2012): obra con ilustraciones coloridas y divertidas bromas que esconde un tema complejo como es la diversidad.
- *La cocina de noche* de Maurice Sendak (2014): Destaca de esta obra la selección de las imágenes y del texto, presentados en un formato similar al comic, donde las ilustraciones ofrecen la oportunidad al lector de observar y descubrir detalles de la trama, especialmente contemplar el contexto y las emociones que el texto no puede transmitir. Además, esta obra posee un carácter humorístico gracias a las aventuras que vive en una sola noche su protagonista, un niño llamado Miguel. Una obra cuyas ilustraciones crean diferentes planos de ficción, y cuya trama oscila entre la cotidianidad y el surrealismo.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Análisis de resultados

Los datos obtenidos se han organizado en categorías conceptuales con el fin de establecer un marco para interpretar las respuestas surgidas a partir de las diversas técnicas de recogida de datos. Para la determinación de las categorías se han tenido en cuenta los objetivos que motivan la investigación, así como las teorías de autores referentes en el proceso de la misma, como son Rosenblatt (2002) o Sipe (2011), por sus estudios dentro del marco de las Respuestas Lectoras. Asimismo, al atender a los objetivos que motivan la actividad, se determinan tres ejes de análisis, resultantes de los marcos en los que se desarrollan las sesiones: el enfoque tradicional en la educación literaria, el enfoque literario con la propuesta de Chambers y el libro-álbum dentro de la educación literaria.

El primero de los ejes motivo de análisis es el enfoque tradicional presente en la educación literaria. Para conocer las características que rigen esta práctica se analizan tres perspectivas: el objetivo que lo motiva, la presencia en las aulas de la educación literaria y la influencia de la maestra. Tras las sesiones realizadas con este enfoque se obtienen datos referidos a las respuestas lectoras de los participantes las cuales constituyen las siguientes categorías de análisis: la categoría analítica, la intertextual, la emocional y la humorística. Estas mismas categorías serán las utilizadas para analizar las respuestas lectoras surgidas durante las sesiones realizadas con el enfoque de Chambers. Finalmente, en el tercer eje de análisis, se estudiarán dos perspectivas: la presencia del libro-álbum en las aulas actualmente, y su análisis como recurso literario en la propuesta de Chambers. (Anexo IV y V: Transcripción de las entrevistas a las maestras y de las propuestas de aproximación)

Ejes de análisis	Aspectos incluidos
Enfoque tradicional en la educación literaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra lectora - Objetivo - Presencia en el aula Respuestas lectoras <ul style="list-style-type: none"> - Categoría analítica - Categoría intertextual - Categoría emocional - Categoría humorística
Enfoque literario con la propuesta de Chambers.	Respuestas lectoras <ul style="list-style-type: none"> - Categoría analítica - Categoría intertextual - Categoría emocional

	- Categoría humorística
El libro-álbum dentro de la educación literaria.	- Presencia en el aula - Recurso en la propuesta de Chambers

Cuadro 6: Categorías del análisis de datos.

Presentados los marcos de las sesiones que constituyen los focos de análisis, así como las perspectivas y categorías que se analizan dentro de los mismos, se pasa a presentar el resultado de dicho análisis.

1.1 Enfoque tradicional en la educación literaria

Se comenzará a analizar el enfoque tradicional presente en las aulas de Educación Infantil en base a la influencia que ejerce la relación que mantenga el adulto facilitador con la literatura y su práctica educativa, tal y como se referenciaba en el marco teórico expuesto. Por este motivo se comenzará analizando la relación de las maestras con la literatura, para posteriormente pasar a exponer los datos referidos a la educación literaria que imparten y los objetivos que la motivan.

Ambas maestras se consideran lectoras, aunque la relación que guardan en la actualidad con la literatura difiere. Mientras que la maestra del grupo de cinco años, lectora preferente de novelas, considera la literatura como parte fundamental de su vida, la maestra de tres años se califica a sí misma como una lectora normal, aunque poco lectora de libros de adultos, pues posee especial preferencia por la literatura infantil y los libros específicos asociados a su profesión. No obstante, sus diferencias cesan al analizar qué consideran que les aporta la literatura a nivel personal, dado que ambas encuentran en la literatura una fuente de emoción, experiencias, disfrute y reflexión, así como una fuente de conocimiento e información.

Entrevista maestra 5 años
<i>Investigadora:</i> Así que, que tu dedicas gran parte de tu tiempo de ocio, de tu tiempo personal a leer.
<i>Maestra:</i> Hombre!., gran parte!, gran parte, ahora mismo, que mis hijos son mayores , cuando estoy en la escuela y luego fuera, pues me gusta mucho el cine, pero la lectura, también salir con mis amigos, o sea, el ocio tal, pero la lectura para mí no es un puntal.
<i>Investigadora:</i> O sea, tú dirías que forma parte de tu vida.
<i>Maestra:</i> Sí, sí, por supuesto. (...) Tu sabes la cantidad de cosas que yo he aprendido de un libro, te digo el último, te digo el último, es que leer como dicen en el programa de la Estación Azul, quién lee, vive más, y eso es así, quien lee vive más. (...) Me ha aportado la emoción, me ha aportado el agradecimiento de decir ¡jo! qué suerte tengo de ser europea y vivir aquí y ahora, pues la rabia de ver, o sea :: , y todo eso en la última lectura, imagínate a lo largo de mi vida.

Entrevista maestra 3 años

Maestra: Sí, me considero una persona lectora, tampoco en exceso, digamos que un lector normal, dentro de lo normal.

Investigadora: Sí qué lees de forma habitual en tus ratos libres?

Maestra: Sí, leo de forma habitual la literatura que me gusta, que no es teóricamente la de adultos, entonces me considero poco lectora de literatura de adultos, y más lectora de literatura asociada a mi profesión que es la literatura infantil.

Investigadora: O sea que en tus ratos libres, digamos que lees literatura infantil por tu trabajo o por qué te aporta algo a nivel personal?

Maestra: Pues un poco las dos cosas, de cara a mi trabajo y por otro lado me gusta, disfruto como cuando era pequeña, cuando entro en una librería me llaman mas los libros de infantil que los de adulto, que también leo alguno, los más del momento, digamos, o los más recomendados que también leo alguno, pero vamos pocos.(...)

Investigadora: En general, tú qué crees que te aporta la literatura? a ti como persona?

Maestra: A mí? :: me aporta :: pues desde luego lo primero no sé si ahora, lo primero que me ha aportado y que yo busco para mí y para los demás que me aporte sobre todo en principio disfrute, que me guste, que me relaje, que me aporte eso, en principio disfrute y gusto por ellas, y luego cuando buscó algo más o necesito, pues información, información, conocimientos, respuestas :: no sé sobre cualquier cosa, imagínate si necesitas solucionar algún problema, alguna cosa, incluso alguna enfermedad, yo pienso que sin ella no se puede estar. (...) Una fuente de información y es para estar abierto al mundo, incluso ahora se va sustituyendo por internet y las nuevas tecnologías, pero si no :: era la única fuente de abrirse, creo que es insustituible.

Cuadro 7: Relación de las maestras con la literatura y su importancia.

Se observa cómo la maestra de tres años reconoce tener un contacto constante con la literatura infantil, dado que es una de sus preferencias lectoras, aunque la maestra de cinco años también guarda contacto con la literatura infantil, pero el tipo de contacto que mantienen es distinto. La maestra de tres años, quien lee asiduamente literatura infantil por placer y no solo por su profesión, se mantiene en contacto e informada de las novedades en este género a través de internet, librerías o bibliotecas, mientras que la maestra de cinco años se centra más en las publicaciones y novedades de las editoriales, especialmente de aquellas por las que siente preferencias. Ambas coinciden en que el contacto con los compañeros es esencial en este campo.

Entrevista maestra 5 años

Maestra: Pues mira, a mí, claro, cuando se es maestra eh!:: pues es que es una obsesión, de verdad, (...), bueno, pues entonces un maestro siempre tiene ahí, aunque no esté dentro, pues siempre tiene ahí, en la trastienda pues :: II, y cuando estás mirando ves cosas, ah!! pues esto me parece bien, entonces, pues yo además tengo aquí unos compañeros y antes también, a través de la diputación que había el programa de bibliobús y eso que nos iban acercando los cuento, yo, por ejemplo, sé que hay algunas editoriales a que mi me encantan para los niños como puede ser Kalandraka o como puede ser Kokinos, pues entonces siempre vas a esas referencias, porque luego hay otras editoriales más generales que también tienen cosas buenas.

Entrevista maestra 3 años
<i>Maestra:</i> (...) lo que pasa es que luego a nosotros, a nivel de grupo de compañeros de trabajo pues ahí sí que intercambiamos información, llevamos ya años, incluso con amigas que son también muy forofas de la literatura infantil, pues son con las que más II como más enriquecemos, que digamos, nos gusta ir, sobre todo una de ellas va a algunas jornadas II.

Cuadro 8: Relación de las maestras con la literatura infantil.

La percepción e importancia que presenta la literatura en su vida actual tiene origen en su infancia. Los datos obtenidos muestran cómo las maestras entrevistadas recuerdan un ambiente familiar que las impulsaba y motivaba hacia la lectura, un recuerdo que afirman influye en el valor que le otorgan a la lectura actualmente, incluso una de las maestras (grupo de tres años) guarda cuentos de su infancia que recuerda con cariño y los utiliza en sus clases, leyéndoselos a sus alumnos.

Entrevista maestra 5 años
<i>Maestra:</i> Mira, aprendí muy temprano a leer, tengo esa conciencia no?, en mi casa no teníamos posibles como los tenéis ahora, bueno, ya lo conoces, la generación que está alrededor tuyo no?, pero sin embargo mi madre II siempre II me regalaba libros, incluso lotes de libros, a pesar de no tener posibles como te digo para hacer muchas más cosas (...).
Entrevista maestra 3 años
<i>Maestra:</i> Creo que he sido afortunada en eso, porque yo desde pequeña en mi casa mi madre (...)me considero afortunada porque ella siempre me ha motivado hacia la lectura, hacia los cuentos, ella me contaba, me narraba, leía ::, cantaba::, y todo tipo, lo mismo me contaba los cuentos tradiciones, sobre todo, hay dos, a lo mejor me enrolló mucho, pero hay dos que :: bueno, me gustan y que recuerdo, el Gallo Kiriko y los Siete Cabritillos ((risas)),

Cuadro 9: Relación de las maestras con la literatura en su infancia.

Ellas tuvieron una estrecha relación con la literatura desde su infancia y consideran la misma esencial en el desarrollo de los niños, de hecho ambas mantienen que la relación de los niños con la literatura se debe establecer desde pequeños. Argumentan que la literatura es fundamental porque les aporta momentos de disfrute y nuevos conocimientos. Además, la maestra del grupo de cinco años añade que la literatura permite el desarrollo de diferentes capacidades, como la capacidad de escucha, de atención, de memoria o de imaginación. Sin embargo, la otra maestra asocia la literatura como un recurso para la enseñanza de la lectoescritura y como un medio idóneo para que el niño entre en contacto con la imagen.

Entrevista maestra 5 años
<i>Maestra:</i> (...), entonces a los niños les aporta, pues eso la capacidad de escuchar, capacidad de atención, capacidad de memoria, capacidad de imaginación, capacidad de revivir historias, capacidad de preguntarte y a este por qué le ha pasado, y a este por qué no le ha pasado.
Entrevista maestra 3 años
<i>Maestra:</i> Pues muchas cosas también, al principio el disfrute también, el gusto por :: y un primer

<p>contacto con la imagen y con las letras, con el mundo de las letras, sí con el código, con el código de la lectura y de la escritura, que es uno de los objetivos que perseguimos en infantil y en la escuela no?, pues eso que disfruten, que les guste, motivarles en definitiva y acercarlos.</p>

Cuadro 10: Qué aporta la literatura a los niños. Reflexión de las maestras.

A continuación, pasamos a analizar los datos referidos al objetivo con el que se planifica y lleva a cabo la educación literaria en esta etapa educativa. Las maestras, en sus entrevistas, presentan la literatura infantil como necesaria para el desarrollo del niño, por lo que la presencia de la educación literaria queda justificada en el aula. Ambas la programan con un mismo objetivo, acercar al niño al libro desde una perspectiva física y manipulativa, al mismo tiempo que se persigue inculcarles el gusto por la lectura. Dentro de esta educación también incluyen los objetivos referidos a introducir a los alumnos en el código lingüístico, utilizando la lectura como medio, o hacer uso de los recursos literarios como medio para trabajar conceptos propios de las diversas áreas del currículo. Reconocen que el objetivo respecto a la educación literaria varía y a medida que los cursos son superiores la comprensión lectora y el hábito lector se consolidan como el principal objetivo perseguido. La consecución de este objetivo se materializa en el aula a partir de un enfoque didáctico claro, compuesto de unos recursos y unos procesos específicos. Procesos, en algunos casos, ligados al fomento de la literatura que se realiza desde los centros educativos en los que trabajan. Al analizar los datos referidos a esta área se encuentran notables diferencias, pues mientras que el centro educativo urbano (grupo de cinco años) únicamente cuenta con el plan de fomento a la lectura impuesto desde la Junta de Castilla y León, en el centro rural (grupo de tres años), se amplía este plan lector con otras actividades como el programa de biblioteca, programa de lectura semanal, el día de la biblioteca o el mercadillo del día del libro. Será a través de la puesta en práctica de estos planes cuando introducen a las familias en la educación literaria que imparten.

Entrevista maestra 5 años
<p><i>Investigadora:</i> Y la escuela tiene algún plan de fomento a la lectura?</p> <p><i>Maestra:</i> (...) además obligado, desde la Junta y revisable todos los años, hay una persona que es la coordinadora, que no soy yo, es otra persona, yo solamente coordino la tertulia literaria, que está dentro del plan de fomento a la lectura, entonces hay a lo largo del curso equis actividades dentro de ese plan (...)</p> <p><i>Maestra:</i> Dentro, dentro de este plan que te digo de fomento, ya no solo por el plan de fomento, sino también por el mismo discurso de la escuela, también les decimos que tenemos estanterías de libros que los niños cuando cumplen años, les decimos pues mira no les traigáis chucherías que seguro que las tienen, hacerles el regalo de un libro para que se lo quede. Decir que todos lo hayan traído, pero esa es una actividad, luego efectivamente este año el tema del día del (...).</p>
Entrevista maestra 3 años
<p><i>Maestra:</i> En septiembre, bueno en septiembre, hasta que nos colocamos y demás, pues bueno visita a la biblioteca, no siempre nos da tiempo, un poco para conocerla, los que llegan pequeños</p>

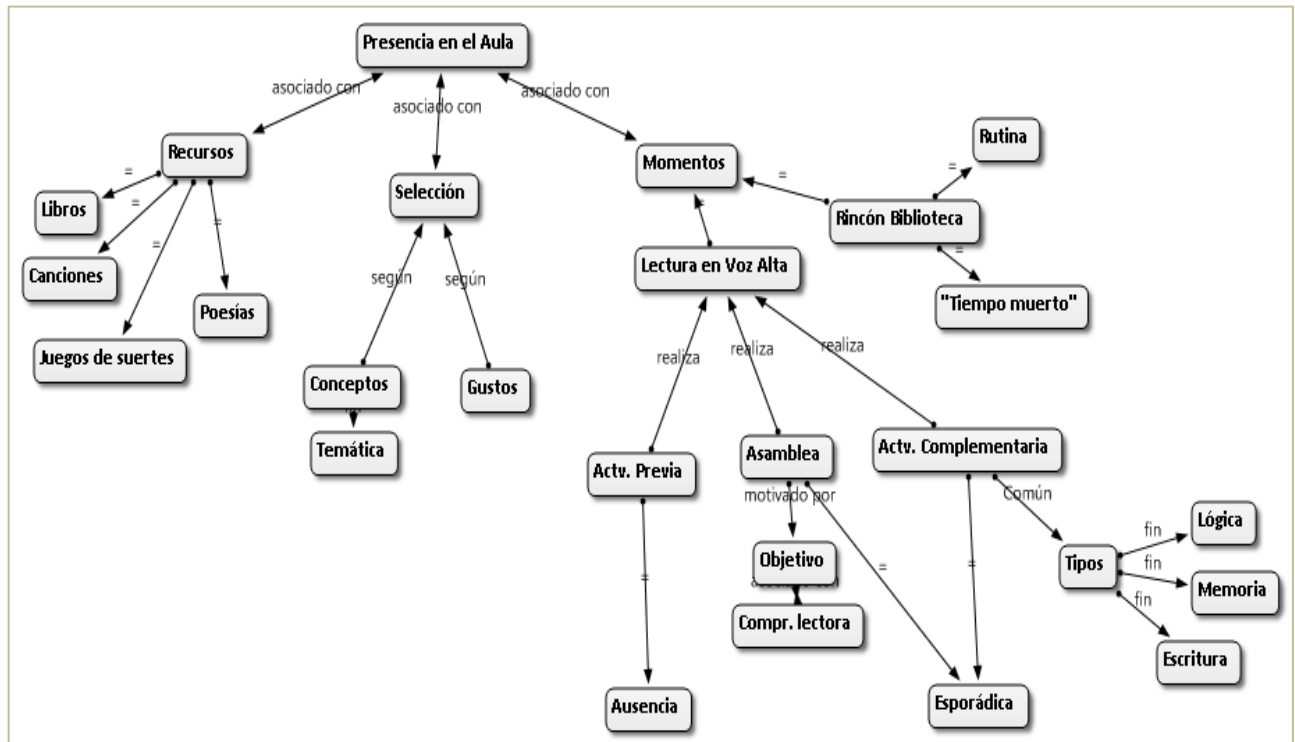
de tres años hasta octubre no van, en octubre digamos el primer contacto, además celebramos el día de la biblioteca, (...)

Maestra: (...) Es que tenemos implicadas, también, a las familias aquí, y entonces, dentro de toda esta propuesta, que es la que más hacemos los docentes, pues hay, dentro del fomento a la lectura, un día a la semana en el que todo el centro, nada más entrar, lee (...)

Maestra: (...) Nosotros también tenemos ahí, otro salto que doy, es que el día del libro, aparte del libro que toque por el mes que sea, el autor que hagamos y demás, II pues tenemos también un mercadillo (...) En ese mercadillo del día del libro participan los niños y los adultos, bien adultos, profesores y familia que quiera. Entonces los mayores organizan el mercadillo que llamamos y ellos ponen los distintos stand, distintas mesas para cada curso. Entonces, previo a eso que es el día del mercadillo, pedimos a las familias que lleven un libro para intercambiar en el mercadillo. Los niños los llevan, lo dejamos en el aula, nos los recogen y los llevan allí los mayores que son los que están en el mercadillo. Cuando nos toca por turno, pues cada clase va, en este caso este año la mía de cinco, vamos a nuestro lugar, de cinco, y cogemos otro libro que no es el que yo he traído.

Cuadro 11: Fomento de la literatura en el centro. Implicación de las familias.

El enfoque didáctico presente en las aulas se analiza desde dos ejes vertebradores, los recursos de los que se hace uso para acercar la literatura a los niños y los momentos en los que se provoca este encuentro. Al observar los datos referentes a los recursos se hallan coincidencias tanto en los aspectos que valoran para su selección, como es el caso de atender a los contenidos teóricos o a los gustos de los niños, así como en los recursos resultantes de su selección (libros, canciones, poesías). El segundo de los ejes de análisis son los momentos literarios, donde las maestras se refieren a la programación de dos momentos, uno de ellos es el tiempo dedicado al rincón de la biblioteca, utilizado a modo de rutina o tiempo o “tiempo muerto” y el otro momento referido es la lectura en voz alta. Esta última se analiza a través de la presencia o ausencia de actividades previas, actividades complementarias y la asamblea, que deja ver la presencia de respuestas lectoras de corte analítico y emocional. Este breve resumen de los datos resultantes de la presencia de la literatura en el enfoque tradicional será ampliado de forma más detallada en las líneas siguientes.



Gráfica 1: Presencia de la literatura en el aula de infantil.

Comenzamos con los datos en torno a los recursos utilizados. Ambas maestras coinciden en la inclusión de poesías, canciones, retahílas o juegos de suertes como recursos para acercar la literatura al niño. Una de las maestras las incluye como parte de su rutina en la asamblea matinal, mientras que la otra no tiene una programación fija para ellas y no las incluye de forma diaria. Sí coinciden en los criterios que utilizan para su selección, que son la edad y el tema de la poesía o canción, que deberán coincidir con el concepto que se esté trabajando. Así, al analizar las programaciones, encontramos que la maestra del aula de cinco años trabajó con el alumnado dos poesías, una con motivo del otoño, “*Poesía de la Golondrina*”, y la otra en la época navideña, “*Auto de los Reyes Magos*”. Sin embargo, en la programación de los de tres años el número de poesías y canciones es mayor, trabajándose al menos diariamente dos poesías y canciones (excepto días esporádicos); encontramos que al inicio del curso se introdujeron poesías o canciones con motivo de las rutinas y hábitos como “*1,2,3, al cole ya llegué*”, poesías con inspiraciones otoñales, como “*Castaña, castañita,..*”, o introducidas para trabajar el cuerpo humano, “*Yo tengo una carita*”. En ambas aulas estas poesías o canciones son repetidas en reiteradas ocasiones con el fin de que los niños las aprendan e interioricen. A estas poesías, canciones y retahílas les acompaña el libro como principal recurso para trabajar la literatura.

El libro lo seleccionan atendiendo a los mismos criterios que los recursos expuestos previamente, pero incluyen el gusto de los niños. Además, una de las maestras opta, también, por otros criterios como el formato, tamaño del libro, tipo de texto, entre otros factores. Dichos recursos los utilizarán en dos momentos clave: el momento de la biblioteca y el momento de la lectura en voz alta. El cómo se trabajan ambos asientan las bases de este enfoque tradicional.

Se comenzará exponiendo el momento de biblioteca, también denominado como rincón de la biblioteca. Los objetivos que motivan esta actividad son: que permite al niño el contacto físico y manipulativo con los libros, trabajar la lectura de imágenes, proporcionar a los niños un momento de ocio y disfrute, además de trabajar con ellos la importancia de cuidar los libros y organizar la biblioteca de aula. Aunque ambas maestras coinciden en estos objetivos, no lo hacen en el momento de llevarlo a cabo. Una de ellas sí lo tiene programado como rutina después del almuerzo y antes de salir al recreo, mientras que la segunda lo utilizará para cubrir los “tiempos muertos” después de una actividad. En ambos casos, el tiempo de lectura está sujeto a la premura con la que el niño termine de realizar la actividad previa. Se debe reseñar, que la maestra de los de tres años categoriza este momento como fundamental, especialmente en este primer curso de Educación Infantil. En consecuencia, aunque ambas hacen uso de este recurso, una de ellas lo incorpora al aula de forma diaria, apareciendo así en su programación de aula, mientras que la otra maestra lo trabaja de forma ocasional, no apareciendo en su programación de aula.

Entrevista maestra 5 años
<p><i>Investigadora:</i> Y la biblioteca? Qué función tiene la biblioteca?.</p> <p><i>Maestra:</i> Mira, la biblioteca, mira, te voy a decir, muchas veces la utilizan como para hacer castillos en el aire, o sea sacamos los libros y plin, plin, plin, luego llega Pilar y dice eh!/:, que, sí, ellos de por sí utilizan la biblioteca en los muertos, cuando estamos haciendo una actividad, de por sí y, luego claro, pues cuando :: cuando hay que hacer una actividad.</p>
Entrevista maestra 3 años
<p><i>Investigadora:</i> Y qué uso le das tu a la biblioteca.</p> <p><i>Maestra:</i> La biblioteca de aula?</p> <p><i>Investigadora:</i> Si, cómo trabajas con ella?</p> <p><i>Maestra:</i> Pues siempre una referencia para yo coger o yo poner, para un tema o para lo que quiera trabajar. Pues eso que he comentado antes, los valores o lo que sea y luego independientemente de eso siempre tienen un tiempo, un tiempo a diario para tomar contacto con los libros, para coger el que quieran, eligen, manipulan, se cuentan unos a otros, se enseñan, se leen :: entonces siempre tengo un tiempo ahí dedicado a diario a que ellos cojan el libro que quieran, le manejan, le disfrutan, le llevan, le cambien (...).</p>

Cuadro 12: Uso de la biblioteca de aula como recurso literario.

La lectura en voz alta es otra estrategia fundamental de esta educación, y así lo contemplan ambas maestras. Al analizar cómo planifican esta lectura encontramos que ninguna de ellas lleva a cabo actividades previas a la lectura, no realizan actividades de motivación o presentación del libro a leer, pero sí incluyen una rutina de prelectura para lograr el ambiente de aula deseado, caracterizado por el silencio y la atención. En el momento de la lectura en voz alta el planteamiento es distinto, pues mientras que la maestra de los de cinco años lee el cuento y muestra las imágenes al mismo tiempo, la de tres años primero lee el cuento y después dedica un momento a visionar las imágenes en silencio, y de forma esporádica sustituye la lectura del cuento por el uso de marionetas o narraciones de historias.

La celebración de la asamblea post-lectura no es practicado por ninguna de las maestras de forma habitual. En ambos casos, tiene un carácter ocasional y su realización estará condicionada por el tiempo que se pueda dedicar al momento de lectura en voz alta y por el objetivo que motive la lectura del libro seleccionado. Así, cuando realizan la asamblea suelen enfocarla desde la perspectiva de la comprensión lectora, realizando preguntas sobre los personajes, la trama o la secuencia de los hechos, o con preguntas que guíen a los alumnos hacia el concepto que desean trabajar con el cuento, como el miedo o la resolución de conflictos. Si bien, ambas son conscientes de la espontaneidad de los niños a esta edad y, por ello, si en la asamblea alguno desea comentar alguna situación o si les ha gustado el cuento, se les permite esta intervención.

Entrevista con la maestra de 5 años
<p><i>Investigadora:</i> Después de la lectura, trabajas el libro, dedicas un rato a dialogar.</p> <p><i>Maestra:</i> Sí, sí. Hay veces que se hace de forma directa, por así decirlo, y hay veces que esas actividades van a lo largo de la semana en función del cuento que cojo del libro, del libro. Unas veces dedico otras veces nada. (...)</p> <p><i>Investigadora:</i> Y en ese momento de reflexión del libro que tipo de preguntas haces? O dejas que te cuenten ::, les preguntas tu sobre el libro::?.</p> <p><i>Maestra:</i> Claro, es una cosa de toma y daca, porque una de las características de estos niños también es la espontaneidad y entonces es como si hubiera una lluvia de ideas, pa, pa, pa!, una cosa, otra pa,pa! Porque cada uno quiere expresar en ese momento lo que ha sentido o no sentido \, lo que ::, a ver, los hay que, pues como todo en la vida, mas apocados, mas aventurados, otros que ::, pero sí, sí, sí a todos les gusta participar.</p>
Entrevista con la maestra de 3 años
<p><i>Investigadora:</i> Bueno, y cuándo lees les lees un cuento en voz alta, haces después asamblea?</p> <p><i>Maestra:</i> Sí, hacemos a veces comprensión, pero cuando me interesa, no siempre lo hago, otras veces me quedo II en contarles, en que vean (...)</p> <p><i>Investigadora:</i> Claro II. Y cuando lees el libro en los momentos en los que realizas la conversación posterior, que tipo de preguntas sueles hacerles?, dejas que ellos hablen?, cómo sueles plantear ese momento?.</p> <p><i>Maestra:</i> Pues también depende hombre I primero hablamos de una ronda o de unas cuestiones</p>

de comprensión y de las partes principales cuando te hablo de cuatro y cinco años, porque en tres me quedo en cosas :: que también!! Aunque solo tienes el personaje \, recordamos un poco el cuento a ver si lo han comprendido lo que ha pasado y :: a ver, repíteme.(...)

Maestra: La guio en un principio, pero luego normalmente siempre tienen algo que decir, y asocian : y como asocian pues si se trata de un perro pues ya tenemos las mascotas, es que yo :: / el perro :/ normalmente o bueno, depende les ha acontecido algo en su casa, o conocen a :: , o se parece al cuento que :: o yo le tengo y le da mucha alegría, entonces. O traen otro parecido, y también, por ejemplo, les utilizo, (...) cuando hay algún conflicto en el aula, cuando conozco a alguno o me documento a veces hay algún cuento, algún texto que me pueda ayudar a solucionarlo, también para valores.

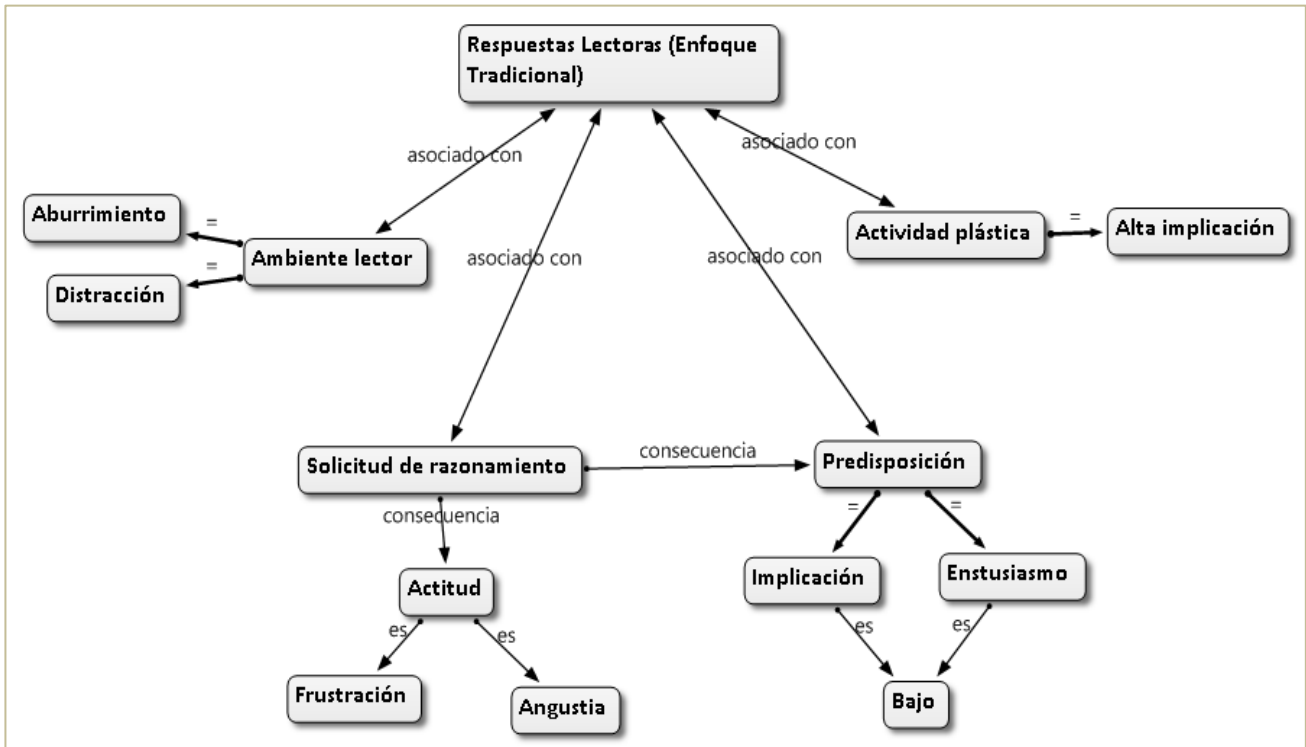
Cuadro 13: Presencia de la asamblea en la educación literaria actual.

El mismo carácter ocasional que las asambleas tienen las actividades complementarias a la lectura del cuento y ambas maestras reconocen que su planificación y asiduidad dependen de la edad. Cuando plantean estas actividades lo hacen con el objetivo de trabajar la expresión plástica, interiorizar conceptos lingüísticos, así como desarrollar capacidades o habilidades lógico-matemáticas. La evidencia de lo expuesto se halla en sus programaciones, donde en el aula de cinco años se llevaron a cabo dos actividades complementarias referidas a los dos únicos cuentos leídos y a una de las poesías trabajadas, consistentes en cantar una canción referida a los personajes del cuento, realizar un puzle, hacer un dibujo y escribir los nombres de los protagonistas. En la clase de tres años se realizó una actividad con el objetivo de dramatizar el libro leído, y otras dos actividades donde se pintaba o dibujaba a los personajes del cuento.

Respecto al momento de lectura en voz alta hay que destacar la frecuencia. Mientras que en la clase de cinco años, durante los meses analizados, se ha procedido a la lectura de dos libros, “*Barquichuelo de papel*” y “*Donde viven los monstruos*”, en la clase de tres años se lee de forma diaria, al menos, un cuento, estando presente en reiteradas ocasiones la lectura de los clásicos, el libro de la unidad u otros, como pueden ser “*Abrazos*” o “*No quiero hacer pipí en el orinal*”. Destacar, respecto a la programación de esta última aula, una notable disminución del número de libros leídos diariamente desde el mes de octubre al mes de diciembre, justificado por la maestra bajo el condicionante del tiempo, pues el momento de la asamblea matinal, donde se leen los cuentos, se ve reducido según avanza el curso, ocupándolo con otras actividades de aula, así como la inclusión de la comprensión lectora al final del trimestre, lo que implica dedicar más tiempo a la lectura del libro, que van siendo cada vez más largos.

Tras presentar los datos obtenidos referentes al enfoque literario presente en las aulas de infantil a través de las maestras y sus programaciones, se pasará a mostrar los resultantes de las respuestas lectoras surgidas de las propuestas de aproximación con

enfoque tradicional. Para su análisis se han estudiado aspectos asociados con las repuestas lectoras, lo que permite ver un ambiente lector caracterizado por el aburrimiento y la distracción, y una asamblea post-lectura que muestra una actitud de frustración y baja predisposición, que contrasta con la implicación en la actividad plástica.



Gráfica 2: Respuestas lectoras. Enfoque tradicional.

Para profundizar en los datos expuestos enfatizamos en el ambiente lector resultante. En dichas propuestas el ambiente de lectura se caracteriza por el poco entusiasmo y el bajo interés de los grupos por participar, así lo muestran las conversaciones paralelas mantenidas por los participantes de cinco años durante la lectura, o las respuestas monosilábicas de los participantes de tres años durante la asamblea. Al centrarnos en el análisis de las respuestas lectoras ofrecidas por los participantes desde la categoría analítica, donde se engloban respuestas referidas a anticipaciones intuitivas, formulaciones de expectativas, inferencias o hipótesis y predicciones realizadas por los participantes en torno a su experiencia lectora, encontramos cómo los participantes de ambos grupos generan comentarios espontáneos, donde los que participaban deseaban comentar aspectos de su vida o entorno. Un ejemplo de ello sucedió con el libro “*Adivina cuanto de quiero*”, en el cual los niños de tres años, de manera espontánea, comentaban relaciones con su familia. Otro caso surgió en el aula de cinco años con la lectura del libro “*Salvaje*” que les motivó a hablar de sus mascotas o animales. Estos comentarios son escuchados, pero no se

profundiza ni se fomenta el diálogo a través de ellos, dado el enfoque en el que nos encontramos.

Diálogo con grupo de 3 años: “Adivina cuanto te quiero”
<i>Investigadora.-</i> La Luna. Y qué le dice a la liebre grande? (silencio)
<i>Investigadora.-</i> Que la quiere (pausa) hasta la Luna
<i>Niño.-</i> Ah!::
<i>Investigadora.-</i> Hasta la Luna, la quiere muchísimo. Os ha gustado el cuento?
<i>Niño.-</i> Sí.
<i>Niño.-</i> Sí, porque yo....(murmullo)
<i>Investigadora.-</i> Espera. Dime **
<i>Niño.-</i> Yo llego hasta (pausa) mi mamá es grande porque llega hasta la Luna.

Cuadro14: Ejemplo enfoque tradicional, Categoría analítica 3 años.

Diálogo con grupo 5 años: “Salvaje”
<i>Investigadora.-</i> Se quedaba en el bosque, que era su nueva casa, porque ella creció allí, y era donde quería estar. Muy bien chicos, este cuento lo terminamos aquí, vale? Bueno dime, que me querías decir algo, dime.
<i>Niño.-</i> Tengo...un pájaro.
<i>Investigadora.-</i> Tienes un pájaro?
<i>Niño.-</i> Y yo cuatro.
<i>Niño.-</i> Yo tengo dos peces y un pájaro que es un periquito.

Cuadro 15: Ejemplo enfoque tradicional, Categoría analítica 5 años.

Estas inferencias realizadas por los participantes surgen como consecuencia de las preguntas propuestas por la investigadora, relacionadas con los aspectos que más les han gustado del cuento y los que menos les han agradado. Dichas cuestiones suscitan un mayor interés provocando una mayor participación en la asamblea, sin embargo al solicitarles que argumenten sus respuestas explicando el porqué de las mismas se nota, en ambos grupos, un bloqueo, se agobian, se frustran y esto hace que disminuya la participación y el diálogo. Estas repuestas lectoras se incluyen dentro de la categoría emocional, ya que en ellas los participantes vinculan el texto con sus emociones, mostrando el sentimiento de agrado o desagrado hacia el mismo, al mismo tiempo que crean un criterio personal propio de la categoría analítica.

Diálogo con grupo de 3 años. “La pequeña Oruga Glotona”
<i>Investigadora.-</i> Qué es lo que más te ha gustado del cuento, **?
<i>Niño.-</i> A mí, la mariposa.
<i>Investigadora.-</i> La mariposa, y a ti?
<i>Niño.-</i> Mariposa.
(...)
<i>Investigadora.-</i> También la mariposa? y a ti **?
<i>Niño.-</i> También.
<i>Niño.-</i> También

<p><i>Investigadora.-</i> También la mariposa, y a ti qué te ha gustado?, qué te ha gustado del cuento? <i>Niño.-</i> Yo.... la hoja verde.</p>
--

Cuadro16: Ejemplo enfoque tradicional, Categoría emocional. Agrado/desagrado.

<p>Diálogo con grupo de 5 años. “Donde viven los monstruos”</p> <p><i>Investigadora.-</i> Pero déjame terminar la pregunta. Por qué se va al país de los monstruos?, **. Por qué se va? Alguien le castiga? O no? Se va porque quiere? <i>Niños.-</i> Se va porque quiere. <i>Investigadora.-</i> Y por qué le han castigado? <i>Niño.-</i> Porque, porque ‘ <i>Investigadora.-</i> Porque se estaba portando muy, muy mal. Y cuando llega a su habitación qué pasa? <i>Niños.-</i> (Silencio)</p>

Cuadro17: Ej. Enfoque tradicional, Categoría emocional. Bloqueo ante respuestas argumentativas.

La categoría analítica y emocional tiene su presencia en las respuestas lectoras sugeridas por las propuestas de aproximación realizadas con el enfoque tradicional. Este no es el caso de la categoría intertextual y humorística, pues entre las respuestas de los participantes no se observa el establecimiento de relaciones entre el texto y los contextos culturales u otros libros, ni tampoco las lecturas provocan que los participantes de ninguno de los grupos se sorprendan con el lenguaje o se fundan con el texto generando respuestas en clave de humor. Sí encontraremos una mayoría de respuestas lectoras en claves de comprensión lectora motivadas por una mayoría de preguntas realizadas por la investigadora, con el fin de evaluar la comprensión que los participantes tienen de la lectura del libro, su trama, sus personajes o la secuencia de los hechos narrados. En ninguno de los dos grupos despierta entusiasmo este momento de la asamblea, aunque resultan respuestas más fluidas en los participantes de cinco años que en los de tres.

<p>Diálogo con grupo 5 años. “Salvaje”</p> <p><i>Investigadora.-</i> Esos animales tan raros quiénes eran? <i>Niño.-</i> Eran humanos. <i>Niño.-</i> Era humano. <i>Investigadora.-</i> Eran humanos. Y qué hicieron los humanos? <i>Niño.-</i> Enfadarse. <i>Niño.-</i> Se la llevaron a una casa. <i>Investigadora.-</i> Venga **, qué hicieron los humanos? <i>Niño.-</i> Se la han llevado a un coche. (...) <i>Investigadora.-</i> Y ella era feliz en esa casa? <i>Niños.-</i> No. no. <i>Investigadora.-</i> Por qué no era feliz? ¿Quién me lo sabe decir? <i>Niña.-</i> Porque jugaban mal, dormían mal y estropeaba el sofá y todo y hacían cosas mal.</p>

Cuadro18: Ejemplo enfoque tradicional, Comprensión lectora.

A través de las preguntas propuestas y de las asambleas planteadas, no se logra despertar interés en los alumnos, ni incitarles a la participación y al diálogo, se crea un

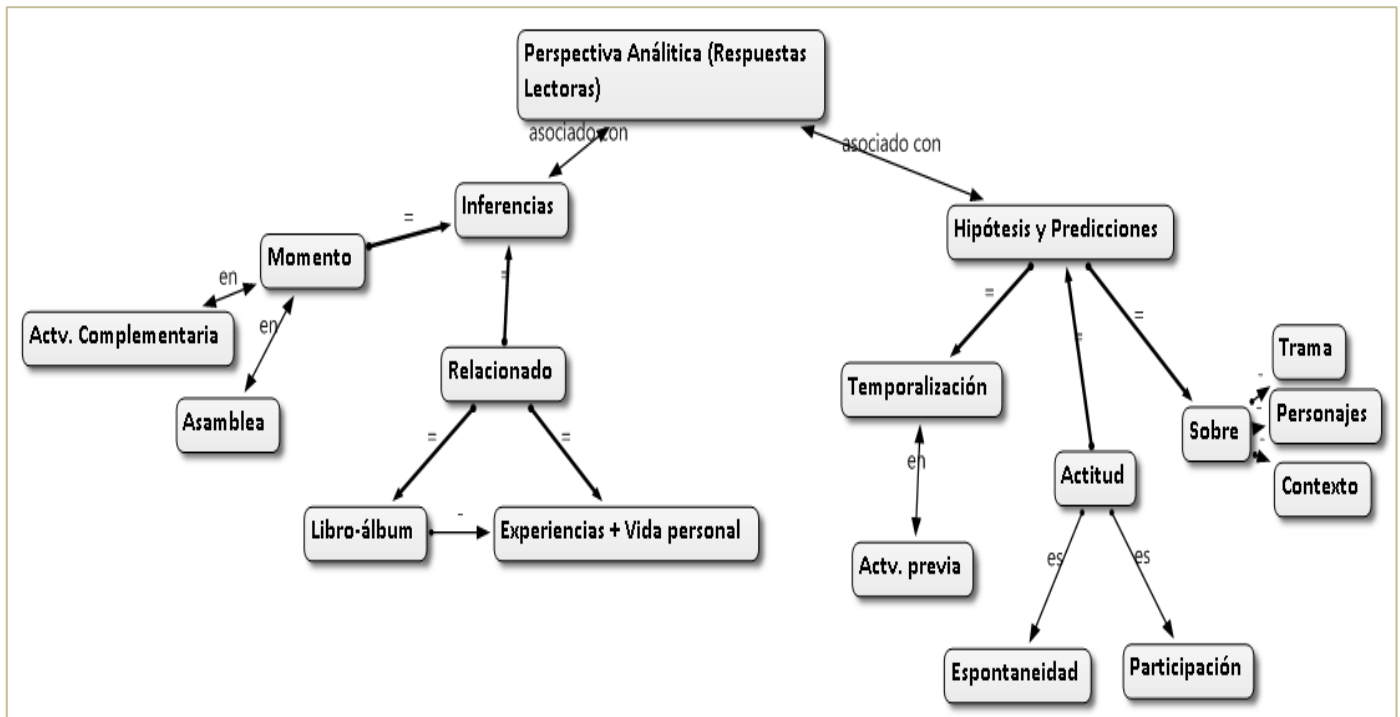
ambiente de distracción y aburrimiento que hace que muchos alumnos establezcan conversaciones paralelas, transmitiendo poco disfrute y gusto por la situación creada. Sensación que cambia cuando se explican las actividades plásticas que prosiguen a la asamblea, donde los alumnos se implican, participan y divierten, conversando animadamente entre ellos y dando lugar a la creación de un clima de trabajo distendido y de goce, donde manipulan los materiales ofrecidos y disfrutan con las diferentes técnicas plásticas que se les enseñan. Sin embargo, durante esta actividad no se menciona el libro; el momento de diálogo y acercamiento al mismo ha finalizado en el momento en el que lo hizo la asamblea. Es curioso que según finalizan estas actividades, solo en una de las sesiones se solicita a la investigadora el libro-álbum leído por los alumnos de cinco años en la práctica cuyo eje fue el álbum “*Salvaje*”.

1.2 Enfoque literario con la propuesta de Chambers

Los datos obtenidos en las propuestas de aproximación realizadas y planificadas bajo la propuesta de Chambers son las incluidas en este foco de análisis, a través de la cual se pretende analizar las respuestas lectoras proporcionadas por los participantes, siendo conscientes de que esta propuesta supone un nuevo planteamiento de la asamblea, de las actividades complementarias, la introducción de un nuevo momento literario como es el juego inicial, se pide a los alumnos una mayor reflexión, un mayor diálogo y un tiempo de actividad y esfuerzo superior que el enfoque previo. Se les plantea a los alumnos iniciarse en una nueva forma de acercarse a la literatura, una perspectiva distinta desde la que trabajar, por ello se entiende que la respuesta de los participantes no podía modificarse desde las primeras intervenciones planteadas con esta perspectiva. Atendiendo a estos factores se estudian dichas respuestas desde diferentes categorías que consideramos de interés y pertinentes a los objetivos propuestos en la investigación: analítica, intertextual, emocional y humorística.

Al analizar los datos propios de la categoría analítica se han estudiado las respuestas metacognitivas que se originaron a través de las lecturas de los libros-álbum, incluyendo las anticipaciones intuitivas, la formulación de hipótesis o predicciones, la generación de inferencias y la reformulación. Del estudio de los datos destaca la formulación de hipótesis y predicciones por parte de los alumnos durante la actividad previa, al imaginar elementos de la trama, como personajes o contextos, en base a una ilustración o un elemento paratextual del libro-álbum. Igualmente, los datos permiten observar como en las respuestas lectoras están presentes la realización de inferencias donde los participantes

realizan conexiones entre sus vidas y el libro-álbum, si bien, el momento y la fluidez de estas respuestas variará según el grupo de edad.



Gráfica 3: Respuestas lectoras. Categoría analítica. E. Chambers.

Bajo este contexto, y con la intención de exponer los datos de manera más específica, es necesario resaltar que durante la actividad realizada previa a la lectura los participantes generan hipótesis y predicciones en torno a diferentes factores del libro, como su trama, sus personajes o el contexto en el que sucede la historia, respuestas generadas en base a las preguntas formuladas. Los datos obtenidos revelan que en las primeras sesiones los participantes se muestran más cohibidos en sus respuestas, mientras que en las últimas aproximaciones al aula, se manifiestan más participativos, sus respuestas son más espontáneas y llegan a plantear aspectos más allá de la pregunta realizada. Un ejemplo de lo expuesto se encuentra en la propuesta de aproximación realizada con el grupo de cinco años, que durante la lectura del libro “*Poka y Mina: el despertar*”, los participantes formulan hipótesis sobre la posible relación de los personajes e interactúan de forma directa entre ellos a través de un pequeño debate, donde cada uno, de forma espontánea, muestra su opinión.

<p>Propuesta de aproximación “Poka y Mina: el despertar”.</p> <p>Generación de interacción directa. Grupo 5 años</p>
<p>Investigadora- Quién se había despertado?</p> <p>Niño.- Poka.</p> <p>Niño.- Poka.</p>

<p><i>Investigadora.-</i> Poka. <i>Niño.-</i> La niña dice al papá que se despierte. <i>Investigadora.-</i> Que se despierte. Tú crees que son padre e hija? <i>Niño.-</i> Mamá. <i>Investigadora.-</i> Piensas que son papá y mamá, ellos? Muy bien. (...) <i>Niño.-</i> Yo creo que son mamá e hijo. <i>Investigadora.-</i> Son mamá e hijo, muy bien. (...) <i>Investigadora.-</i> Nos querías contar algo. Qué nos cuentas? <i>Niña.-</i> Su madre, su papá, su abuelo, su abuela, su madre estaba despertando. (...) <i>Niña.-</i> No me ha gustado cuando la estaban despertando. <i>Investigadora.-</i> Cuando la estaban despertando. Cuéntanos, qué no te ha gustado, si hay algo? <i>Niño.-</i> Cuando le despertó. <i>Investigadora.-</i> Cuando le despertó, muy bien. A ver, cuéntanos. <i>Niño.-</i> Que está muy bien cuando le despierta porque sino, no puede ir a trabajar.</p>
--

Cuadro19: Enfoque Chambers. Categoría analítica. Grupo 5 años.

Con respecto a la participación en la generación de hipótesis, es destacable la actividad previa llevada a cabo en el aula de tres años en la propuesta realizada con el cuento “*La cocina de noche*”, donde una participante del grupo de tres años, de carácter callado y poco participativa, se propone participar y compartir con sus compañeros su opinión sobre el posible protagonista del cuento.

<p>Propuesta de aproximación “<i>La cocina de noche</i>”.</p> <p>Intervención espontánea. Grupo 3 años</p>
<p><i>Investigadora:</i> (Se les exhiben hojas del cuento) <i>Niño.-</i> De un oso. <i>Investigadora.-</i> De un oso? <i>Niño.-</i> De un niño. <i>Investigadora.-</i> Ah!:: No sé. No tengo ni idea. De qué crees que va el cuento? Quién crees que es el protagonista del cuento? <i>Investigadora.-</i> De un niño y de una leche. <i>Investigadora.-</i> De un niño y de una leche! Tu? <i>Niño.-</i> De un niño y de una leche. <i>Investigadora.-</i> Igual, tú qué crees? <i>Niño.-</i> De un niño y una leche. <i>Investigadora.-</i> También? Estáis todos de acuerdo? Creéis que va de un niño y una leche?, y cómo crees que se llama... (Interrupción) <i>Niño.-</i> Un niño oso. <i>Investigadora.-</i> Un niño oso, cómo crees que se llama este niño? <i>Niño.-</i> Juanito. <i>Niña.-</i> Oso Popi. <i>Investigadora.-</i> Popi, tú cómo crees que se puede llamar este niño? <i>Niño.-</i> Popi.</p>

Cuadro20: Enfoque Chambers. Categoría analítica. Grupo 3 años.

Las respuestas generadas plasmadas en el juego previo se realizan a partir de una ilustración mostrada o de un aspecto paratextual del libro-álbum. Atendiendo a estos elementos paratextuales, se han de destacar las inferencias o relaciones que establecen los niños entre estos y la posible aventura que esconde la obra. Este fue el caso de la propuesta realizada en el aula de cinco años con la obra “*El increíble niño comelibros*”, en el que algunos de los participantes, sin indicación previa, descubrieron un “mordisco” en la cubierta del libro y utilizaron esta información visual para generar sus propias anticipaciones intuitivas. Serán las guardas el elemento paratextual utilizado con el libro “*El secreto*”, en el aula de tres años, donde los participantes solo con mostrárselas ya descubrieron de qué libro-álbum se trataba (leído en otra ocasión por su maestra).

Además de las respuestas generadas a partir de la actividad inicial, también se incluyen en esta categoría analítica las resultantes de la asamblea post-lectura, momento de diálogo con los alumnos donde, a través de las preguntas realizadas, los participantes formulan inferencias entre el libro-álbum y sus experiencias, su vida cotidiana o su entorno. A través de los diferentes libros los participantes dialogan sobre su familia, sus costumbres, sus hábitos cotidianos o sus gustos literarios. Por ejemplo, a raíz de la lectura del cuento “*El increíble niño comelibros*” en el aula de cinco años, los participantes expusieron si les gustaba leer, por qué era importante leer y cuáles eran sus libros favoritos, momento en que todos desearon participar. Asimismo, con la lectura de “*Poka y Mina: el despertar*”, relacionaron los hábitos matinales de los personajes del cuento con los suyos propios, comentando quién les hacía el desayuno o si habían desayunado alguna vez en la cama, lo que de forma espontánea generó comentarios en torno a si dormían solos o con los padres, aportando información desconocida por su maestra hasta ese momento. Esta misma obra generó diálogo en torno a los lugares donde les gustaba ir con sus familiares en su tiempo de ocio, relacionándolo con la parte final del cuento.

Propuesta de aproximación “Poka y Mina: el despertar”. Inferencia con su vida cotidiana. Grupo 5 años.
<p><i>Investigadora.-</i> A ver, dónde vais con vuestros papás, no sólo al estanque? Dónde vais con vuestros papás cuando no hay cole?</p> <p><i>Niño.-</i> Yo a la playa.</p> <p><i>Niño.-</i> A la playa no.</p> <p><i>Niño.-</i> Yo a la Warner.</p> <p><i>Investigadora.-</i> Le toca a ** que me ha dicho a mí donde ha ido con sus padres.</p> <p><i>Niña.-</i> Había una piscina que estaba un niño que no tenía padres en la piscina.</p> <p><i>Investigadora.-</i> Y tú estabas con tus padres? Qué bien! , Dónde fuiste tú, a ver?</p> <p><i>Niño.-</i> Con mi mamá, y con mi hermana, y con mi papá y mi tía **. Fuimos a jugar al parque.</p>

Investigadora.- Fuisteis a jugar al parque, muy bien. **, dónde vas tú con tu familia?
Niños.- Yo voy de vacaciones a la playa.
Investigadora.- A la playa, qué bien. Cuéntanos **
Niño.- Pues yo, algunas veces yo me voy a la Warner.
Investigadora.- A la Warner? Qué bien!, qué divertido todo! Os lo pasáis muy bien cuando vais a esos sitios, verdad?. Cuéntame, qué nos quieres contar **?
Niño.- Al Pato Cogo, que hay tiburones y cocodrilos
Maestra.- ** es de otro país que se llama República Dominicana, y allí ha estado en ese parque que puede que haya esos cocodrilos y tiburones de los que habla.
 (Alboroto)
Investigadora.- Chicos, una cosita. **, cuéntame
Niña.- Fui un día a la playa con mi prima.

Cuadro 21: Enfoque Chambers. Categoría analítica. Grupo 5 años.

En el aula de tres años, destacan dos de las asambleas, las realizadas con las obras “*Mi mamá*” y “*La cocina de noche*”. A raíz de la lectura de “*Mi mamá*”, los participantes relacionaron la mamá del cuento con la suya propia, contándose entre ellos si pasaban tiempo con sus madres, si jugaban con ellos o si les castigaba o regañaba. En el caso de esta propuesta de aproximación, el diálogo se generó en el momento de la actividad complementaria, con la revisión del trabajo derivado de la misma. Por el contrario, en la asamblea de la segunda obra nombrada, el diálogo sí se produjo en la asamblea, donde, con una actitud entusiasta, relacionaron la trama del libro con sus gustos en lo que se refiere al momento del desayuno o los productos pasteleros.

Propuesta de aproximación “*La cocina de noche*”
 Inferencia con su vida cotidiana. Grupo 3 años.

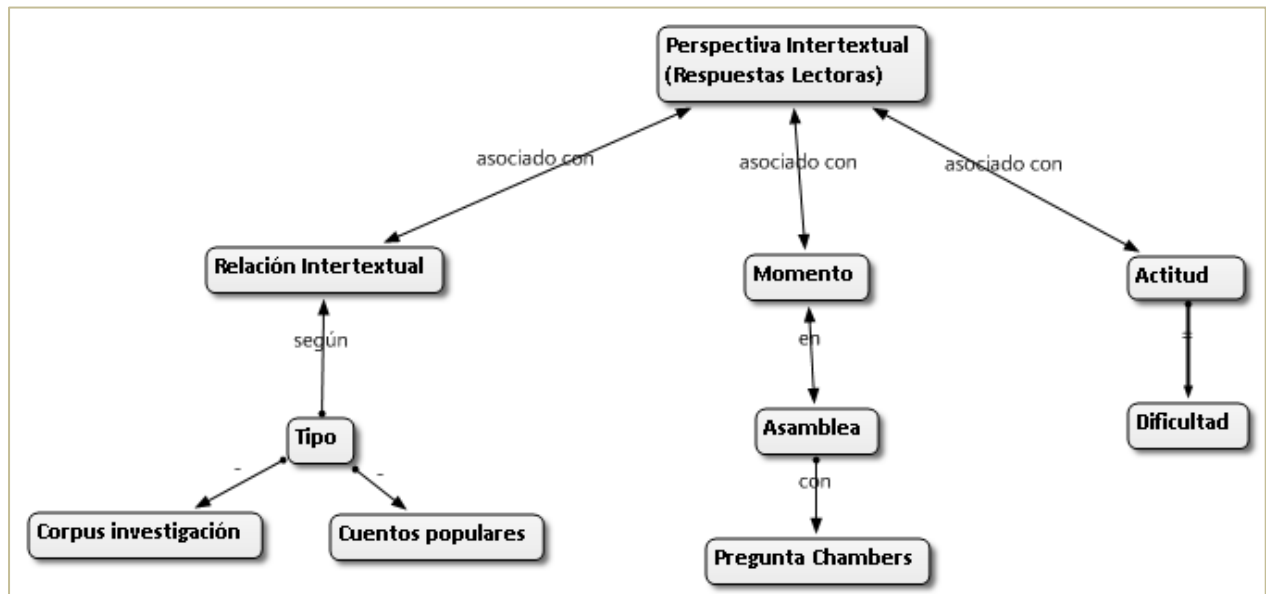
Investigadora.- Miguel, el protagonista del cuento, desayuna un pastel. Vosotros qué desayunáis por las mañanas?
Niño.- Yo galletas y leche.
Niño.- Yo galletas con taza de leche.
Investigadora.- Ah!, galletas.
Niño.- Yo bibe.

Cuadro22: Enfoque Chambers. Categoría analítica. Grupo 3 años.

El elemento intertextual surge mediante una de las preguntas formuladas bajo la perspectiva de Chambers. Se les proponía a los participantes que relacionasen el libro leído con otra obra que ellos conociesen, motivo por el que esta categoría está presente a lo largo de todas las propuestas de aproximación realizadas. Precisamente, desde esta perspectiva, se analizan las respuestas lectoras que reflejan la habilidad de los lectores para

relacionar los textos que se leen en voz alta con otros productos como pueden ser los libros o cuentos leídos en su contexto familiar, educativo u otros entornos.

Los datos recopilados se centran en la realización de conexiones entre el libro-álbum leído y otros libros conocidos por parte de los participantes, conexiones que se materializan como complejas, se realizan con un corpus recurrente y se efectúan principalmente en el momento de la asamblea. Estos datos son los recogidos en la gráfica posterior, aunque se estudian de forma más detallada en las líneas posteriores.



Gráfica 4: Respuestas lectoras. Categoría intertextual. E. Chambers.

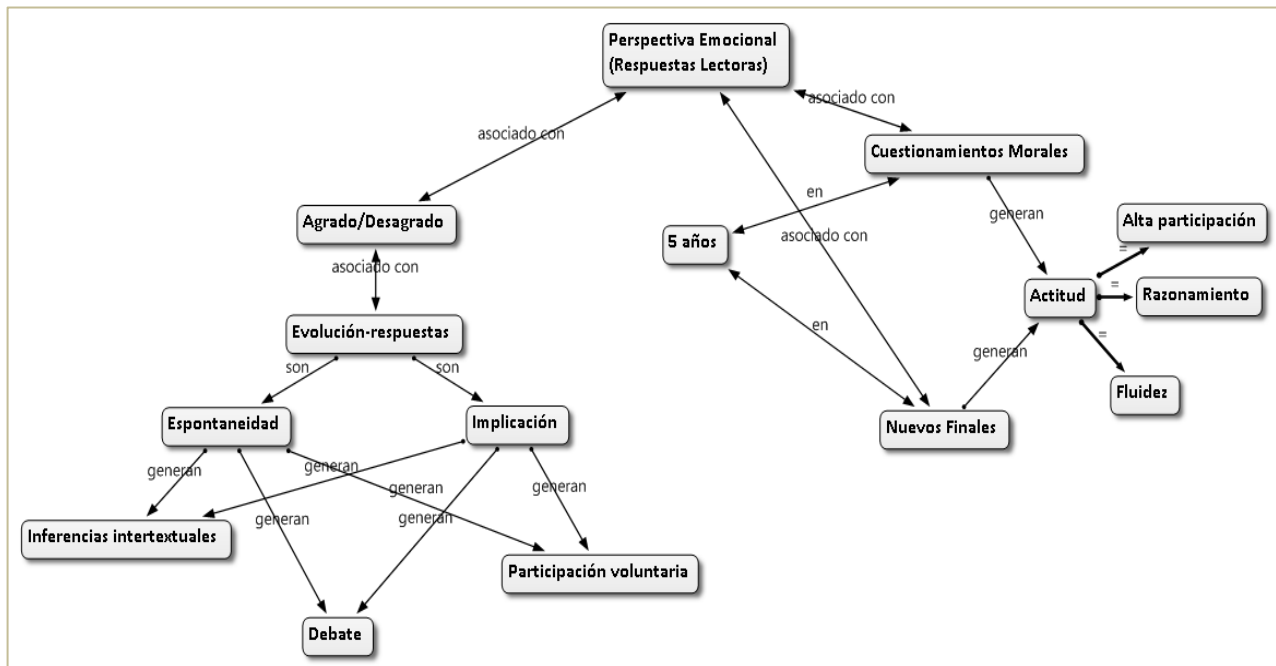
Las repuestas lectoras son distintas respecto a las examinadas en la analítica, pues las inferencias realizadas son menores y en ambas aulas siempre recurren a los mismos libros para realizar las conexiones, los cuentos clásicos y los leídos por la investigadora en aproximaciones previas. Algunos ejemplos de lo expuesto serían: en el aula de cinco años relacionan el libro “*Este no es mi bombín*” con la obra clásica “*El Patito Feo*”; en el caso del libro “*Poka y Mina: el despertar*”, lo relacionan con el clásico “*El Patito Feo*” nuevamente, y con “*Caperucita Roja*”; la lectura de “*Los tres bandidos*” la asocian con el cuento de “*Los tres cerditos*” además de con el libro leído en sesiones previas, “*Este no es mi bombín*”; en el aula de tres años, también los relacionan con los clásicos, como es el caso del libro “*El secreto*”, vinculado con “*El flautista de Hamelín*”. Estas asociaciones en el caso de los participantes de tres años son más complejas, realizan escasas inferencias intertextuales, motivadas por la similitud de sus personajes. Varía con los participantes de cinco años, donde aumentan las inferencias realizadas, que son originadas por las tramas o sucesos del libro.

Inferencias intertextuales	
Grupo 3 años	Grupo 5 años
<i>Investigadora.-</i> Que también haya un secreto?	<i>Investigadora.-</i> Hay algún cuento que hayáis leído que se parezca a este?
<i>Niño.-</i> El de las vacas.	<i>Niño.-</i> Sí.
<i>Investigadora.-</i> El de las vacas? Cuéntame, qué pasaba con las vacas?	<i>Niña.-</i> Yo el Patito Feo.
<i>Niño.-</i> Mira! el cuento de las vacas	<i>Investigadora.-</i> En qué se parece el Patito Feo a este? Cuéntanos **.
(Intervención de la profesora sobre el cuento de las vacas)	<i>Niño.-</i> El Patito Feo es muy feo,
	<i>Investigadora.-</i> Es muy feo, y aquí qué es feo, en este cuento?
	<i>Niño.-</i> Cuando le robaron el sombrero.

Cuadro23: Ejemplo Enfoque Chambers – Categoría Intertextual.

Al centrarnos en el análisis de la categoría emocional, nos referimos a la manera en la que los lectores se implican con los textos literarios, cómo utilizan su imaginación y sus estrategias o sus experiencias para dar sentido al discurso. Bajo esta perspectiva se analizan las respuestas lectoras referidas a sus emociones, a sus manifestaciones de agrado o desagrado, así como las explicaciones que darían si fueran alguno de los personajes, cuestionando sus actitudes, continuando o proponiendo finales alternativos.

El citado análisis revela que las respuestas lectoras de agrado o desagrado dan lugar a debates e interacciones directas entre los participantes y a que realicen inferencias intertextuales espontáneas, lo que permite incluir estos datos dentro de la categoría analítica o intelectual al conformar sus propios criterios a partir de las emociones que le produce la lectura. No obstante, los datos referidos a este criterio, aunque presentes en ambos grupos de participantes, varían dependiendo de la propuesta de aproximación. Lo mismo sucede al estudiar las respuestas lectoras referidas a los cuestionamientos morales (actitudes, comportamientos) y la creación de finales alternativos, donde los datos ponen de manifiesto su presencia en el aula de cinco años y no en la de tres años. Ambas respuestas están ligadas a una actitud positiva por parte de dicho grupo, tal y como se puede observar en el gráfico presentado.



Gráfica 5: Respuestas lectoras. Categoría emocional. E. Chambers.

Presentado los criterios a analizar en esta categoría emocional, a continuación se incidirá de forma precisa en estos datos acompañándolos de ejemplos que argumenten los datos presentados.

Al analizar las respuestas lectoras bajo estos criterios encontramos que en todas las propuestas de aproximación planificadas bajo el enfoque de Chambers, los participantes reflexionaban sobre su agrado o desagrado hacia el libro leído, pues una de las preguntas presente en la asamblea era la referida a estos aspectos. Si bien, desde la primera práctica de aula realizada hasta la última se observa una evolución en el nivel de implicación, así como en la espontaneidad de las respuestas. Destacan de las propuestas llevadas a cabo en el grupo de cinco años las planificadas con los libros-álbum “*El increíble niño comelibros*” y “*Los tres bandidos*”. En estas dos últimas sesiones se incrementó el número de niños que deseaban participar en la conversación generada, uniéndose al diálogo algunos niños callados y tímidos que habían evitado participar en lecturas previas. Del mismo modo, subrayar que en la propuesta realizada con el último de los libros nombrados los participantes comienzan a argumentar sus opiniones de forma espontánea generando una interacción directa entre ellos, un breve debate surgido por el establecimiento de puntos de vista distintos entre algunos de los niños.

Propuesta de aproximación “Los tres bandidos”.

Interacción directa. Grupo 5 años.

Niño.- A mi no me ha gustado cuando han cogido a la niña.

<p><i>Investigadora.</i>- Cuando han cogido a la niña. <i>Niño.</i>- Eso está mal hecho. <i>Investigadora.</i>- Está mal hecho. Estáis de acuerdo con ** que cuando han cogido a la niña está mal hecho. <i>Niño.</i>- No, porque la iban a dejar dormir. (...) <i>Niño.</i>- Yo estoy de acuerdo con ** porque... (Interrupción) <i>Niño.</i>- Yo estoy de acuerdo con **. <i>Niño.</i>- Porque sus padres estaban... (Interrupción). <i>Investigadora.</i>- Porque sus papas... (Interrupción) <i>Niño.</i>- Estaban un poco preocupados. (Interrupción)</p>
--

Cuadro24: Enfoque Chambers. Categoría emocional. Grupo 5 años.

La evolución es también destacable en el grupo de tres años, pues el nivel de participación y el gusto por expresar su agrado o desagrado en torno al libro leído mejora según avanzan las sesiones. Presentar, para argumentar lo expuesto, los datos recopilados en dos momentos clave: Uno de ellos se desarrolla en el marco de la propuesta de aproximación realizada con la obra “*El secreto*”, donde uno de los participantes, al presentar su agrado hacia el libro, de manera espontánea argumenta su respuesta a través de una inferencia intertextual. El otro, se observa, en las realizadas con el libro “*Elmer*” y “*La cocina de noche*”, donde se generan las primeras interacciones directas entre ellos y con la investigadora. En la práctica planificada con el libro de “*Elmer*”, la interacción surgió en el momento de la actividad complementaria, cuando uno de los grupos de participantes, al exponer la parte que más le agradó del libro, compararon sus respuestas y seguidamente una de las niñas quiso saber cuál era la parte que más había llamado la atención a la investigadora y porqué. La situación fue similar a la propuesta realizada con la obra “*La cocina de noche*”, donde en la conversación literaria generada después de la lectura en voz alta una de las niñas desea saber la opinión de la investigadora, generando un diálogo entre todos los presentes.

<p>Propuesta de aproximación: “<i>La cocina de noche</i>”.</p> <p>Interacción directa. Grupo 3 años</p>
<p><i>Investigadora.</i>- Vale, muy bien **. Ahora vamos a escuchar lo que más le ha gustado a **. <i>Niño.</i>- A mí el niño que se caía de culete. <i>Investigadora.</i>- También?, **, y a ti? <i>Niño.</i>- La leche <i>Investigadora.</i>- La leche?, te ha gustado la leche? La botella grande esa de leche? Yo nunca había visto una botella tan gran de leche! <i>Niño.</i>- Y a ti qué es lo que más te ha gustado? <i>Investigadora.</i>- Lo que más me ha gustado? La avioneta, y el casco de jarra. <i>Niño.</i>- Y a mí.</p>

Cuadro25: Enfoque Chambers. Categoría emocional 3 años.

En esta categoría también se analizan las posibles consideraciones o cuestiones que los participantes pueden generar en torno a las actitudes de los personajes de la obra. Desde esta perspectiva no se observa ninguna respuesta en los participantes de tres años, pero sí en los de cinco años, donde cuestionan las actitudes éticas y morales de los protagonistas de los libros “*Los tres bandidos*” y “*Este no es mi bombín*”, impugnan el acto de robar y dialogan sobre los castigos que conlleva este acto.

Propuesta realizada con la obra “Este no es mi bombín”. Grupo 5 años
<i>Investigadora.</i> - Cuando encontró al cangrejo, muy bien. Es la primera vez que sale. Y algo que no os haya gustado del cuento?
<i>Niño.</i> - A mí cuando robó el sombrero.
<i>Investigadora.</i> - Cuando robó el sombrero.
<i>Niño.</i> - A mí también.
<i>Niño.</i> - A mí cuando robó el sombrero porque está muy mal.

Cuadro26: Enfoque Chambers. Categoría emocional. Grupo 5 años.

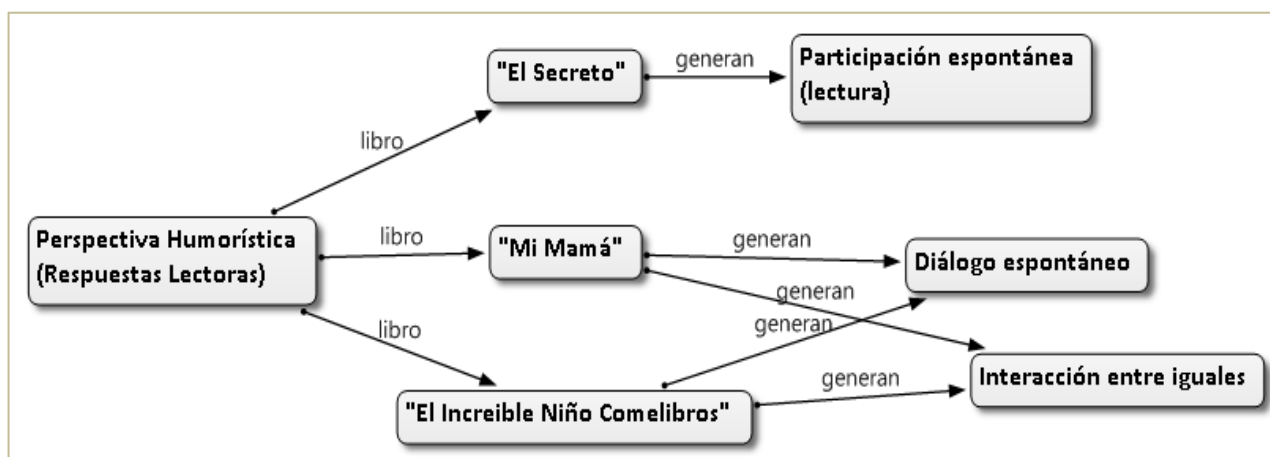
La última sesión de aula realizada con este grupo de participantes supuso la introducción de una nueva pregunta no generada previamente, donde se les proponía que realizasen los cambios en el libro que considerasen oportunos, como si ellos fuesen los autores. El resultado se caracteriza por el entusiasmo y la participación de todo el grupo aula, que expusieron sus opiniones acompañadas de sus argumentos.

Propuesta de aproximación “El increíble niño comelibros”. Grupo 5 años.
<i>Investigadora.</i> - Vosotros cambiarías algo de este cuento?
<i>Niño.</i> - Sí.
<i>Investigadora.</i> - **, el qué?
<i>Niño.</i> - Habría una bruja piruja.
<i>Investigadora.</i> - Que quieres que haya una bruja en el cuento? Muy bien.
<i>Niño.</i> - Para que le quitara los libros.
<i>Investigadora.</i> - Ah!., ¡para que le quitara los libros!, muy bien. **, tú qué cambiarías del libro?
<i>Niño.</i> - Quitaría los libros.
<i>Investigadora.</i> - Quitarías los libros?
<i>Niño.</i> - Yo, también.
<i>Investigadora.</i> - Tu también? **.
<i>Niño.</i> - Para que no se los comiera.
<i>Investigadora.</i> - Para que no se los comiera. **, dime.
<i>Niño.</i> - Yo cambiaría con un oso.
<i>Niño.</i> - Un personaje que le cogía los libros para que no les leyera.

Cuadro 27: Enfoque Chambers. Categoría emocional. Grupo 5 años.

Finalmente, nos referiremos a la categoría humorística, donde la clave que generan las respuestas es el humor. Esta categoría se determina para analizar las respuestas o experiencias que viven los participantes durante o tras la lectura del libro-álbum, ellos se

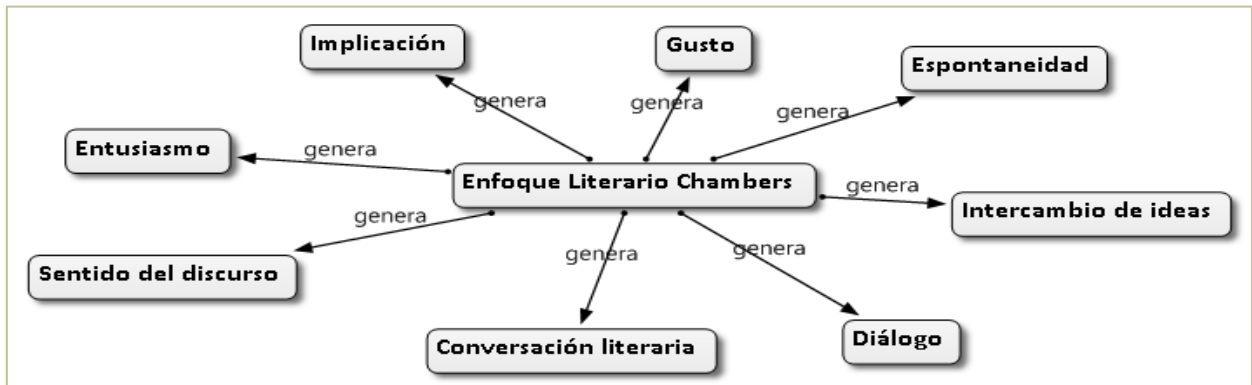
funden con el texto y se distancian de su realidad inmediata, se sorprenden con las tramas, con los personajes, con sus aventuras, con el lenguaje o con las ilustraciones. Si bien, aunque la mayoría del corpus seleccionado tiene algún componente humorístico, como se ha expuesto previamente, en las respuestas de los participantes son tres las obras generadas por su clave humorística. Dos de ellas pertenecen al corpus seleccionado para el grupo de tres años, donde la obra “*Mi mamá*” genera un ambiente de risas en el aula gracias a sus ilustraciones y provoca que los participantes, al solicitar la relectura de la obra, vuelven a observarse risas y comentarios que se generan entre ellos, estableciéndose un diálogo entre ellos durante el visionado de las imágenes del libro. Las ilustraciones son las que crean la respuesta divertida en esta propuesta, pero será el texto el motivo de que surjan las mismas respuestas con el libro “*El secreto*”, donde la existencia de la “oración comodín”, que se repite continuamente, provoca que los participantes repitieran dicha oración durante la lectura, pronunciándola con un carácter divertido. Al atender al grupo de cinco años, hemos de destacar en esta categoría humorística la lectura del “*Increíble niño comelibros*”, donde sus ilustraciones y la trama del cuento generan comentarios y risas entre los participantes durante su lectura, siendo muchos los participantes que comentaban entre ellos imágenes o se las indicaban unos a otros entre risas.



Gráfica 6: Respuestas lectoras. Categoría humorística. E. Chambers.

Tras el análisis de las categorías enunciadas y realizando un estudio conjunto, establecemos que los datos recogidos muestran una evolución positiva en ambos grupos de participantes, una progresiva evolución en su implicación, en su entusiasmo, en su gusto por dialogar y participar de la conversación establecida, así como en las actividades planteadas (juego inicial y actividad complementaria), en muchas ocasiones imprescindibles para que los participantes pudiesen expresarse y originar sus inferencias entre texto y experiencias, propiciar intercambio de ideas entre ellos y la investigadora y

otorgar su propio sentido al discurso literario. Reseñar la especial relevancia de la actividad complementaria en el grupo de tres años, donde se crearon momentos de conversación que tuvieron que ser finalizados con anticipación en la asamblea post-lectura.



Gráfica 7: Enfoque Chambers.

A este resumen del análisis de los datos incluidos en el presente foco de análisis, enfoque literario con la propuesta de Chambers, incluimos las opiniones que estas propuestas han generado en las maestras, con el fin de finalizar la exposición de la misma.

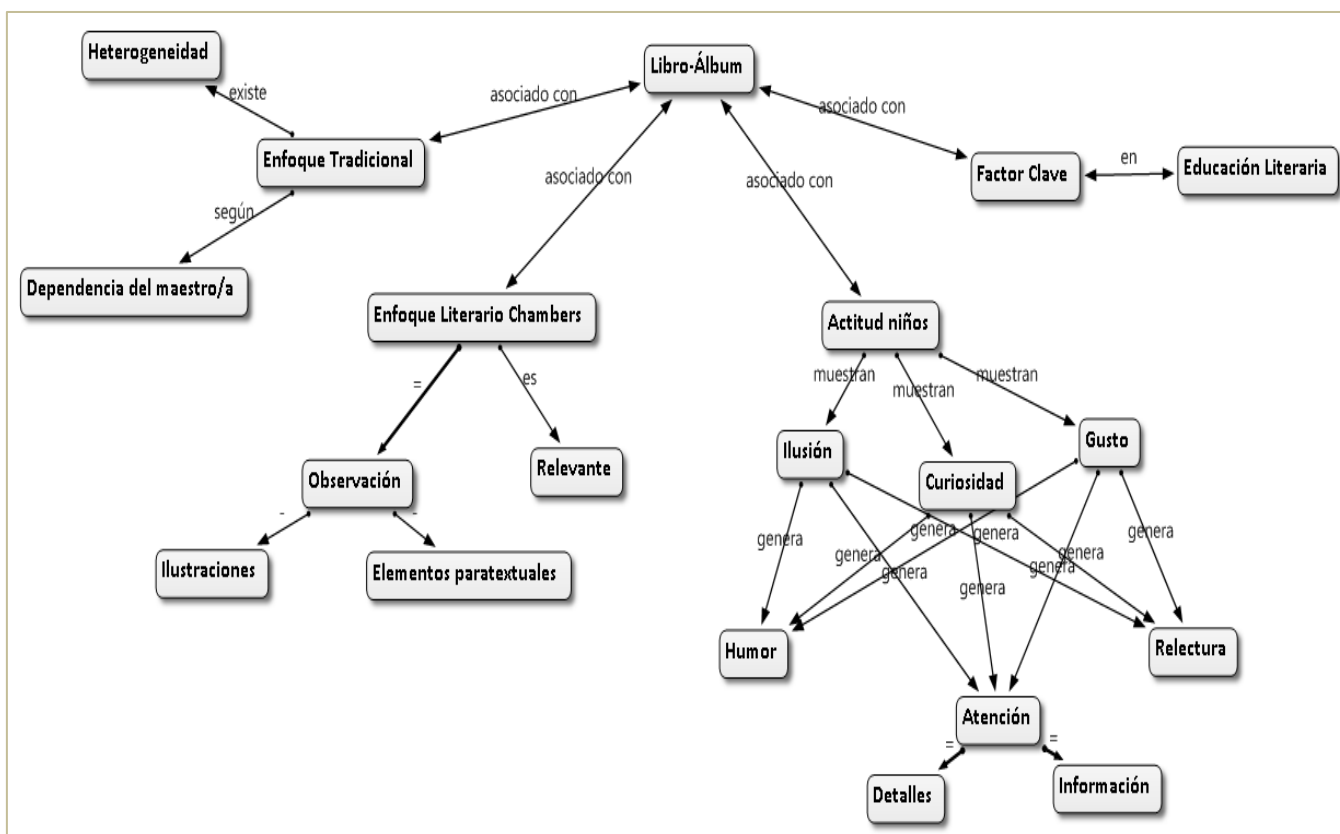
Las maestras han mostrado, en sus valoraciones de las aproximaciones realizadas, su asombro ante la participación e implicación de los alumnos, especialmente de aquellos más pasivos o callados. Estas exponen su gusto por la dinámica establecida, llegando a participar de forma espontánea en las últimas propuestas, mostrándose más relajadas que en las sesiones previas e interesadas en el tipo de preguntas y en las respuestas e intervenciones realizadas por los participantes. Ambas maestras valoran de forma positiva el juego inicial, por creer que es motivador y creativo para los alumnos, y que ayuda a acercarse a la literatura desde otra perspectiva más original que la simple lectura de su título. Del mismo modo, valoran positivamente las actividades complementarias, resaltando la recreación del propio cuento (“*Los tres bandidos*” y “*Mi mamá*”). Además, la maestra de los de tres años acentúa la actividad complementaria de la sesión de “*Elmer*” y la realizada en relación con el libro “*La cocina de noche*”. Entienden que permite trabajar la literatura, continuar trabajando el cuento de forma lúdica, significativa y globalizada. Finalmente, matizar que ambas maestras enfatizan en la selección de los cuentos y se han mostrado interesadas por conocer la dinámica establecida durante las propuestas de aproximación y las bases teóricas que asientan la planificación de estas.

1.3 El libro-álbum dentro de la educación literaria

El libro-álbum como género literario en las sesiones se abarca dos perspectivas: su presencia en el aula y su papel como recurso en las propuestas realizadas con el enfoque de Chambers.

Una visión general del análisis permite conocer la curiosidad que despierta el libro-álbum en los participantes, así como la capacidad de atención y observación que generan las ilustraciones en ellos. Asimismo, los datos manifiestan que la presencia de la ilustración o libro-álbum en las aulas está sujeto a la maestra y es de carácter heterogéneo.

En lo que respecta al libro-álbum dentro del enfoque Chambers los datos manifiestan la presencia de respuestas lectoras que surgen de la observación de sus ilustraciones y elementos paratextuales, de los detalles que estos contienen que generan la petición de relecturas y motivan el recuerdo del libro, la implicación en su lectura o el ambiente lector en clave de humor.



Gráfica 8: Libro-álbum.

Al abordar los datos en profundidad, se observa que la ilustración es considerada por ambas maestras como un factor clave en la educación literaria, así lo recogen los datos tomados de las entrevistas personales que se realizaron. Justifica esta afirmación la maestra

tutora del grupo tres años, que considera que trabajar las ilustraciones constituirá una motivación para el alumnado y se constituye como un recurso para fomentar la expresión lingüística, ampliar el vocabulario y desarrollar el lenguaje. Por este motivo ella tiene en cuenta las ilustraciones como criterio en la selección del corpus e incluye la lectura de imágenes como objetivo en la educación literaria. Esta consideración hace que las ilustraciones formen parte del momento de lectura en voz alta incluido diariamente en la asamblea matinal, donde, tras la lectura del libro, dedica unos minutos a visualizar las imágenes en silencio (es decir, sin narración), aunque los niños sí pueden comentar las imágenes entre ellos. En la programación de la maestra de cinco años el trabajo con las ilustraciones no queda reflejado. En su caso reconoce que se trabaja de forma esporádica en el momento de lectura en voz alta, aprovechando si surge algún comentario sobre las ilustraciones del libro. Estas ilustraciones las asocian a cualquier tipo de libro infantil, no siendo conocedoras ninguna de lo que es un libro-álbum.

Entrevista maestra 5 años
<p><i>Investigadora:</i> Y las imágenes, qué importancia le das tú a la imagen del libro, las comentas? Los niños las ven?, lees el libro para ti?</p> <p><i>Maestra:</i> Sí, sí, sí. Además yo por suerte o desgracia tengo un grupo de niños que son muy movidos, entonces es imposible, que eh ellos ::II, claro lo que pasa que la lectura se hace seguida, no? Luego en otro momento tú les puedes ir aportando más cosas, pero la lectura es seguida para que tenga coherencia el relato.</p>
Entrevista maestra 3 años
<p><i>Investigadora:</i> Trabajas la imagen de los cuentos?</p> <p><i>Maestra:</i> Sí, la imagen al principio, luego no la quito, pero bueno en tres años sobre todo la imagen.</p> <p><i>Investigadora:</i> Y cómo la trabajas?, en qué sentido?, con qué sentido trabajas la imagen?.</p> <p><i>Maestra:</i> Para que la vean, para que lo observen, para que cuenten, para motivarles, para que hablen, para que expresen lo que ven, observan y cuentan, enriquecen vocabulario, construyen frases, para desarrollar el lenguaje, sí lenguaje oral.</p>

Cuadro 28: Presencia de la imagen en la educación literaria que imparten las maestras.

Al analizar los datos tomados en torno a las ilustraciones, es importante estudiarlas desde la perspectiva de las propuestas de aproximación realizadas en las aulas. Se encuentra que todos los alumnos, independientemente de su edad, muestran gusto, motivación y atención en la observación de las ilustraciones de todos los libros leídos. Así, respecto al alumnado de primero de infantil, ellos solicitan ver las imágenes en silencio después de la lectura, una rutina realizada por la maestra y que tienen interiorizada con cierto gusto, lo que hace que se introduzca en las intervenciones llevadas a cabo con ellos, miran las imágenes con atención, realizan comentarios entre ellos, destacando detalles que les parecen graciosos o sorprendentes. Incluso al mostrarles las guardas del libro-álbum,

“*El secreto*”, reconocen el mismo por los detalles de las ilustraciones. Esto demuestra que observan las imágenes, captan sus detalles y asocian las tramas y aventuras con las ilustraciones del cuento.

Con los alumnos de tres años, en algunos casos, son las imágenes las que recuerdan del cuento y no sus personajes o tramas. Un ejemplo de ello nos lo ofreció su maestra, cuando, al dialogar con ella, nos cuenta como los niños un día le pidieron leer ese cuento que habíamos leído en una de las propuestas de aproximación, no se acordaban de la trama ni del título, pero describieron perfectamente la imagen central del cuento, “un niño que se hace un traje con pan”, refiriéndose al libro titulado “*La cocina de noche*”. Pero, los datos manifiestan que la imagen no solo es clave para que recuerden el cuento, sino también un motivo de gusto, un motivo para su relectura, como sucedió con el cuento de “*Mi mamá*”, cuyas imágenes resultaron tan divertidas para estos niños que no solo pidieron volver a ver las imágenes, lo cual no es de extrañar al formar parte de su rutina, sino que solicitaron volver a leer el cuento nada más terminar de ver las imágenes en silencio. Las ilustraciones de este cuento les hicieron compartir un momento de diversión, despertan agrado en los alumnos, así nos lo ha hecho llegar la maestra al comentarnos que después de las aproximaciones los niños han pedido la relectura de este cuento en reiteradas ocasiones. Otro ejemplo de que las ilustraciones pueden motivar la atención de los más pequeños, incluso cuando no llegan a comprender la trama del cuento, lo ejemplifica el libro “*Elmer*”, donde el colorido de sus ilustraciones y los detalles que ellas revelan hicieron que los alumnos se involucraran en su lectura.

Los datos referidos a la presencia del libro-álbum en el grupo de cinco años no distan de los expuestos en el grupo de tres años. Ellos mostraron su atención a las imágenes en la actividad de comprensión realizada a través del libro. Es importante reseñar en este punto que no se les informa previamente de que tienen que observar con atención las imágenes, ni de la relevancia de las mismas en el libro, lo hacen de forma espontánea y por iniciativa propia. Del mismo modo, mostraron entusiasmo en aquellos libros-álbum donde la fuente de información era la ilustración, ejemplo “*Poka y Mina: el despertar*”, que provoca respuestas lectoras resultantes de su capacidad de atención y reflexión.

Los datos muestran que dicha atención y reflexión les permite descubrir detalles, curiosidades e información en las ilustraciones no narradas en el texto, como sucedió con la lectura del libro “*Salvaje*”, donde se pudo comprobar la atención que los alumnos pusieron en las imágenes al descubrir detalles solo narrados por las voces visuales. Al igual

que con los niños de tres años, con los de cinco años también contamos con datos que nos dejan ver una valoración positiva y su entusiasmo por las ilustraciones, ejemplo de ello ocurrió con la lectura de los libros “*Los tres bandidos*” y “*El increíble niño come-libros*”, que durante su lectura, de manera espontánea, los alumnos comentaban las imágenes de forma amena y divertida.

Los datos recopilados muestran que los niños de la etapa de infantil, independientemente de su edad, muestran curiosidad, ilusión y gusto por las ilustraciones, llegan a ver en ellas detalles que el texto no ofrece, se convierten en la razón de su gusto por el libro leído, lejos de que la trama sea más o menos significativa para ellos. Asimismo, independientemente de la edad, se cuenta con datos que revelan que los libro-álbum, donde la ilustración aporta un alto significado, son gustosamente acogidos y recordados por los alumnos de ambas edades, como es el caso de “*Mi mamá*” o “*Salvaje*”, recordados por los alumnos en reiteradas ocasiones en los momentos de conversación realizados, que dejan ver que no solo el texto narrado construye significados o despierta el interés y curiosidad en el lector, independientemente de su edad.

2. Discusión de los resultados

A la luz de los datos obtenidos durante el análisis de los enfoques literarios practicados en las aulas de Educación Infantil y las respuestas lectoras que surgen en los participantes, se han concretado los principios que se refieren a continuación.

Las **maestras** se presentan como lectoras, encuentran en la lectura placer, reflexión y fuente de información. Manifiestan que su relación con la literatura comienza desde la infancia, motivada por el contexto familiar, y continúa en la actualidad aunque varían en los géneros literarios. Ambas reconocen mantener contacto con la literatura infantil, pues lo perciben como una responsabilidad relacionada con su función docente, y lo hacen a través de diferentes fuentes. Ambas coinciden en resaltar la comunicación con compañeros como la fuente principal.

Maestra (grupo 5 años)

- “La lectura para mí no es puntual (...). Tu sabes la cantidad de cosas que no he aprendido de un libro (...) me ha aportado emoción, quién lee vive más...”
- “Pues mira, a mí, claro, cuando se es maestra eh!:: pues es como una obsesión (la literatura infantil). (...) Yo tengo a mis compañeros, (...) se que hay algunas editoriales que a mí me encantan para los niños,....”

<p>Maestra (grupo 3 años)</p> <ul style="list-style-type: none">- “Sí me considero una persona lectora (...) dentro de lo normal (...). Me aporta:: yo busco para mí (...) que me guste, que me relaje, (...) información, conocimientos,...”- “A nivel de grupo de compañeros de trabajo pues ahí si intercambiamos información,...”
--

Cuadro 29: Ejemplos. Fragmentos entrevistas a las maestras.

La relevancia de la **educación literaria** para la formación y desarrollo de los alumnos, es suscrita por ambas maestras. El objetivo que motiva su práctica en aulas de infantil evoluciona durante la etapa educativa. Buscan inculcar el placer y el hábito lector, así como trabajar la comprensión lectora. Además, se hace uso de la literatura como un recurso didáctico con múltiples posibilidades para trabajar diversas áreas curriculares (lectoescritura, habilidades memorísticas, vocabulario...).

<p><i>Maestra (grupo 3 años):</i></p> <ul style="list-style-type: none">- “Pues muchas cosas también, al principio el disfrute también, el gusto por :: y un primer contacto con la imagen y con las letras, con el mundo de las letras, sí con el código, con el código de la lectura y de la escritura, que es uno de los objetivos que perseguimos en infantil y en la escuela no?, pues eso que disfruten, que les guste, motivarles en definitiva y acercarles,...” <p><i>Maestra (grupo 5 años):</i></p> <ul style="list-style-type: none">- (a través de la literatura se trabaja) “la capacidad de escuchar, capacidad de atención, capacidad de memoria, capacidad de imaginación,...”- “por ejemplo, hablando de la paz, pues te vas a buscar un libro que trate ese valor, estamos hablando de que alguien ha tenido un hermano y está así:: no se qué, pues buscas una historia,...”

Cuadro 30: Ejemplos. Fragmentos entrevistas a las maestras.

La educación literaria actual se imparte mediante dos estrategias: la biblioteca y la lectura en voz alta, en consonancia con el uso de otros recursos literarios como poesías, canciones o retahílas. La biblioteca se manifiesta como estrategia educativa mediante el ofrecimiento al niño de un tiempo de libre acercamiento a la literatura y se asocia a “tiempos muertos” como los que pueden darse después de finalizar una actividad o el almuerzo. Por su parte, la lectura en voz alta es programada ocasionalmente, junto con actividades de comprensión lectora, llevada a cabo en asambleas post-lectura o actividades complementarias con carácter no literario. La frecuencia con las que se incorporan estas estrategias a la programación de aula varían según la maestra, ocupando más tiempo en el aula de tres años.

<p><i>Maestra (grupo 3 años):</i></p> <ul style="list-style-type: none">- “No solo trabajo con el cuento, trabajo mucho también la poesía, casi siempre a diario, poesía y cuento, trabajo también con las adivinanzas, que son otro mundo que les encanta, trabajo también con los refranes y con algún otro así, con los juegos de suertes para iniciar las rutinas, con los trabalenguas,...”- “Contarles, leerles, memorizan porque no solo me refiero a cuentos, memorizar poesía, trabalenguas, adivinanzas, ilustrar, ilustrar con distintas técnicas, hacer murales, hacer

dibujo alusivo al cuento, entonces que ellos reflejen con el lenguaje plástico, del dibujo lo que hemos tratado en el cuento, (...) cuentos encadenados pues la memoria, lo hacemos que lo vayan contando, crear cuentos, inventarles con ayuda o con tarjetas,..”

Maestra (grupo 5 años)

- “Hay veces que se hace de forma directa (diálogo sobre el libro), por así decirlo, y hay veces que esas actividades (asambleas y actividades complementarias) van a lo largo de la semana en función del cuento que cojo del libro. Unas veces dedico, otras veces nada”
- “Mira, la biblioteca, mira, te voy a decir, muchas veces la utilizan como para hacer castillos en el aire, (...), sí, ellos de por sí utilizan la biblioteca en los tiempos muertos, cuando estamos haciendo una actividad,..”

Cuadro 31: Ejemplos. Fragmentos de las entrevistas a las maestras.

Las propuestas de aproximación llevadas a cabo en las aulas de infantil dan lugar a **respuestas lectoras** que varían según se planifiquen con el enfoque tradicional o con el enfoque Chambers. Las respuestas del enfoque tradicional van a surgir durante la celebración de la asamblea post-lectura, y las originadas durante el enfoque Chambers resultarán en la actividad inicial, en la asamblea y en la actividad complementaria, fundamental en las conversaciones literarias realizadas en el grupo de tres años.

Los datos muestran una alta presencia de respuestas lectoras de corte analítico (**categoría analítica**) en las propuestas efectuadas con el enfoque de Chambers, a través de la realización de anticipaciones intuitivas (hipótesis sobre tramas, personajes, contextos) o inferencias con su entorno, sus vivencias. Se pueden apreciar en la sesión realizada con el libro “*Poka y Mina: el despertar*”, donde los alumnos de cinco años relacionan el libro con sus costumbres familiares o cotidianas, así como en la última propuesta de aproximación realizada con los niños de tres años, en las que realizan inferencias entre el álbum “*La cocina de noche*” y sus hábitos alimentación. Las anticipaciones intuitivas de realizan en todas las sesiones a través de la actividad inicial, donde, por ejemplo, los niños de cinco años tenían que formular hipótesis sobre el libro-álbum “*Este no es mi bombín*” teniendo como referencia sus guardas.

Inferencias con su entorno: “Poka y Mina: el despertar”. Grupo 5 años

Investigadora.- Oyes chicos, una pregunta, porque aquí Mina va a buscar a Poka para despertarle y luego le hace el desayuno. A vosotros os ha pasado esto alguna vez, que os vayan a despertar?

Trist.-

Niño.- A mí no. (...)

Niño.- Nunca.

Niño.- No. (...)

Niño.- A mí no.

Investigadora.- Pero levantando la mano, que no me entero. **, a ti te han levantado alguna vez?

Niño.- No.

Niño.- A mí sí.

Niño.- Jamás.

<p><i>Niño.-</i> Yo me despierto sola. (...)</p> <p><i>Investigadora.-</i> Le lleva la comida. Chicos una pregunta. A dónde se van al final del cuento los protagonistas?</p> <p><i>Niño.-</i> A bañarse</p> <p><i>Investigadora.-</i> A bañarse al lago, o al estanque. Vosotros habéis ido alguna vez a un lago o a un estanque?</p> <p><i>Niño.-</i> No, yo no.</p> <p><i>Niño.-</i> Yo no.</p> <p><i>Niño.-</i> Yo solo a la playa.</p>
<p>Anticipaciones Intuitivas: “Este no es mi bombín”. Grupo 5 años</p>
<p><i>Investigadora.-</i> Antes de empezar el cuento yo os he pedido que imaginaseis dónde sucedía el cuento y quiénes eran los personajes, alguien me quiere contar lo que había pensado?</p> <p><i>Niños.-</i> Yo, yo.</p> <p><i>Niño.-</i> Ramas y hojas. (...)</p> <p><i>Niño.-</i> He pensado que el pez se había metido en el agua. (...)</p> <p><i>Niño.-</i> El pez está metido en la carpa.</p> <p><i>Niño.-</i> En las hojas.</p> <p><i>Niño.-</i> En donde el pez pequeñito se ha metido en las hojas. (...)</p> <p><i>Niño.-</i> Que el bombín se perdía en las hojas.</p>

Cuadro 32: Ejemplos. Categoría analítica. E. Chambers.

En las experiencias lectoras surgidas del enfoque tradicional las respuestas analíticas tienen su origen en comentarios espontáneos sobre los que no se profundiza. Estas respuestas se pueden apreciar en el grupo de cinco años, que, tras la lectura del libro-álbum “*Salvaje*”, de manera espontánea comentaron las mascotas que ellos tenían.

<p>Respuestas analíticas. Sesión “Salvaje”. Grupo 5 años</p>
<p><i>Investigadora.-</i> Se quedaba en el bosque, que era su nueva casa, porque ella creció allí, y era donde quería estar. Muy bien chicos, este cuento le terminamos aquí, vale? Bueno dime, que me querías decir algo, dime.</p> <p><i>Niño.-</i> Tengo...un pájaro.</p> <p><i>Niño.-</i> Y yo cuatro.</p> <p><i>Niño.-</i> Yo tengo dos peces y un pájaro que es un periquito.</p>

Cuadro 33: Ejemplos. Categoría analítica. E. tradicional.

Las repuestas de corte intertextual (**categoría intertextual**) se observan en las propuestas de aproximación formalizadas con el enfoque de Chambers. Los participantes relacionan el álbum leído con otros libros que conocen, actividad en la que muestran dificultad (especialmente el grupo de 3 años), y en la que recurren a cuentos clásicos, como “*Caperucita Roja*” o el “*El Patito Feo*”, o a libros-álbumes leídos en sesiones previas, como es el caso del álbum “*Salvaje*” en el grupo de cinco años o el libro “*Mi mamá*” en el aula de tres años. La perspectiva intertextual no está presente en las respuestas halladas con el enfoque tradicional.

<p>Propuesta de aproximación: “El increíble niño comelibros”. Grupo 5 años</p>
<p><i>Investigadora.-</i> Lo importante es que no se comiera los libros. Y otra pregunta chicos, alguna vez habéis visto o leído algún cuento parecido a este?</p>

<p><i>Niño.-</i> No.</p> <p><i>Niño.-</i> No.</p> <p><i>Niño.-</i> A mí me parece mal lo de un niño, lo del Patito Feo.</p> <p><i>Niño.-</i> Porque está mal comer libros.</p> <p><i>Niño.-</i> Porque se reían otros patitos de ellos.</p> <p><i>Investigadora.-</i> Y estaba mal. **.</p> <p><i>Niño.-</i> Este parece a la niña fea.</p> <p><i>Investigadora.-</i> A la niña Salvaje?</p> <p><i>Niño.-</i> Sí.</p> <p><i>Niño.-</i> Porque era fea.</p> <p><i>Niño.-</i> Se parece al cuento de la niña muda.</p> <p><i>Investigadora.-</i> Y en qué se parece al cuento de la niña muda?</p> <p><i>Niño.-</i> Porque era muda y no podía hablar.</p> <p><i>Investigadora.-</i> La última pregunta. Trist.-</p> <p><i>Niño.-</i> Yo, yo. <i>Investigadora.-</i> Dime.</p> <p><i>Niño.-</i> El cuento de la Bella Durmiente.</p>
--

Cuadro 34: Ejemplos. Categoría intertextual. E. Chambers

En ambos enfoques se revelan datos referidos a respuestas lectoras de corte emocional (**categoría emocional**) al presentar los participantes su agrado o desagrado hacia el libro-álbum leído, momento en el que surgen argumentaciones espontáneas e interacciones directas entre los alumnos y la investigadora. Al formular o crear sus propias opiniones y criterios a partir de las emociones suscitadas por la experiencia lectora, esta categoría se encuentra ligada a una categoría más intelectual. Los cuestionamientos morales y éticos forman parte de las respuestas lectoras emocionales surgidas con el enfoque Chambers en las sesiones realizadas con el grupo de cinco años, de tal manera que motivan pequeños debates. También se incluyen en esta categoría la reformulación del libro-álbum leído por parte de los alumnos de cinco años, que en la última sesión realizada con el álbum “*El increíble niño comelibros*” introdujeron nuevos personajes a la historia con el fin de modificar ciertos actos o situaciones, utilizando su imaginación, sus estrategias y sus emociones. Situación también presente en la actividad complementaria realizada con el libro-álbum “*Poka y Mina; el despertar*”.

Sesión: “La cocina de noche”. Grupo 3 años
<p><i>Niño.-</i> Y a ti qué es lo que más te ha gustado?</p> <p><i>Investigadora.-</i> Lo que más me ha gustado? La avioneta, y el casco de jarra.</p> <p><i>Niño.-</i> Y a ti?.</p> <p><i>Investigadora.-</i> Muy bonito me ha parecido!</p> <p><i>Niño.-</i> Y a mí.</p>
Propuesta de aproximación: “El increíble niño comelibros”. Grupo 5 años
<p><i>Investigadora.-</i> Para que no se los comiera. **, dime.</p> <p><i>Niño.-</i> Yo cambiaría con un oso.</p> <p><i>Niño.-</i> Un personaje que le cogía los libros para que no les leyera.</p> <p><i>Investigadora.-</i> Y tú, qué harías?, **.</p> <p><i>Niño.-</i> Una serpiente que le envenene.</p> <p><i>Maestra.-</i> Una serpiente que envenene a quién?</p>

<p><i>Niño.</i>- Al niño, para que no se coma los libros. <i>Niño.</i>- Y yo también. <i>Niño.</i>- Y yo también.</p>

Cuadro 35: Ejemplos. Categoría emocional. E. Chambers

En las sesiones realizadas con el enfoque Chambers, también se observan respuestas lectoras en clave de humor (**categoría humorística**). Las ilustraciones y las aventuras de los personajes suscitan un ambiente distendido que lleva a los alumnos a compartir, dialogar y comentar los aspectos que les despiertan su risa de manera espontánea. Todos los libros-álbum ofrecen respuestas lectoras humorísticas. No obstante, son especialmente visibles las originadas en las sesiones realizadas con los libros-álbum “Mi mamá” o “El increíble niño comelibros”.

<p>Propuesta de aproximación: “Mi mamá”. Grupo 3 años</p>
<p><i>Investigadora.</i>- te hace reír este cuento? Cuéntame. Qué te hace gracia del cuento? Qué es lo que más gracia te hace? (XX) <i>Investigadora.</i>- La mamá? Los dibujos? Sí? Los dibujos? <i>Niño.</i>- Sí <i>Investigadora.</i>- ** dice que no. Qué es lo que más gracia te hace a ti del cuento? (silencio) todo? <i>Niño.</i>- Un tangún (X) <i>Niño.</i>- El payaso. (Alboroto) <i>Investigadora.</i>- La mamá te hace reír? Sí? **, cuéntame, qué te hace reír a ti del cuento? <i>Niño.</i>- La mamá.</p>

Cuadro 36: Ejemplos. Categoría humorística. E. Chambers

Se observa como las respuestas lectoras pertenecientes a la categoría analítica o a la emocional pueden surgir en las propuestas realizadas con el **enfoque tradicional**. No obstante, existe un predominio de la comprensión lectora como objetivo prioritario de estas sesiones, así como la argumentación y explicación de sus respuestas, que provoca confusión en los alumnos al no saber qué decir.

<p>Propuesta de aproximación: “Donde viven los monstruos”. Grupo 5 años</p>
<p><i>Investigadora.</i>- Por qué se va al país de los monstruos?, **. Por qué se va? Alguien le castiga? O no? Se va porque quiere? <i>Niños.</i>- Se va porque quiere. <i>Investigadora.</i>- Y por qué le han castigado? <i>Niño.</i>- Porque, porque II (silencio) <i>Investigadora.</i>- Porque se estaba portando muy, muy mal. Y cuando llega a su habitación, qué pasa? <i>Niños.</i>- (silencio) (X) <i>Investigadora.</i>- Cuándo llega a su habitación después de que le castiga su mamá. <i>Investigadora.</i>- Y cómo se va al país de los monstruos? En coche, en avión? <i>Niños.</i>- En barco.</p>

Cuadro 37: Ejemplos. Enfoque tradicional

El **libro-álbum** ha sido el género literario presente en todas las propuestas de aproximación. La respuesta de los niños ante él se manifiesta a través de sentimientos de curiosidad, ilusión y gusto por la ilustración. El análisis pone de manifiesto que los participantes observan las imágenes de forma espontánea e interpretan y obtienen información de ellas. Durante la lectura, ellos comentan las ilustraciones y elementos paratextuales y realizan indicaciones de aspectos que les llaman la atención, del mismo modo que hacen uso de ella, describiéndolas o resaltando detalles para formular hipótesis, compartir sus opiniones o solicitar la relectura de un libro-álbum concreto.

Propuesta de aproximación: “El increíble niño comelibros”. Grupo 5 años
<i>Investigadora.-</i> Qué crees tú que come este niño?
<i>Niño.-</i> Verduras.
<i>Investigadora.-</i> Verduras? Todo pensáis lo mismo?
<i>Niño.-</i> Y hojas.
<i>Investigadora.-</i> Y hojas.
<i>Niño.-</i> El libro está mordido.
<i>Investigadora.-</i> Tú crees que el libro está mordido? ** tú qué piensas?
<i>Niño.-</i> El libro está roto.
<i>Investigadora.-</i> Que el libro está roto. Alguien más quiere decirme de qué piensa que va este libro? este cuento?
<i>Niño.-</i> De miedo.
<i>Niño.-</i> El libro está roto.
<i>Investigadora.-</i> El libro está roto!
<i>Niño.-</i> De un niño.

Cuadro 38: Ejemplos. El libro-álbum.

Finalmente, los datos muestran una evolución del *comportamiento* y de la *actitud* de los participantes, en razón de su mayor implicación y espontaneidad durante el progreso de las propuestas.

CONCLUSIONES

Conclusiones

La educación literaria en la etapa de infantil ha constituido el centro del presente estudio, cuyo motivo es conocer el enfoque didáctico que permite acercar al niño a la literatura como creadora de identidades y el papel que el libro-álbum, como género literario, puede desempeñar en esta educación. Desde esta perspectiva se ha fijado el objetivo de constatar si el enfoque literario programado a partir de la propuesta de Chambers, frente al modelo tradicional, es más eficaz y logra una mayor implicación y reflexión. Pero no es el único, pues también se desea comprobar cómo el libro-álbum puede favorecer dicha reflexión e implicación por parte de los niños en su acercamiento a la literatura.

A la vista del análisis de los datos obtenidos y la discusión de los resultados, se establece que con el enfoque literario planificado en base a la propuesta de Chambers se logra una educación literaria que invita a la reflexión e implicación del alumnado. Conclusión referida al primero de los objetivos: constatar si el enfoque literario programado a partir de la propuesta de Chambers, frente al modelo tradicional, es más eficaz y logra una mayor implicación y reflexión. Afirmación que se obtiene tras haber profundizado en la educación literaria actual y en el enfoque tradicional que se pone en práctica en las aulas, al mismo tiempo que se ha trabajado con los alumnos una aproximación a la literatura desde la propuesta de Chambers. Se ha analizado la evolución de las respuestas lectoras surgidas de ambos enfoques y los comportamientos y actitudes de los niños durante el proceso, y estos se muestran más implicados, positivos, espontáneos y colaborativos en aquellas sesiones llevadas a cabo con el enfoque Chambers, logran una reflexión más significativa sobre la lectura compartida, crean sus propios criterios, establecen debates y realizan inferencias entre la lectura, sus vivencias y su entorno social.

Objetivo: constatar si frente al enfoque tradicional, es eficaz el enfoque propuesto por Chambers, al lograr una mayor implicación y reflexión literaria			
<i>Enfoque Tradicional</i>		<i>Enfoque Chambers</i>	
Reflexión	Implicación	Reflexión	Implicación
Comprensión lectora. Agrado/ Desagrado (R. emocional) Espontaneidad limitada (R. analítica).	Baja participación Poca espontaneidad	Relación del libro con su vida y entorno. Conexiones con otros libros conocidos. Formulación de hipótesis. Creación de criterios propios. Reflexión crítica. Debates y argumentaciones espontáneas. Reformulaciones de la historia.	Participar Colaborar Compartir Espontaneidad Petición del turno de palabra.

Cuadro 39: Cumplimiento del primer objetivo de investigación.

Las maestras y sus programaciones nos ponen de manifiesto la educación literaria actual, el objetivo con el que es impartida y la didáctica con la que se aplica. Si bien se es consciente en la actualidad que lo primordial es despertar en el niño el gusto por la literatura, al mismo tiempo que se va creando en él un hábito lector, no se puede negar que la “Pedagogía del Placer” de Munita (2013,2014) está presente. Sin embargo, con el paso de los cursos deja de ser primordial y la comprensión lectora, la escritura o el libro, como herramienta para transmitir otros conocimientos curriculares, acogen mayor relevancia, por lo que el objetivo de transmitir el placer y el gusto por la literatura se ve nublado por otros intereses educativos.

Lo mismo sucede con la didáctica aplicada, pues en el primer curso de infantil la literatura ocupa un mayor tiempo en la programación, incluso se llega a convertir en una rutina donde hay tiempo para el acercamiento individual del niño a la literatura a través del “rincón de la biblioteca”, así como para la lectura en voz alta de uno o más libros. Esta última en pocas ocasiones es acompañada por la celebración de una asamblea donde se dialogue sobre el libro y, en el caso de llevarse a cabo la conversación, se ve focalizado por el maestro sobre los aspectos que le interesan; si bien los alumnos tienen su espacio para realizar los comentarios espontáneos, que suelen categorizarse como respuestas lectoras de corte analítico, al comentar aspectos de su vida que le sugiere o recuerda el álbum. La educación literaria, el tiempo para la lectura, pierde presencia en los cursos siguientes, como también lo hace la biblioteca, y toma presencia la literatura como recurso para favorecer otras habilidades lingüísticas o trabajar otros aspectos curriculares. Esta manera de impartir la educación literaria y de planificar la lectura en voz alta provoca en los niños unas respuestas lectoras limitadas, poco espontáneas, centradas en demostrar su comprensión del cuento y exponer su agrado o desagrado hacia el mismo, además de una actitud participativa escasa y distraída, contraria a la actitud mostrada en las actividades que se realizan después del libro, donde el ambiente es más distendido y participativo.

Se concluye en una educación literaria, ya anunciada por autores como Mendoza (2004), en la que este tipo de enfoque tradicional no facilita lograr el objetivo de la educación literaria, es decir, formar individuos capaces de disfrutar de la recepción.

La implicación, el gusto o la interacción espontánea pueden favorecer el acercamiento del niño hacia la literatura desde el placer. Son comportamientos que se han observado en los alumnos durante las propuestas realizadas con el enfoque Chambers, aunque han requerido de una evolución y adaptación a unas rutinas y unas peticiones

reflexivas e interactivas novedosas para ellos. Cada clase como grupo, así como cada niño a nivel individual, por sus características requieren un tiempo y un momento distinto, pero finalmente la propuesta despierta en ellos las ambiciones de imaginar, de compartir sus reflexiones sobre las preguntas planteadas, los aspectos humorísticos del libro o cuestionar hechos y actitudes, pero, también, de conocer los pensamientos de los demás, incluso llegan a crear pequeños debates o interacciones directas.

Son unas respuestas lectoras que varían según la edad y las características personales y académicas de cada niño. No obstante, en las últimas sesiones, todos han deseado intervenir, incluso los más tímidos o menos participativos en las actividades académicas, para sorpresa de sus maestras. Por lo tanto, con el enfoque Chambers se logra una actitud positiva, una implicación espontánea, la creación de un criterio propio y una reflexión individual y conjunta por parte de los niños, les invita a buscar relaciones entre el discurso literario y su vida cotidiana o familiar, a dudar de la moralidad de las actitudes y comportamientos de los personajes, así como a compartir otros libros que ellos conocen y recuerdan. Estos momentos ponen de relieve la limitada o escasa red intertextual que poseen los niños, haciendo especial mención a los cuentos clásicos y no a otros libros, para sorpresa de las maestras presentes. Además, este enfoque permite crear un ambiente distendido, donde los niños pueden compartir aquello que les llama la atención, como es el caso de las ilustraciones o situaciones que despiertan su risa, así como intentar anticiparse a lo que va a suceder en la página siguiente del libro.

La literatura no solo puede vivirse como lector, sino que también puede disfrutarse desde otros roles, como el de autor literario o ilustrador. La planificación de las sesiones de educación literaria diseñadas desde el enfoque de Chambers da la oportunidad de que el niño se convierta en autor, diseñando nuevos finales o introduciendo personajes, hacerlo desde la reflexión que le ha suscitado el álbum o el sentido que él le ha dado. Así, los niños pueden acercarse a la literatura desde su globalidad.

La actitud reflexiva y crítica, así como la emoción por participar y compartir sus hipótesis o sus opiniones, incluso la necesidad de argumentar sus respuestas, son logros que el enfoque de Chambers obtiene y que pueden ser descritos como “puntos clave”. Dejar espacio y tiempo a la literatura, motivar al alumno pero no obligarle a participar, hacerle ver que su opinión es respetada, sugerirle preguntas que guíen su reflexión y no pedirle argumentación de sus respuestas, son fundamentales para que el discurso literario alcance su objetivo: ofrecer una educación literaria donde el alumnado tenga la posibilidad

de dar forma y compartir los pensamientos y emociones mencionados por el libro, Chambers (2007).

Los alumnos de infantil son dinámicos y activos, dada su capacidad de atención necesitan variar de actividad, motivo por el que las actividades iniciales y complementarias, planteadas desde una apariencia literaria, son fundamentales en este proceso. Ambas invitan a la reflexión literaria e intentan hacerlo desde una perspectiva atractiva y llamativa para los alumnos. La actividad inicial es la que permite que los alumnos puedan imaginar sobre lo que creen que va a ocurrir, teniendo como referencia algún elemento del libro-álbum, pero solo hay una forma de comprobar sus hipótesis: leyendo el libro, lo que llama su atención. La actividad aporta un carácter más dinámico y global a la sesión literaria, fundamental en educación infantil. A través de ella los alumnos continúan acercándose al libro-álbum leído, dándole su propio significado, dialogando sobre él y sobre las inferencias que le sugieren, pero lo hacen mediante diferentes vías, por ejemplo la plástica. Al mismo tiempo estas actividades permiten trabajar otros recursos literarios, como la biblioteca o recordar otros libros leídos. Es fundamental en los alumnos más pequeños, ya que poseen un menor tiempo de atención y requieren de actividades más cortas, por ello al reducir el tiempo de asamblea post-lectura y retomar cuestiones abarcadas en la misma durante la asamblea complementaria, se logran nuevas respuestas lectoras. En ambos casos, tanto en las actividades iniciales como en las complementarias, los elementos que conforman el género literario del libro-álbum son fundamentales, pues sus ilustraciones, sus cubiertas o sus guardas están presentes en las mismas.

Objetivo: Comprobar cómo el uso del libro-álbum, utilizado como género principal, puede favorecer la implicación del alumnado en el proceso lector, en su construcción como lectores y en su acercamiento a la literatura más significativa.	
<i>Acercamiento</i>	<i>Implicación</i>
Intuitivo Reflexivo Observador Humorístico	Gusto Curiosidad Espontaneidad Solicitud de relectura

Cuadro 40: Cumplimiento del segundo objetivo de investigación.

El segundo objetivo: comprobar cómo el uso del libro-álbum utilizado como género principal, puede favorecer la implicación del alumnado en el proceso lector, en su construcción como lectores y en un acercamiento a la literatura más significativa, también se ha comprobado pues “cuando los niños cuentan con el tiempo que necesitan para obtener textos visuales y hablar, escuchar, reflexionar y pensar en ellos los resultados son extraordinarios” (Arizpe y Style, 2004:35), tiempo que la propuesta de Chambers les

otorga y que les ofrece la oportunidad de observar las ilustraciones y los elementos paratextuales, obtener información, reflexionar sobre ellos y proporcionar su propio significado al discurso literario. La unidad del libro-álbum, sus ilustraciones, sus portadas o contraportadas, despiertan la curiosidad de los alumnos y captan su atención, lo que les invita a imaginar o anticiparse a lo que sucede en páginas posteriores, al mismo tiempo que logran que compartan su asombro o sus risas en torno a las ilustraciones. De esta forma, el libro-álbum es un género literario y un recurso educativo que permite acercar al niño a la literatura, despertar su curiosidad, en un clima de humor pero también de reflexión.

Las claves de los libros-álbum leídos son recordados por los alumnos, solicitan su lectura en posteriores ocasiones, describen el libro por sus ilustraciones o sus cubiertas, es decir, no solo el libro-álbum favorece la implicación y reflexión, sino también el recuerdo, el gusto y la relectura del mismo, así como un ambiente de humor y disfrute compartido, precisamente claves que busca Chambers (2007) con su propuesta literaria y que ofrecen al niño la oportunidad de ampliar su red intertextual.

De esta forma, la comprobación de los dos objetivos deja ver que la confluencia de la propuesta de Chambers y el libro-álbum permiten una educación literaria que, en palabras de Mendoza (2004) y Lewis (2008), potencia la adquisición de una competencia literaria encaminada al desarrollo de habilidades y estrategias que permitan al niño la lectura e interpretación del texto literario, la reflexión, al mismo tiempo que descubre el placer lector y se le ofrece la oportunidad de vivir experiencias distintas a través del mundo de la literatura infantil.

FUTURAS LÍNEAS
DE INVESTIGACIÓN

Futuras líneas de investigación que se abren

Delimitado el problema de investigación, definidos los constructos del problema y el marco teórico donde se encuentra inmerso, así como el estudio realizado a partir de la metodología cualitativa llevada a cabo, surgen nuevas vías de investigación como consecuencia del análisis y discusión de los datos recogidos.

En el presente estudio se ha hecho referencia a la figura del maestro como mediador entre la literatura y el niño, y guía fundamental en las “conversaciones literarias”. A este respecto se plantea si la formación literaria del mediador determina el desarrollo de las sesiones literarias. De esta forma, se pretendería demostrar si mediadores con formación y sin formación en educación literaria obtendrían los mismos resultados llevando a cabo sesiones planificadas con la propuesta de Chambers.

Del mismo modo, ha sido parte fundamental de esta investigación facilitar y motivar que los alumnos compartan y conversen sobre su experiencia lectora, por esta razón podría resultar pertinente ahondar sobre la importancia de la oralidad en la formación literaria. Asimismo, en el transcurso de estas conversaciones han compartido su experiencia lectora a partir de las emociones que el libro ha originado en ellos. Desde esta perspectiva sería interesante abrir una vía de investigación en torno a la vinculación de las emociones y la educación literaria.

Por último, en esta investigación se ha mencionado la vinculación entre la metodología o didáctica educativa aplicada y los resultados obtenidos según las características del grupo-aula, vínculo que podría ser una línea de investigación enfocada a ayudar a mejorar la educación impartida.

LISTA DE REFERENCIAS

REFERENCIAS PRIMARIAS

- Battut, É. (2014). *El secreto* (4th ed.) Madrid: Kókinos.
- Browne, A. (2010). *Mi mamá* (3th ed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Carle, E. (2012). *La pequeña oruga Glotona* (9th ed.) Italia: Kókinos.
- Crowther, K. (2010). *Poka & Mina: El despertar*. Madrid: Los cuatro azules SL.
- Hughes, E. (2014). *Salvaje*. Buenos Aires: El Zorro Rojo.
- Jeffers, O. (2007). *El increíble niño comelibros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Klassen, J. (2013). *Este no es mi bombón*. Santander: Milrazones.
- McBratney, S. (2012). *Adivina cuánto te quiero* (20th ed.) Madrid: Kókinos.
- McKee, D. (2012). *Elmer* (11th ed.) Barcelona: Beascoa.
- Sendak, M. (2002). *Donde viven los monstruos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Sendak, M. (2014). *La cocina de noche*. Potevedra: Kalandraka.
- Ungerer, T. (2010). *Los tres bandidos* (3th ed.) Sevilla: kalandraka.

REFERENCIAS SECUNDARIAS

- Alonso, F. (2002). El más grande de los tesoros. Extraído de VV. AA. (2002). *Hablemos de leer* (pp. 21-30). Madrid: Anaya (Col. La sombra de la palabra).
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012, Junio 20). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28, artículo 14. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Arizpe, E y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Azevedo, F. (2006). Utopía e infancia en la literatura infantil del nuevo milenio. Extraído de Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (coords) (2006). *Literatura infantil, nueva*

- lecturas y nuevos lectores: actas del V Seminario Internacional de "Lectura y Patrimonio"*. (pp. 115-124). Universidad Castilla la Mancha
- Bermúdez, M y Núñez, P. (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Brunner, J. (2002). "Self-making and world-making". En J. Brockmeier y D. Carbaugh, *Narrative and Identity*. (pp. 25-38). Amsterdam: John Benjamin,
- Bruner, J. (2004). Dos modalidades de pensamiento. Extraído de Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. (pp.23-53). Barcelona: Gedisa.
- Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Revista OCNOS*, 7, artículo 6. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.10/195
- Calvo, V. (2012). *El discurso literario: Construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua*. Tesis de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/7932/files/TESIS-2012-081.pdf>
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier
- Cerrillo, P. y García, J. (1990). *Literatura infantil*. Cuenca: Estudio
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?*. Barcelona: Acantilado.
- Docampo, X.P. (2002). Leer, ¿para qué?. Extraído de VV.AA. (2002). *Hablemos de leer*. (pp.45-66). Madrid: Anaya.

- Dueñas, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica Lengua y Literatura*, 25, artículo 4. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Escalante, D.T. y Caldera, R.V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere Artículos arbitrados*, 43, artículo 3. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26689/1/articulo1.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, D. (2006). Edición infantil: la selección como condición importante para formar lectores. Extraído de Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (coords) (2006). *Literatura infantil, nueva lecturas y nuevos lectores: actas del V Seminario Internacional de "Lectura y Patrimonio"*. (pp. 103-101).
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE.
- Lewis, C.S. (2000). *La experiencia de leer: Un ejercicio de crítica experimental* (3th ed.) Barcelona: Alba Editorial.
- Lewis, C.S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.
- McMillan, JH. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29, 1, 31-80. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119871/112851>

- Mora, L. y Taberero, R. (2008). *El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas*. IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el libro infantil y juvenil. San Sebastián.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Revista Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria*. Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nikolajeva, M. (2001). *How picturebooks work*. Londres: Garland
- Núñez, G. (2001). *La educación literaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pantaleo, S. y Sipe, L.R. (2007). Exploring Peritextual Elements in Picturebooks. *International Reading Association Conference*. Toronto. Recuperado de http://www.reading.org/downloads/52nd_conv_handouts/pantaleo_sipe.pdf
- Patte, G., (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D., (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- Petit, M., (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sanjuán, M. (2007). El discurso literario en la construcción del sujeto. La escritura autobiográfica como fuente de información. *Revista Lenguaje y texto*, 26, 63-78.
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Revista Impossibilia*, 8, 155-178.

- Selder, R., Widdowson, P. y Brooker, P. (2001). Teorías de la recepción. *La teoría literaria contemporánea*. (pp.65-85). Barcelona: Ariel.
- Silva-Díaz, M.C. (2005). Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf?sequence=1>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sipe, L. R. (2000). “The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds”. *Reading Research Quarterly* 35, issue 2. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.35.2.4/pdf>
- Sipe, L.R. (2002). Talking back and taking over. Young children’s expressive engagement during storybook read-alouds. *The reading teacher*, 55, issue 5. Recuperado de http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson156/sipe.pdf
- Sipe, L. R. y McGuire, C. (2006). Picturebooks Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation. *Children’s Literature in Education*, 37, issue 4. Recuperado de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=gse_pubs
- Sipe, L.R. y Brightman, A.E. (2009). Young Children’s Interpretation of Page Breaks in Contemporary Pictures Storybook. *Journal of Literacy Research*, 41, issue 1. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/249022610_Young_Children's_Interpretations_of_Page_Breaks_in_Contemporary_Picture_Storybooks
- Sipe, L. R. (2011). *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Conferencia. Recuperado de http://www.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_0.pdf
- Sipe, L, R. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6, artículo 1. Recuperado de http://www.earlyliteracyinfo.org/documents/pdf/doc_89.pdf
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Tabernero, R. (2005). Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.

Taberero, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. I Encuentro Internacional de Estudio y Debate: *Literatura infantil y Matices*. (pp. 9-45). Tarazona: Fundación Tarazona Monumental.

Taberero, R. (2013). Libros que llevan a otros libros: la literatura “iluminada” en las bibliotecas escolares. *Ensino Em Re-Vista*, 20, artículo 2. Recuperado de www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/23708/13045

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*, 38, 47-46.

Taberero, R. (Año). Los “book-traillers” en la promoción del libro infantil y juvenil. *Revista Quaderns*.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2005). Lectura y Universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24, 6, 717-723. Recuperado de

<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/03.html>



PRESENTACIÓN DE ANEXOS

Anexo I: Guía de preguntas. Planificación de la entrevista

Preguntas de investigación	Preguntas para la entrevista
¿Cuál es la vinculación del maestro con la lectura?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Se considera usted lectora? ✓ ¿Cómo se ha formado en la lectura infantil? ✓ ¿Lee literatura infantil?
¿Qué considera el maestro que aporta la literatura infantil al niño?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuándo cree que se debe iniciar a los niños en la lectura? ¿Por qué? ✓ ¿Qué crees que aporta la literatura a los niños?
¿Qué tipo de enfoque aplica el maestro para trabajar la literatura en su aula?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo está presente la literatura infantil, en qué modalidad? ✓ ¿Cuáles son los objetivos que se plantea con estas actividades? ✓ ¿Qué papel juega el libro-álbum en este proceso?
¿Qué criterios sigue/qué aspectos tiene en cuenta el maestro para seleccionar los libros/cuentos que ofrece a los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué criterios de selección utiliza en el momento de elegir un libro para trabajar en clase?

Anexo II: Plan de intervención: Planificación y modificaciones

1. Plan de intervención referente al aula de tercero de Educación Infantil

<i>Intervención número uno (Fecha: 12.11.2015)</i>	
<i>Enfoque didáctico:</i> Enfoque tradicional	
<i>Libro-álbum:</i> Donde viven los monstruos	
<i>Estructura de la sesión:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del cuento: Se explica a los alumnos que se les va a leer un cuento, leyéndoles el título del mismo. 2. Lectura en voz alta del cuento: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes. 3. Asamblea: <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas dirigidas a trabajar la comprensión lectora: ¿Quién es el protagonista?; ¿Cómo se llama el rey?; ¿Cómo empieza el cuento?; ¿Quién es Max?; ¿Era un niño o era un adulto?; ¿Qué le pasa al niño?; ¿Por qué se va al país de los monstruos?; ¿Por qué le han castigado?; ¿Qué pasa cuando llega a su habitación?; ¿Cómo se va al país de los monstruos?; ¿Cuando llega los monstruos le intentan asustar o no?; ¿Cuando llega al país de los monstruos, como les mira él?; Una vez que le nombran rey, ¿Qué les manda? ¿Trabajar? ¿Hacer la comida?; Max se aburre y se quiere marchar, ¿Adónde?; ¿A que huele cuando se acerca a su casa? - Actividad de comprensión: Ordenar una serie de fichas que reflejan las imágenes más ilustrativas del libro-álbum. - Preguntas finales: Se les pregunta a los alumnos si les ha gustado o no el cuento y se les pide que argumenten sus respuestas. 4. Actividad post-lectura: Esta actividad pretende hacer uso del libro-álbum como motivo para trabajar otra área o capacidad. En esta ocasión se diseña una ficha que combina dos áreas, la escritura y la expresión plástica. 	 
<i>Modificaciones:</i> En primer lugar destacar que los alumnos, al exponer el título del libro-álbum, nos hacen saber que ya le conocen, lo que les desmotiva al ver minada su curiosidad. Ante esta situación se toma la decisión de iniciar una conversación previa con ellos preguntándoles sobre aspectos de la historia, como por ejemplo el nombre del protagonista. Se logra despertar el entusiasmo de los alumnos animándoles a escuchar la historia para conocer detalles que ya se les habían olvidado.	
En segundo lugar, el grupo se muestra muy movido y hablador durante la lectura, lo que obliga a introducir preguntas durante misma, y hacerles partícipes para captar su atención.	
En tercer lugar, destacar que la actividad post-lectura incorpora una actividad de escritura, pero los alumnos no saben ni leer ni escribir, por lo que se toma la decisión de modificar la ficha y en lugar de escribir de forma autónoma, que copien la respuesta de la pizarra. Esta circunstancia será tomada en cuenta a la hora de planificar las posteriores actividades post-lectura.	

Intervención número dos (Fecha: 19.11.2015)

Enfoque didáctico: Enfoque tradicional

Libro-álbum: Salvaje

Estructura de la sesión:

1. Presentación del cuento: Se explica a los alumnos que se les va a leer un cuento, leyéndoles el título del mismo.
2. Lectura en voz alta del cuento: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
3. Asamblea:
 - Preguntas dirigidas a trabajar la comprensión lectora: ¿Quién es la protagonista de este cuento?; ¿Dónde vivía la niña al principio?; ¿Quién la enseñó a hablar, a jugar, a divertirse?; ¿El oso le enseñó a jugar o a comer?; ¿Quién le enseñó a jugar?; ¿Quien le enseñó a hablar?; ¿Hablaban como nosotros o distinto?; ¿A quien vio cuando jugaba con los zorros?; ¿Los animales raros que vio quienes eran?; ¿Qué hicieron los humanos?; ¿Era feliz con los humanos en su casa? ¿Por qué?; ¿Ella regreso sola a la selva?; ¿Donde era más feliz, en la casa o en la selva?; ¿Cuál es la parte del cuento que mas os ha gustado?; ¿Hay algo del cuento que no os haya gustado?; ¿Os parece bien que esos animales raros, humanos, se la llevaran a su casa?
 - Preguntas finales: Se les pregunta a los alumnos si les ha gustado o no el cuento y se les pide que argumenten sus respuestas.
4. Actividad post-lectura: La actividad posee un carácter plástico y está diseñada para trabajar en grupo, por lo que el objetivo es trabajar diferentes técnicas plásticas, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de realizarla en grupo. Se presentan a los alumnos cartulinas grandes y blancas con dibujos de gran tamaño que muestran personajes o paisajes que aparecen en el cuento. Cada uno de estos dibujos será distribuido a los alumnos por grupos (se hace uso del agrupamiento por colores-mesas que ya poseen). La actividad consiste que cada grupo coloree los dibujos siguiendo las técnicas plásticas indicadas en cada parte del mismo: puntos, pegativas, colorear y pegar papales de colores. Finalmente se juntan los dibujos de cada uno de los grupos y se monta el paisaje a modo de puzle.



Modificaciones: Durante la asamblea surgen comentarios espontáneos de los alumnos, donde relacionan el libro con lo trabajado en la sesión anterior, “Donde viven los monstruos”, o relacionan los animales, personajes del cuento, con mascotas que ellos tienen (lo relacionan con su vida y su entorno). Dado el carácter tradicional no se profundiza en estos comentarios y tampoco se presta tiempo a los mismos, pasando con premura a explicar la actividad post-lectura.

Intervención número tres (Fecha: 24.11.2015)*Enfoque didáctico:* Enfoque Chambers*Libro-álbum:* Este no es mi bombín*Estructura de la sesión:*

1. Actividad inicial: El objetivo de la actividad es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer quiénes son los personajes del libro y qué aventuras viven, al mismo tiempo que imaginen e hipotéticen sobre estos y otros aspectos, como por ejemplo el argumento del libro. Para llevar a cabo la misma se hará uso de las ilustraciones del propio libro-álbum. Antes de dar comienzo a la lectura y antes de decirles cuál es el título o enseñarles la portada se les muestra una ilustración del cuento y se les pide que imaginen su argumento y dónde sucede la historia. Se les comunica que no deben de comentarlo hasta después del leer el cuento. Preguntas iniciales: ¿Queréis que os diga el título del cuento o lo dejamos para el final?; ¿Sabéis que es un bombín?
2. Presentación del cuento: Realizada la actividad inicial se les presenta la portada del libro-álbum y su título.
3. Lectura en voz alta del libro: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
4. Asamblea: Preguntas dirigidas a guiar una conversación literaria. Preguntas seleccionadas de las propuestas por Chambers: ¿Cuál era el título?; ¿Qué habéis sacado del cuento?; ¿De quién era el bombín?; ¿Quién roba el bombín?; ¿Quiénes son los protagonistas del cuento?; ¿Qué otro animal aparece en el cuento?; ¿Qué hace el cangrejo?; ¿A quién ayuda el cangrejo?; ¿Alguien me quiere contar en lo que había pensado e imaginado antes de leer el cuento?; ¿Qué es lo que más os ha gustado del cuento?; ¿Qué es lo que no os ha gustado del cuento?; ¿Alguien piensa que está mal robar?; ¿Hay algún cuento de los que hayáis leído que se parezca a este?; ¿En qué se parece el cuento del patito feo a este?
5. Actividad complementaria: Se adopta una actividad contemplada por Chambers, donde este propone trabajar con frases propias del libro-álbum. Tomando la misma como referencia se planifica una actividad donde el propósito es que el alumnado juegue, profundice y reflexione con la literatura y en concreto con el libro leído. Para ello, se les hace entrega a cada uno de una frase que aparece en el texto con frecuencia. Estos la deben copiar en cuartillas de folios de colores y decorar con el material que se les proporciona (rotuladores, purpurina, pegatinas...), aunque previamente se les lee en voz alta la frase que les sido asignada, para que todos los compañeros sean conscientes de las frases. Una vez que cada uno ha finalizado su parte de la actividad se acercan al mural (un pez dibujado en una cartulina grande) y con ayuda del adulto (la investigadora) pega su cuartilla. Finalmente se leen cada una de las frases y cada niño explica su diseño y que significa para él su frase.



Modificaciones: Durante el desarrollo de la intervención nos encontramos con el inconveniente de que el libro no capta la atención de los alumnos y la mayoría de ellos no han comprendido la historia. Bajo este contexto se toma la decisión de cambiar el orden de las preguntas propuestas por Chambers, dando comienzo por las preguntas referidas a los personajes, para continuar posteriormente con las referidas a su gusto por el cuento, entre otras preguntas. Referente a las mismas también se decide acotar el número de preguntas que habían sido planificadas (decisión que se tomará como referencia para la planificación de las intervenciones posteriores), llegando a reducir las mismas a más de la mitad, esta decisión se toma al ver que los

alumnos se mostraban cansados, distraídos y pasivos ante las preguntas o intervenciones de algunos de sus compañeros. Al mismo tiempo, se observa que han perdido la ilusión y motivación que mostraron al plantearseles la actividad inicial, ya no tenían ganas de exponer sus primeras hipótesis, por ello se toma la decisión de modificar y adaptar esta actividad, de tal forma que en las siguientes intervenciones los alumnos puedan exponer sus ideas en el momento, no esperando a que se lea el cuento.

Dada la escasez de intervenciones de los niños durante la asamblea se decide aprovechar el momento en que de forma individual cada uno de ellos tiene que pegar su cuartilla en el mural, será cuando se les pregunte individualmente sobre sus impresiones y experiencias ante la lectura, pero no se logra una mayor expresión que la mostrada en la asamblea, solamente un número de alumnos reducido se muestra participativo y con ganas de comentar su vivencia y sus pensamientos sobre el cuento, llegando a razonar sus respuestas de forma espontánea, cuando solamente se les preguntaba si les había gustado el cuento.

Ante esta escasa ilusión por el cuento se decide cortar la actividad complementaria y no obligar a los niños a hablar y dialogar más sobre el cuento, por este motivo la última parte de la actividad, la puesta en común, no se lleva a cabo.

Intervención número cuatro (Fecha: 26.11.2015)*Enfoque didáctico:* Enfoque Chambers*Libro-álbum:* Poka y Mina - El despertar*Estructura de la sesión:*

1. Actividad inicial: El objetivo de la actividad es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer quiénes son los personajes del libro y qué aventuras viven, al mismo tiempo que imaginen e hipoteticen sobre estos y otros aspectos, como por ejemplo el argumento del libro. Para llevar a cabo la misma se hará uso de las ilustraciones del propio libro-álbum. Antes de dar comienzo a la lectura y antes de decirles cuál es el título o enseñarles la portada se les muestra una ilustración del cuento y se les pide que imaginen su argumento y dónde sucede la historia y quién son los personajes. Durante unos segundos lo piensan y posteriormente comparten con sus compañeros las impresiones.
2. Presentación del cuento: Realizada la actividad inicial se les presenta la portada del libro-álbum y su título.
3. Lectura en voz alta del libro: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
4. Asamblea: Preguntas dirigidas a guiar una conversación literaria. Preguntas seleccionadas de las propuestas por Chambers: ¿Quién se había despertado?; ¿Tú crees que son padre e hija?; ¿Piensas que son papá y mamá?; ¿A dónde se han ido?; ¿Alguien piensa, también, que son madre e hijo, o madre e hija?; ¿Hay algo del cuento que no os haya gustado?; ¿Hay algo del cuento que sí os haya gustado?; ¿A vosotros os ha pasado esto alguna vez, que os vayan a despertar?; ¿A quién más le despierta su mascota, su mamá, su abuela...?; ¿A ti te llevan el desayuno a la cama?; ¿Vosotros conocéis o habéis leído algún otro cuento que sea parecido a este?; ¿A dónde se van al final del cuento los protagonistas?; ¿Vosotros habéis ido alguna vez a un lago o a un estanque?
5. Actividad Complementaria: En esta sesión se vuelve a adaptar una actividad propuesta por Chambers. El objetivo es acercarlos a la literatura desde el otro lado, desde el lado del escritor y no del lector o receptor de la novela, pero se pretende que al mismo tiempo relacionen la experiencia literaria con su vida, con sus sueños o sus vivencias. Con este fin se les propone a los alumnos que ayuden al escritor del cuento que se les acaba de leer a crear otros finales alternativos para la historia. Así cada uno de los niños realizará un dibujo que muestre otro lugar donde podrían terminar Poka y Mina su aventura. Una vez que todos han finalizado su dibujo, cada uno de ellos les mostrará a sus compañeros el dibujo y se lo explicará.

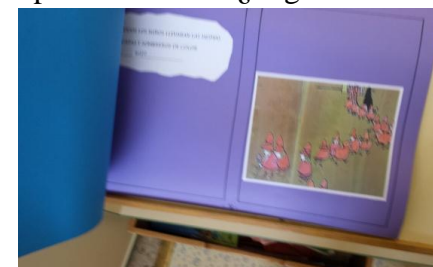


Modificaciones: Durante la asamblea se realizan las mismas preguntas que en la intervención previa, con el fin de que los niños vayan acostumbrándose a la asamblea introduciendo más preguntas que relacionan el argumento del cuento con su vida y su entorno, ya que ellos se mostraban interesados en esta faceta del diálogo. De hecho, ellos mismos y de forma espontánea realizan asociaciones.

Añadir, que al explicar la actividad complementaria, de manera espontánea, la mayoría de los alumnos cuentan que van a dibujar, por lo que la asamblea posterior a la actividad se ve reducida. Además, durante el momento de realizar los dibujos, muchos de los alumnos piden el libro-álbum porque quieren revisar las ilustraciones. Dado el carácter literario de la actividad y su nulo objetivo plástico se les presta el libro.

Intervención número cinco (Fecha: 03.12.2015)*Enfoque didáctico:* Enfoque Chambers*Libro-álbum:* Los tres bandidos*Estructura de la sesión:*

1. Actividad inicial: El objetivo de la actividad es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer quién son los personajes del libro y qué aventuras viven, al mismo tiempo que imaginen e hipoteticen sobre estos y otros aspectos, como por ejemplo el argumento del libro. Para llevar a cabo la misma se hará uso de las ilustraciones del propio libro-álbum. Antes de dar comienzo a la lectura y antes de decirles cuál es el título o enseñarles la portada se les muestra una ilustración del cuento y se les pide que imaginen su argumento y dónde sucede la historia y quién son los personajes. Durante unos segundos lo piensan y posteriormente comparten con sus compañeros las impresiones. Preguntas iniciales: ¿Cuántos conocéis este cuento?; ¿Alguien sabe decirme alguno más?; ¿Alguien más me sabe decir algo de este cuento?; ¿Alguien sabe quiénes son los protagonistas del cuento?
2. Presentación del cuento: Realizada la actividad inicial se les presenta su título, no la portada del libro, pues no se desea que su diseño influya en la actividad complementaria.
3. Lectura en voz alta del libro: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
4. Asamblea: Preguntas dirigidas a guiar una conversación literaria. Preguntas seleccionadas de las propuestas por Chambers: ¿Alguien más me sabe decir algo de este cuento?; ¿Sabéis cómo es la portada de este cuento?; ¿Hay algo que os haya gustado del cuento?; ¿Os gusta todo el cuento, o hay alguna parte, algún personaje que no os gusta?; ¿Conocéis algún cuento que sea parecido a este?; ¿Los personajes de este cuento os recuerdan a alguna persona o a algún dibujo animado que conozcáis?
5. Actividad Complementaria: La actividad tiene como objetivo la creación de su propio cuento de los tres bandidos. Con este fin se les presenta un material previo compuesto por cartulinas grandes numeradas y cada una de ellas divididas en dos partes, en la primera de ellas aparece una parte del texto del libro y en la otra un espacio. Por otro lado se les ofrece a los alumnos unas imágenes. De forma grupal los alumnos han de relacionar cada una de las frases de cada una de las cartulinas con las ilustraciones que les muestran y pegar la imagen en la cartulina que corresponda. Con el fin de simplificar la actividad y sea más factible su puesta en práctica, las cartulinas se les presentarán de una en una y ordenadas (atendiendo al argumento de la historia), de esta forma se les lee la frase que pone en la cartulina, completan la misma con la palabra que falta y la relaciona con una imagen, posteriormente un alumno se ocupa de pegar la palabra que falta y la imagen en su lugar. Finalizado todo este proceso se les pide a los alumnos que dibujen en una cuartilla cómo ellos desean que sea la portada del libro. Con estos dibujos se hace un collage que pasa a ser la portada del cuento, colocadas todas las cartulinas y la portada se muestra a los alumnos su creación. Ellos son los autores de su propio cuento de los tres bandidos, el cual pasa a formar parte de su biblioteca de aula.



Modificaciones: Al mostrar la ilustración del cuento en el juego inicial varios de los alumnos reconocen el libro, por lo que en lugar de llevar a cabo el mismo se les hace algunas preguntas sobre él, con el fin de motivarles hacia la lectura.

Intervención número seis (Fecha: 10.12.2015)

Enfoque didáctico: Enfoque Chambers

Libro-álbum: El increíble niño comelibros

Estructura de la sesión:


1. Actividad inicial: El objetivo de la actividad es despertar el los alumnos la curiosidad por conocer quién son los personajes del libro y qué aventuras viven, al mismo tiempo que imaginen e hipoteticen sobre estos y otros aspectos, como por ejemplo el argumento del libro. Para llevar a cabo la misma se hará uso de las ilustraciones del propio libro-álbum. Antes de dar comienzo a la lectura y antes de decirles cuál es el título o enseñarles la portada se les muestra una ilustración del cuento y se les pide que imaginen su argumento, dónde sucede la historia y quiénes son los personajes. Durante unos segundos lo piensan y posteriormente comparten con sus compañeros las impresiones. Preguntas iniciales: ¿Qué crees tú que come este niño?; ¿Tú crees que el libro está mordido?;¿Alguien puede decirme de que piensa que va este cuento?; ¿Tú crees que se lo ha comido el niño?
2. Presentación del cuento: Realizada la actividad inicial se les presenta su título, no la portada del libro, pues no se desea que su diseño influya en la actividad complementaria.
3. Lectura en voz alta del libro: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
4. Asamblea:
 - Preguntas dirigidas a guiar una conversación literaria. Preguntas seleccionadas de las propuestas por Chambers: ¿Qué es lo que más os ha gustado de este cuento?; ¿Vosotros cambiarías algo de este cuento?; ¿Alguna vez habéis visto o leído algún cuento parecido a este?; ¿Vosotros qué hacéis con los cuentos y con los libros?; ¿Cuál es vuestro cuento favorito?
5. Actividad Complementaria: La actividad complementaria consiste en la decoración de un armario biblioteca que se les presenta a los alumnos. Este armario ya está decorado con motivos del libro-álbum trabajado, entre ellos se utilizan como decoración ilustraciones del libro, así como la portada del mismo. A los alumnos se les entrega un dibujo de un libro abierto, donde tienen que escribir la palabra “libros” (la copian de la pizarra) y decorarlo a su gusto. Una vez que lo han finalizado, han de acercarse al armario y pegarlo en su interior. De esta forma se logra que el interior del armario este decorado con libros pintados por los propios niños.
 El motivo de esta actividad por un lado viene dada por el argumento del libro trabajado, donde el centro es la pasión del protagonista por los libros, pero también es un “regalo de despedida”, las intervenciones se finalizan, y con esta actividad se les anima a seguir leyendo, a seguir conociendo y viviendo la experiencia de la lectura con nuevos libros y a continuar compartiendo momentos de dialogo con sus compañeros. Se les presenta este armario como una biblioteca que ellos mismo han decorado, que es suya, un lugar donde guardar los libros que más les gusten. Además, se les guarda en este armario a modo de sorpresa las



imágenes de las portadas, junto con otras ilustraciones, de cada uno de los diferentes libros-álbum que se han trabajado con ellos.

Modificaciones: No se realiza ninguna modificación.

2. Plan de intervención referente al aula de primero de Educación Infantil

<i>Intervención número uno (Fecha: 11.11.2015)</i>	
<i>Enfoque didáctico:</i> Enfoque tradicional	
<i>Libro-álbum:</i> La pequeña oruga glotona	
<i>Estructura de la sesión:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del cuento: Se explica a los alumnos que se les va a leer un cuento, leyéndoles el título del mismo. 2. Lectura en voz alta del cuento: Se lee dicho cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes. 3. Asamblea: <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas dirigidas a trabajar la comprensión lectora: ¿Y te le sabes?; ¿Aquí que hay?; ¿Un huevecito que está...?; ¿Y de ese huevecito qué salió?; ¿Y por dónde sale la oruga?; Después de comer tanto ¿Cómo se ha puesto?; ¿Gorda y grande, no?; ¿Y esto qué es?; ¿Es su casita o no?; ¿Sale convertida en una oruga o en que se convierte?; ¿En una mariposa de muchos colores?; ¿Qué colores tiene?; ¿Tiene el color amarillo, o no?; ¿Cómo empieza el cuento?; ¿Come sandía?; ¿Qué otras cosas come?; ¿Come piruletas?; ¿Come helado? Después de comer tanto, tanto ¿se siente muy bien?; ¿Le duele un poquito? Le duele un poquito, ¿y qué hace?; ¿Se hace su...? Y después de la casita?; ¿Os gusta el cuento?; ¿Qué es lo que más te ha gustado del cuento?; ¿Hay algo del cuento que no os haya gustado?; ¿La oruga no te gusta? - Preguntas finales: se les pregunta a los alumnos si les ha gustado o no el cuento y se les pide que argumenten sus respuestas. 4. Actividad post-lectura: La actividad que se plantea es una actividad plástica y de carácter grupal. En la misma se divide a los alumnos en dos grupos, utilizando los propios grupos de clase (grupo-mesa). A cada grupo se les da una cartulina grande con el dibujo del personaje del cuento (a un grupo se le da el dibujo de la oruga y a otro el dibujo de la mariposa). Deben decorarlos con las pegatinas que se les ha proporcionado. El objetivo de la actividad no está relacionado con la literatura, sino que se utiliza el cuento como medio para trabajar la motricidad fina y la capacidad para trabajar en grupo. 	
<i>Modificaciones:</i> La intervención tiene un carácter tradicional por lo que, durante la misma, se pretende alterar en la menor medida de lo posible el enfoque y las estrategias utilizadas por la maestra-participante en los momentos de la lectura. Por este motivo se respeta la distribución de los alumnos en la alfombra, se respeta la canción-rutina previa al momento de la lectura, realizado con el fin de obtener silencio y crear el ambiente adecuado, además se incorpora una fase más a la planificación de la intervención.	
Después de la lectura en voz alta, se visualizan las ilustraciones del libro en silencio, es una rutina que la maestra siempre lleva a cabo y que los alumnos pidieron durante el proceso. Dado que se considera de valor, pues los niños dedican un tiempo a visualizar y valorar las ilustraciones del cuento, sabiendo que esto puede favorecer que encuentren significado en las ilustraciones de los libro-álbum, dado el valor que hay en ellas, que para	

los niños es algo habitual y forma parte de su momento literario, su eliminación supondría un despiste y les “descuadraría”, por lo que se decide incorporar este aspecto en todas las intervenciones.

A pesar de que la asamblea tiene como objetivo la comprensión lectora, y hacia ella se dirigen las preguntas, los alumnos no se muestran implicados y participativos, por lo que su duración es menor de la planificada. Esto nos demuestra que no están acostumbrados a tener un momento de diálogo posterior, por lo que se tendrá en cuenta en las demás intervenciones.

Intervención número dos (Fecha: 18.11.2015)*Enfoque didáctico:* Enfoque tradicional*Libro-álbum:* Adivina cuanto te quiero*Estructura de la sesión:*

1. Presentación del cuento: Se explica a los alumnos que se les va a leer un cuento, leyéndoles el título del mismo.
2. Lectura en voz alta del cuento: Se lee dicho cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
3. Visionado de las ilustraciones en silencio.
4. Asamblea:
 - Preguntas dirigidas a trabajar la comprensión lectora: ¿Alguien sabe decirme quiénes son los protagonistas del cuento?; ¿Quiénes son?; ¿Qué le quiere decir la liebre grande a la liebre pequeña?; ¿Qué le quiere decir la liebre grande a la liebre pequeña?; ¿Qué hace para mostrarle cuento la quiere?; ¿Qué le pasa a la liebre pequeña?; Mira al cielo y ¿qué ve?; ¿Qué le dice a la liebre grande?; ¿Os ha gustado el cuento?; ¿Tu mamá es más alta que tú o más bajita que tú?; ¿Te ha gustado el cuento?; ¿Tu padre te tira hacia la luna?; ¿A vosotros os han levantado así alguna vez?; ¿No te daba miedo?; ¿Tú pesas más que yo?
 - Preguntas finales: Se les pregunta a los alumnos si les ha gustado o no el cuento y se les pide que argumenten sus respuestas.

5. Actividad post-lectura:

A.-Actividad con enfoque plástico: la primera actividad que se lleva a cabo tiene un carácter plástico. El objetivo es trabajar la técnica del coloreo reforzando y utilizando materiales diversos, como pinturas, rotuladores y purpurina. Bajo esta premisa se pretende que los alumnos creen una marioneta con forma de los protagonistas del libro, las liebres. Así, se les entrega a cada uno de los alumnos la silueta de una liebre, por un lado se les da el cuerpo y por el otro las patas delanteras (a la marioneta se la mueven los brazos). Los alumnos pintan a su gusto las diferentes partes de la liebre, y una vez que lo han hecho se les ayuda a juntar las patas con el resto del cuerpo, de esta forma cada uno obtendrá una marioneta del personaje principal del cuento.



B.- Actividad de carácter motor: Finalizada la actividad previa, se desarrollará esta segunda con el objetivo de trabajar las capacidades y limitaciones del propio cuerpo. Para ello se diseña un juego motor donde, según se va leyendo el cuento, los niños tienen que imitar los movimientos de los protagonistas (estirar los brazos, saltar,...)

Modificaciones: En esta intervención nos encontramos con unos alumnos que muestran atención en el momento de la lectura, que presentan interés en el momento del visionado de imágenes, pero que durante la asamblea no responden a las preguntas de comprensión, no porque no quieran sino porque no han comprendido el cuento. Estas preguntas se realizan de forma rápida y, al no ser contestadas por ellos, las contesta la investigadora. Lo mismo sucede con las preguntas que giran en torno a la pregunta de si les ha gustado el cuento, todos contestan que sí, pero no amplían su respuesta. Ante la situación descrita la asamblea se finaliza antes de lo previsto.

Intervención número tres (Fecha: 25.11.2015)*Enfoque didáctico:* Enfoque Chambers*Libro-álbum:* Mi mamá*Estructura de la sesión:*

1. Actividad inicial: El objetivo de la actividad es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer quiénes son los personajes del libro y qué aventuras viven, al mismo tiempo que imaginen e hipoteticen sobre estos y otros aspectos, como por ejemplo el argumento del libro. Para llevar a cabo la misma se hará uso de las ilustraciones del propio libro-álbum. Antes de dar comienzo a la lectura y de decirles cuál es el título o enseñarles la portada, se les muestra una ilustración del cuento y se les pide que imaginen su argumento, dónde sucede la historia y quiénes son los personajes. Durante unos segundos lo piensan y posteriormente comparten con sus compañeros las impresiones. Preguntas iniciales: ¿Le habéis visto?; ¿De qué puede ir el cuento?; ¿Quién me lo quiere decir primero?; ¿Quién piensas que es el protagonista de este cuento?; ¿Pensáis que sucede en el mar, en la selva o en la ciudad?; ¿Sabéis quien es el protagonista del cuento?; ¿Queréis descubrirlo?
2. Presentación del cuento: Realizada la actividad inicial se les presenta la portada y se les lee el título.
3. Lectura en voz alta del libro: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
4. Visionado de las ilustraciones en silencio.
5. Asamblea: Preguntas dirigidas a guiar una conversación literaria. Preguntas seleccionadas de las propuestas por Chambers: ¿Por qué te hace reír este cuento?; ¿Qué es lo que más te ha gustado del cuento?; ¿Conocéis algún otro cuento que sea parecido a este donde aparezcan mamás o payasos?; ¿Cómo es la mamá de este cuento?; ¿Vuestra mamá es cariñosa como la del cuento?; ¿Te abraza mucho tu mamá?; ¿Te diviertes mucho con tu mamá cuando te hace eso?; ¿Qué cosas te hace tu mamá para que te rías?; ¿Vuestra mamá grita mucho como los rinocerontes?; ¿Os portáis muy bien?; ¿Cuándo te grita tu mamá?; ¿Qué hace tu mamá cuando te portas mal?; ¿Qué cuento conocéis que sea parecido a este?; ¿Me queréis contar algo más de este cuento?
6. Actividad Complementaria: La actividad complementaria consiste en la creación del propio libro de Mi Mamá. Para ello se les presenta a los alumnos unas cartulinas grandes, divididas en dos partes, en la primera hay un texto al que le falta una palabra y en la segunda un espacio en blanco. Estas palabras y las imágenes se les presentan a los niños y se sitúan en medio del círculo formado por ellos. Una vez todo dispuesto, se les lee la frase que aparece en la primera cartulina (será la primera hoja del libro a crear). Los niños tienen que averiguar la palabra que falta y relacionarla con la imagen (como no saben leer se les escribe en la pizarra la palabra y la buscan por asociación). Una vez que se tiene la palabra y la imagen correspondiente a esa cartulina se pega en los espacios apropiados y se pasa a presentar la segunda cartulina (será la segunda página del libro a crear). Finalizada la primera actividad se pasa a la segunda. Se reparte a cada niño una cuartilla y en ella han de pintar a su mamá. Estos dibujos se pegarán en una cartulina en blanco que será la portada. Una vez que se cuenta con todo lo requerido, se colocan las cartulinas y se forma el libro. Posteriormente, se visualiza y lee el libro con los



alumnos, sus creadores. Precisamente este es el objetivo de la actividad, que los niños se acerquen a la literatura desde el rol de escritores.

Modificaciones: Esta es la primera sesión que se realiza con el enfoque de Chambers en el aula de primero de infantil. No obstante, se realiza tras llevar a cabo una sesión anteriormente con este enfoque en el aula de tercero de infantil. Dada la experiencia vivida en esa intervención se tienen en cuenta, en el momento de planificar la presente intervención, la selección de preguntas a realizar, atendiendo a su sencillez y el interés que puedan despertar en los niños. Además, se selecciona un número reducido de preguntas, con el fin de que los niños se vayan acostumbrando de forma gradual a esta nueva forma de acercamiento a la literatura.

En esta intervención se lleva la primera modificación en el momento de la lectura, pues el libro despierta en los niños entusiasmo y diversión. Tras la primera lectura ellos solicitan la relectura del mismo, por lo que la lectura en voz alta se realiza dos veces. Durante la asamblea los niños no tienen un comportamiento adecuado, hacen continuas burlas y bromas, no respondiendo a las preguntas de forma apropiada. Ante esto, se decide parar la asamblea y la maestra se hace cargo de la situación, cantando unas canciones y haciendo unos juegos de concentración. Posteriormente se retoma la asamblea y aunque el comportamiento mejoró, no se mostraban implicados en el diálogo. Esta percepción hizo que se retomará este momento con el visionado del cuento realizado en la actividad complementaria, donde a raíz de comentarios espontáneos de los alumnos se retoma la conversación y se realizan preguntas que les ayudan a relacionar el libro con su entorno, su vida y sus sentimientos. Un momento de diálogo distendido y donde todos participan.

Intervención número cuatro (Fecha: 02.12.2015)*Enfoque didáctico:* Enfoque Chambers*Libro-álbum:* El secreto*Estructura de la sesión:*

1. Actividad inicial: El objetivo de la actividad es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer quiénes son los personajes del libro y qué aventuras viven, al mismo tiempo que imaginen e hipoteticen sobre estos y otros aspectos, como por ejemplo el argumento del libro. Para llevar a cabo la misma, se hará uso de las ilustraciones del propio libro-álbum. Antes de dar comienzo a la lectura y de decirles cuál es el título o enseñarles la portada, se les muestra la contraportada del cuento y se les pide que imaginen su argumento, dónde sucede la historia y quiénes son los personajes. Durante unos segundos lo piensan y posteriormente comparten con sus compañeros las impresiones. Preguntas iniciales: ¿Quién es el protagonista?; ¿Dónde sucede el cuento?, ¿En la playa?, ¿En la piscina?, ¿En el colegio?; ¿Alguien sabe algo del cuento? ¿Qué le pasa al ratón?;
2. Presentación del cuento: Realizada la actividad inicial se les presenta su título y la portada.
3. Lectura en voz alta del libro: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
4. Visionado de las ilustraciones en silencio.
5. Asamblea: Preguntas dirigidas a guiar una conversación literaria. Preguntas seleccionadas de las propuestas por Chambers: ¿Cuál es el secreto?; ¿Qué hace con la manzana?; ¿Hay algo de este cuento que os haya gustado mucho?; ¿Qué parte de “El secreto” te ha gustado más?; ¿Hay algo del cuento que no os gusta?; ¿Este cuento os recuerda a algún otro cuento?; ¿Os gustan más otros cuentos que se parezcan a este? ; ¿Te ríes mucho con ese otro cuento?; ¿Qué parte del otro cuento es la que más te gusta?; ¿El ratoncito al final cuenta el secreto, o no?; ¿Qué hace con las manzanas? ¿Las tira o se las come todas?; ¿Tenéis algún secreto que no compartáis con alguien?; ¿Cuál es el personaje que mas os ha gustado del cuento?; ¿Todos tienes arboles en casa?; ¿Pensáis que el ratón regaba la manzana para que saliese un árbol?
6. Actividad Complementaria: El carácter plástico está presente en la actividad propuesta, sin embargo no es este su objetivo. La actividad se planifica con el fin de buscar significado propio al texto, de sentirse parte del cuento. Con esta intención se diseña una actividad que consiste en repartir la silueta de una manzana de papel (símbolo del cuento) a cada uno de los niños con su nombre puesto. Ellos la colorean libremente, a su gusto, y una vez que todos lo han hecho muestran la manzana a sus compañeros y la colocan en el árbol de cartón. Cuando todas las manzanas estén en el árbol, se vuelve a abrir un pequeño diálogo con los niños, donde el árbol con las manzanas pasa a ser un secreto conjunto de toda la clase, algo suyo, algo que comparten todos ellos. Esta última reflexión y su relación con el argumento del libro es lo que motiva la creación de esta actividad. Una vez más se pretende la extrapolación del significado del cuento a la vida de los niños. Una actividad que invita al diálogo del alumnado.

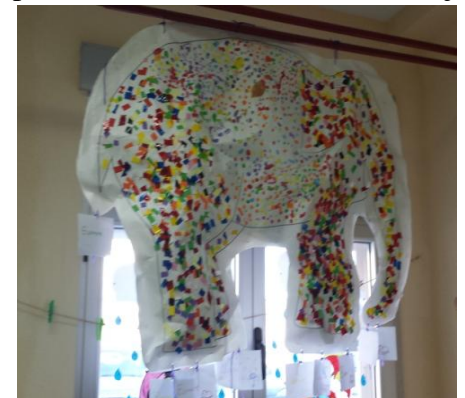


Modificaciones: La primera modificación se realiza en la actividad inicial, pues los alumnos ya conocían el libro, por lo que en el momento en que se les mostró la contraportada supieron cual era. De esta forma no se pudo realizar la actividad de hipotetizar, que fue suplida por preguntas en torno a la

trama del cuento y a buscar algún detalle que les despertara el interés por volver a escucharlo. La segunda modificación llega en el momento del cuento y la razón es la misma, ya conocían el cuento. Al ser un cuento encadenado los niños rápidamente recordaron las frases repetidas, y de forma espontánea las repetían, por ello se tomó la decisión de hacerles partícipes de la lectura, incitándoles a repetir las frases encadenadas del cuento. La última modificación se realiza en la asamblea, a pesar de que ellos ya conocían las preguntas, pues son las mismas que la intervención previa, no participaban, no sabían que contestar, se mostraban despistados, así que se tomó la decisión de no alargar más la asamblea y pasar a realizar la actividad. Se hizo así con el fin de cambiar de actividad, que los niños descansaran, hicieran una actividad más activa, para luego retomar de nuevo la conversación y el diálogo al finalizar la actividad complementaria (que también incorporaba un momento de diálogo). Una modificación que se considera acertada, ya que preguntas no contestadas en la asamblea sí lo fueron en este momento. Asimismo, muchos niños que no participaron en la asamblea sí lo hicieron aquí.

Intervención número cinco (Fecha: 09.12.2015)*Enfoque didáctico:* Enfoque Chambers*Libro-álbum:* Elmer*Estructura de la sesión:*

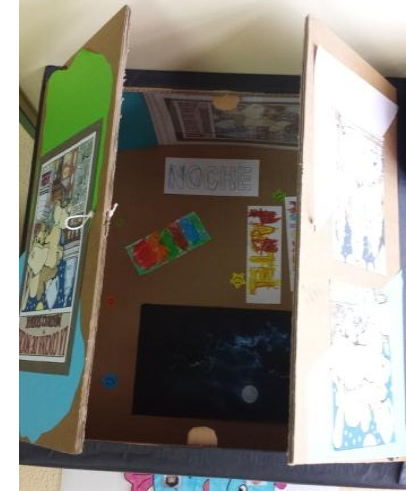
1. Actividad inicial: El objetivo de la actividad es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer quiénes son los personajes del libro y qué aventuras viven, al mismo tiempo que imaginen e hipoteticen sobre estos y otros aspectos, como por ejemplo el argumento del libro. Para llevar a cabo la misma se hará uso de las ilustraciones del propio libro-álbum. Antes de dar comienzo a la lectura y de decirles cuál es el título o enseñarles la portada, se les muestra una ilustración del cuento y se les pide que imaginen su argumento, dónde sucede la historia y quién son los personajes. Durante unos segundos lo piensan y posteriormente comparten con sus compañeros las impresiones. Preguntas iniciales: ¿Alguien podría decirme quienes son los protagonistas de este cuento?; ¿En qué lugar creéis que pasa el cuento?, ¿En el mar?, ¿En la playa?, ¿En la montaña?; ¿Qué creéis que les pasa a los elefantes?; ¿Cómo pensáis que se llama el elefante protagonista del cuento?
2. Presentación del cuento: Realizada la actividad inicial se les presenta su título y la portada.
3. Lectura en voz alta del libro: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
4. Visionado de las ilustraciones en silencio.
5. Asamblea: Preguntas dirigidas a guiar una conversación literaria. Preguntas seleccionadas de las propuestas por Chambers:; Si es el día de los elefantes, ¿de qué color se pinta Elmer?; ¿Qué es lo que más os ha gustado de este cuento?; ¿Hay alguna cosa del cuento que no os haya gustado?; ¿Qué os parece la historia del cuento, aburrida o divertida?; ¿Hay alguna cosa del cuento que cambiaríais?; ¿Otro personaje que pondríais, o algo que quitaríais?; ¿Este cuento se parece a algún otro que conozcáis?;¿No conocéis ningún otro cuento donde aparezcan elefantes?; ¿Quién es el protagonista del cuento?
6. Actividad Complementaria: La actividad diseñada en esta ocasión consta de dos partes distintas. La primera parte consiste en colorear un dibujo de un elefante “gigante” (protagonista del cuento) dibujado en papel continuo que los alumnos deben de colorear con dos técnicas plásticas distintas: por un lado pegar papeles y por otro colorar mediante la técnica del punteo con pintura de dedo. Mientras que uno de los grupos de alumnos se dedica a la parte plástica el otro grupo mantiene un momento de diálogo con la investigadora, para comentar qué es lo que más les ha gustado del cuento, seleccionan una palabra que defina esa sensación y la investigadora la escribe en un cuartilla (pone el nombre del niño también, para que cada uno tenga su cartel). Una vez finalizado con el primer grupo, se realizará el mismo proceso con el segundo. Terminado el elefante la maestra cuelga de este los carteles correspondientes a cada uno de los niños. Esta actividad tiene como fin que los niños compartan un momento de diálogo con sus compañeros en pequeños grupos, ya que se había observado con anterioridad que en grupos reducidos o en ambientes más distendidos se abren más al diálogo. Además, esta actividad permite que al observar el elefante en su clase no solo vean una manualidad, sino que recuerden que sentimientos que les produjo la lectura de ese libro.



Modificaciones: Durante la asamblea se comprueba que los alumnos no han llegado a profundizar en el libro el personaje de Elmer (sus sentimientos les resultan complejos), no tiene un significado para ellos. Simplemente se sienten atraídos por las ilustraciones, aunque tampoco llegan a extrapolar significados de las mismas. Esta situación hace que las respuestas a las preguntas sean breves y en muchas de ellas no sepan que contestar, por ello la asamblea dura menos de lo previsto. Además, algunos de los alumnos se distraen y hacen que sus compañeros también pierdan la concentración, por lo que la implicación en la conversación se pierde. Esto motiva que en el momento del diálogo propuesto en la actividad complementaria se vuelvan a realizar las mismas preguntas, lo que resultó ser un acierto, ya que muchos de los niños mostraron una mayor motivación al expresar que les había gustado del cuento, argumentando sus respuestas y mostrando interés por las intervenciones de los compañeros, incluso queriendo conocer los pensamientos de la investigadora.

Intervención número seis (Fecha: 10.12.2015)**Enfoque didáctico:** Enfoque Chambers**Libro-álbum:** La cocina de noche**Estructura de la sesión:**

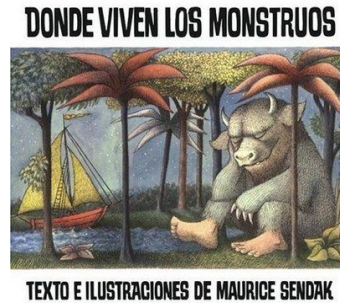
1. Actividad inicial: El objetivo de la actividad es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer quiénes son los personajes del libro y qué aventuras viven, al mismo tiempo que imaginen e hipoteticen sobre estos y otros aspectos, como por ejemplo el argumento del libro. Para llevar a cabo la misma se hará uso de las ilustraciones del propio libro-álbum. Antes de dar comienzo a la lectura y de decirles cuál es el título o enseñarles la portada, se les muestra una ilustración del cuento y se les pide que imaginen su argumento dónde sucede la historia y quiénes son los personajes. Durante unos segundos lo piensan y posteriormente comparten con sus compañeros las impresiones. Preguntas iniciales: ¿Qué cuento toca hoy? ¿De qué va este cuento?; ¿Quién crees que es el protagonista de este cuento?; ¿Cómo crees que se llama este niño?
2. Presentación del cuento: Realizada la actividad inicial se les presenta su título y la portada.
3. Lectura en voz alta del libro: Se lee el cuento al mismo tiempo que se les muestran las imágenes.
4. Visionado de las ilustraciones en silencio.
5. Asamblea: Preguntas dirigidas a guiar una conversación literaria. Preguntas seleccionadas de las propuestas por Chambers: ¿A alguien le parece aburrido este cuento?; ¿A alguien le parece divertido el cuento? ¿Qué es lo que más os ha gustado del cuento?; ¿Hay algo del cuento que no os haya gustado?; ¿Qué os ha hecho mucha gracia del cuento?; ¿Conocéis algún otro cuento parecido a este?; ¿Sabéis lo que desayunaba Miguel por las mañanas?; ¿Vosotros qué desayunáis por las mañanas?; ¿Nunca desayunáis pastel como Miguel?; ¿En los cumpleaños coméis pastel?; ¿Cuál es tu tarta o pastel preferido?
6. Actividad Complementaria: La actividad complementaria en esta ocasión posee un doble objetivo, por un lado se presenta como complementaria a la lectura del libro-álbum leído, por otro lado pretende ser una actividad que invite al acercamiento de los niños a la literatura y al disfrute de la misma, es decir, tiene un objetivo más genérico. La actividad tiene como protagonista un armario-biblioteca que la investigadora presenta a los niños. En esta ocasión está decorado con motivos e ilustraciones del cuento trabajado, pero el interior tienen que decorarlo los niños. Para ello, se les da a cada uno una palabra relacionada con el cuento, se les van leyendo las palabras y ellos van diciendo porque les recuerdan al cuento. Seguidamente cada uno pinta una palabra y al finalizar las pegan en el interior del armario, pasando a ser estas palabras los motivos decorativos del interior del armario. Finalizada esta parte de la actividad se les explica a los alumnos que es la última sesión y se les desea regalar un armario-biblioteca para que en él guarden sus libros preferidos para que otros compañeros también puedan leerlos y compartir los libros. Además se coloca en el armario imágenes con las portadas y otras ilustraciones propias de los libros-álbum trabajados que, previamente, se les han mostrado y han servido para recordar los distintos libros compartidos con ellos durante las sesiones. Con esta actividad se pretende cerrar el plan de intervención, animando a los alumnos a que sigan compartiendo momentos de lectura e ilusión por la literatura.



Modificaciones: En esta intervención los niños se muestran muy implicados en la asamblea, en el diálogo, tienen ganas de compartir, ganas de expresarse y de dar a conocer sus ideas, por ello, aunque a algunas de las preguntas trabajadas en intervenciones previas no saben que contestar, por ejemplo no llegan a relacionar este cuento con otros que han leído, se alargan las preguntas que relacionan este cuento con su vida y sus experiencias, y se hace por el motivo dicho. Se percibe un interés de los niños por seguir charlando entre ellos y con la investigadora, a la que le preguntan sobre su gusto por el cuento.

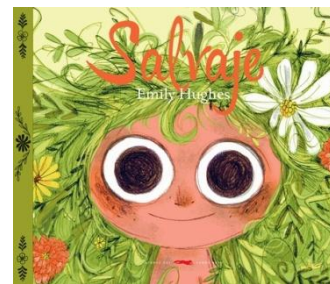
Anexo III: Corpus seleccionado para el plan de intervención

- Título: Donde viven los monstruos.
- Autor: Maurice Sendak.
- Año: 2002.
- Editorial: Alfaguara S.A. Santa Fe de Bogotá
- Personajes: Max, la madre, los monstruos.
- Participantes: Tercero de Educación Infantil.
- Fecha - sesión: 12-11-2015.



Descripción: Libro-álbum que tiene como protagonista principal a un niño llamado Max. Los escenarios en los que sucede son el contexto familiar de Max y el país de los monstruos, cobrando este segundo especial protagonismo. A través de Max, el libro refleja la importancia del contexto familiar, del amor de los padres, de la familia y de sentirse querido. Pero debido al contexto en el que transcurre la trama, también subyace como tema el miedo. En lo que respecta al texto y a las ilustraciones, es importante reseñar que el libro posee poco texto, utilizando un léxico sencillo, haciendo uso de la técnica de repetición de palabras o frases y de la introducción de diálogos. Las ilustraciones son fundamentales en el libro, no solo para representar al texto, sino porque introducen detalles y elementos necesarios para crear significado, dando gran importancia a los espacios (bosque, mar, habitación) y llegando a ocupar páginas con ausencia de texto. Las ilustraciones son amplias y realizadas en tonalidades poco llamativas, utilizando la técnica de coloreo rayado.

- Título: Salvaje.
- Autor: Emily Hughes.
- Año: 2014.
- Editorial: Libros del Zorro Rojo. Buenos Aires
- Personajes: La niña, (el pájaro, el oso, el zorro, personas).
- Participantes: Tercero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 19-11-2015.



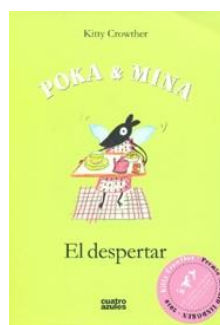
Descripción: La protagonista del libro es una niña nacida y criada en el bosque por los animales, quienes la han proporcionado el amor y la educación que necesitaba. El bosque es su hogar y se siente triste y frustrada cuando una familia humana se la lleva con ellos a su casa, donde todo lo que la rodea es extraño y raro para ella, constituyendo la trama del cuento. Las ilustraciones están llenas de imágenes expresivas, coloridas, divertidas y repletas de contenido, ocupando el lugar central del libro-álbum, dejando en un segundo plano el texto que es breve y con un léxico muy sencillo, el cual resume el contenido de las imágenes. La portada, contraportada y guardas de libro contienen ilustraciones que dejan ver la aventura que recoge el cuento.

- Título: Este no es mi bombín.
- Autor: Jon Klassen.
- Año: 2013.
- Editorial: Milrazones. Santander
- Personajes: Bombín, pez, cangrejo, plantas enormes.
- Participantes: Tercero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 24-11-15.



Descripción: Aventura narrada en primera persona por un pequeño pez que roba un bombín a un pez mucho más grande. El hecho de que toda la aventura se limite al camino que el pez hace para esconderse, hace que la trama sea breve. Sin embargo, al estar narrada en primera persona, las metáforas que esconden los personajes, así como el final abierto y los mensajes que dejan entrever las imágenes, hacen de este libro-álbum una aventura algo compleja, llena de significado. El texto en pocas páginas ocupa algo más de una línea. El léxico es sencillo, pero el autor decide jugar con él y utilizarlo para narrar la historia a través de frases encadenadas. Las ilustraciones son sencillas, repetitivas y en tonalidades oscuras, pues a pesar de contextualizarse en el mar, el fondo de la ilustración es negro, dejando todo el protagonismo a los personajes y al escondite del pez. Así, se observa como las imágenes ilustran el mensaje que guía todo el cuento. El libro-álbum cuenta con una portada y contraportada sencillas y ocupadas por el pez y el bombín protagonista del libro, y las contraportadas ilustran el contexto en el que sucede la historia.

- Título: Poka & Mina: El despertar.
- Autor: Kitty Crowther.
- Año: 2010.
- Editorial: Los cuatro azules S.L. Madrid
- Personajes: Poka y Mina.
- Participantes: Tercero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 26-11-15.



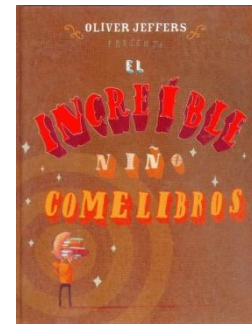
Descripción: La cotidianidad de un día cualquiera (levantarse, desayunar, vestirse,...) ocupan la trama narrada en este cuento, donde los personajes Poka y Mina (dos simpáticas moscas) relatan a través de sus diálogos como es un día en sus vidas. Una trama sencilla con ausencia de narrador y con poco diálogo. Las ilustraciones son las que transmiten la mayoría de la historia. De hecho, son muchas las páginas del cuento donde el lector debe interpretar la ilustración para conocer el mensaje. Son ilustraciones sencillas que ocupan el centro de la página, con fondo blanco y ausencia de detalles. Ilustraciones con colores suaves realizadas utilizando la técnica del dibujo, recordando a dibujos realizados a mano alzada con pinturas de colores. Este libro-álbum posee portada, contraportada y guardas con fondos de un solo color y con poca ilustración, únicamente dejan ver a los protagonistas de la aventura.

- Título: Los tres bandidos.
- Autor: Tomi Ungerer.
- Año: 2010.
- Editorial: Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla
- Personajes: Tres bandidos y niña.
- Participantes: Tercero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 03-12-2015.



Descripción: Serán los tres bandidos y su cambio de actitud hacia el bien los aspectos que centran el libro-álbum. Un libro extenso que en ciertos momentos utiliza una gran carga de texto y con un léxico más específico o complejo. Sin embargo, la sencillez de la historia y las ilustraciones facilitan el seguimiento de la misma. Profundizando en las ilustraciones, estas ofrecen especial importancia a las expresiones faciales y gestuales de los personajes que ilustran, para transmitir al lector los sentimientos que el texto no puede expresar, aspecto que también logran con la combinación de colores y tonalidades, jugando con las sombras para dar esa tenebrosidad que inunda el título del cuento. La portada presenta a los protagonistas del cuento, mientras que las guardas juegan con la continuidad de las mismas, dibujando entre las guardas delanteras y traseras el gorro representativo de los tres bandidos.

- Título: El increíble niño comelibros.
- Autor: Oliver Jeffers.
- Año: 2007
- Editorial: Fondo de Cultura Económica. México
- Personajes: Enrique, los libros.
- Participantes: Tercero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 10-12-2015.



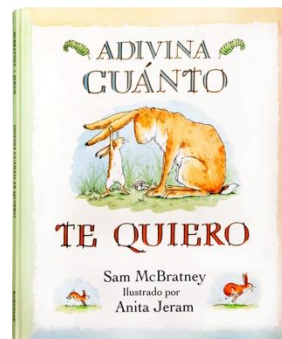
Descripción: Libro-álbum con carácter de comic que tiene como protagonista a Enrique, un niño que descubre que comiendo libros se es más listo que nadie, pero que termina aprendiendo que es mejor leerlos que comerlos. Esta divertida trama se presenta a través de un texto breve, con vocabulario sencillo, narrado en tercera persona y con ausencia de diálogos. Llama la atención cómo se presenta el texto, pues el autor varía el tipo de letra y su colocación en las páginas durante todo el libro. Las ilustraciones también son inusuales, pues, aunque en todas ellas se sigue el mismo patrón de dibujo y las mismas tonalidades en los colores, a lo largo del libro se encuentran ilustraciones de diferentes tamaños, unas más sobrias y sencillas frente a otras repletas de detalles, incluso introduciendo letras en las mismas a modo de esquema ilustrativo, o utilizando como fondo de la imagen páginas de libros o cuadernos. La ampliación de información con respecto al texto es especialmente representativa en las páginas centrales y en el final del texto. La portada y contraportada adquiere la forma de “mordisco” que pone “fin” al cuento.

- Título: La pequeña oruga glotona.
- Autor: Eric Carle.
- Año: 2012.
- Editorial: Kókinos. Italia
- Personajes: Oruga, mariposa
- Participantes: Primero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 11-11-15



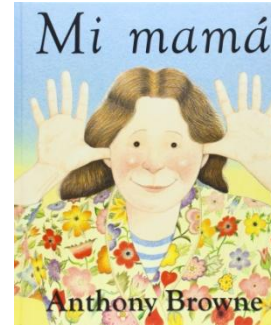
Descripción: La trama del libro-álbum narra el proceso de conversión de gusano a mariposa. Lo realiza de una manera divertida y amena, haciendo uso de los días de la semana, los números y la diversidad de alimentos para lograr ese efecto. Aunque también son un elemento esencial las ilustraciones, que son llamativas, con variedad de colores, “juegan” con el fondo de las imágenes para ilustrar los momentos del proceso de conversión de gusano a mariposa. Las ilustraciones representan el camino que narra el texto, pero también transmiten las emociones y los detalles que el texto no logra transmitir al lector. Un texto breve y con léxico sencillo, que utiliza la repetición de ciertas palabras como elemento llamativo. La portada y contraportada dejan ver al protagonista de la aventura, mientras que las guardas juegan con los colores representativos del final de la historia (la colorida mariposa). Introduce como elemento especial el tamaño de las páginas, pues en un momento de la historia las páginas son de diferentes tamaños en coordinación con el mensaje del texto y la ilustración.

- Título: Adivina cuanto te quiero.
- Autor: Escritor: Sam McBratney , Ilustrador: Anita Jeram
- Año: 2012.
- Editorial: Kókinos.
- Personajes: Liebre grande y liebre pequeña.
- Participantes: Primero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 18-11-15.



Descripción: El tema central de este libro-álbum es el amor y el cariño. De hecho, la trama del mismo se enmarca dentro de un diálogo entre dos liebres que intentan demostrarse cuanto se quieren. Las dos liebres, la grande y la pequeña, son los únicos personajes del cuento, y el bosque donde viven el único escenario. Como en todo libro-álbum las ilustraciones son esenciales, pues no solo ilustran las acciones que narra, el texto sino que, también, transmiten al lector las emociones y los sentimientos de los protagonistas, así como aportan la parte cómica del cuento. Por otra parte, el texto destaca por la sencillez de sus diálogos, la repetición de expresiones y palabras, y, aunque cuenta con la figura del narrador, el valor de los diálogos es indudable. La portada, contraportada y guardas del libro son sencillas, juegan con los colores, unos colores cálidos que avisan de la ternura de la trama que esconde el libro.

- Título: Mi mamá.
- Autor: Anthony Browne.
- Año: 2005.
- Editorial: Fondo de Cultura Económica. México.
- Participantes: Mamá.
- Participantes: Primero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 25-11-15.



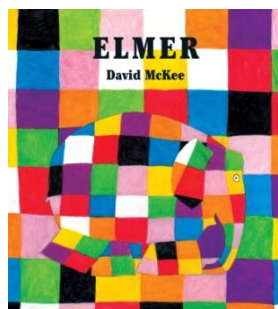
Descripción: La descripción, por parte del narrador del cuento, de cómo es su mamá constituye la trama de este libro-álbum. El texto es sencillo, basado en adjetivos y sustantivos que describen a la mamá (malabarista, jardinera, suave, linda,...). Las ilustraciones son realistas, al mismo tiempo que cálidas y tiernas, transmiten la dulzura, la calidez del mensaje del texto y la cotidianidad del tema, y lo logra haciendo uso de colores cálidos, de imágenes cercanas a la vez que realistas. En la misma línea se muestran la portada, la contraportada y las guardas, donde se presenta a la protagonista con una imagen de la mamá y el tema, el amor mamá, a través de la imagen de un corazón. Además, utiliza colores cálidos y de flores para complementar las ilustraciones, que aportan esa ternura y frescura que desprende el libro-álbum.

- Título: El secreto.
- Autor: Éric Battut.
- Año: 2014.
- Editorial: Kókinos. Madrid.
- Personajes: Ratón, Ardilla, Pájaro, Tortuga, Erizo, Conejo, Rana.
- Participantes: Primero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 02-12-2015



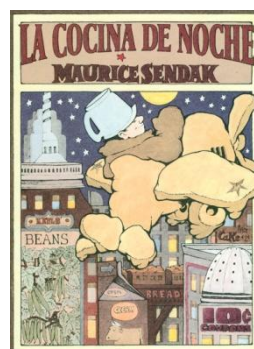
Descripción: El ratón y el secreto que guarda son los protagonistas de este cuento, donde la curiosidad de los amigos del protagonista por conocer dicho secreto conforma toda la evolución de la trama de esta historia. Existe una especial conexión entre el texto y las ilustraciones del cuento, pues cada ilustración detalla y representa no solo al ratón con el animal que mantiene el diálogo, sino que el color del texto en ocasiones aparece relacionado con el color simbólico del animal. Sin embargo, las ilustraciones son esenciales para comprender la trama, pues solo ellas van desvelando el secreto del ratón. Estas ilustraciones, al igual que el texto, son escasas y pequeñas, centrando al lector en el detalle, en lo importante y, al estar enmarcado en el blanco de la página, resaltan por su colorido. Añadir, que el texto representa un diálogo encadenado y con repetición de la frase principal. En lo que respecta a la portada y contraportada, juegan con los colores del secreto (rojo y verde), así como con el dibujo del protagonista para despertar el interés del lector. En las contraportadas es donde se revela al lector el secreto, aunque no lo comprenderá hasta que no haya leído el libro.

- Título: Elmer.
- Autor: David McKee.
- Año: 2012.
- Editorial: Beascoa. Barcelona.
- Personajes: Elmer, elefantes, animales.
- Participantes: Primero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 09-12-2015



Descripción: El elefante y el sentimiento de sentirse diferente son las claves de este libro-álbum. Un libro-álbum con una alta carga de texto que describe la trama de la historia con detalle y utilizando un léxico sencillo. Sin embargo, serán las ilustraciones las que reflejen esta aventura a través del colorido de sus imágenes, aportando detalles del contexto en el que se enmarca la historia y dejando ver los sentimientos, las emociones de los protagonistas, así como trasladando al lector las situaciones cómicas vividas o los momentos melancólicos. El juego de colores se describen también en la portada, la contraportada y las guardas del libro-álbum, pues el colorido que utilizan representan y presentan al protagonista del cuento: el elefante Elmer, el elefante de colores.

- Título: La cocina de noche.
- Autor: Maurice Sendak.
- Año: 2014
- Editorial: Kalandraka. Pontevedra.
- Personajes: Miguel, pasteleros, panaderos.
- Participantes: Primero de Educación Infantil.
- Fecha-sesión: 10-12-2015.



Descripción: Miguel es el niño protagonista de la historia, un niño que se despierta por la noche debido a los ruidos que oye, baja a la cocina y se encuentra con unos cocineros a quienes termina ayudando a hacer un rico pastel. Un libro-álbum con un carácter especial, pues la presentación de los textos y las ilustraciones se hacen en tipo comic. Además, el texto está escrito en mayúsculas y, aunque la mayoría se narra en tercera persona, existen momentos de diálogo. Las ilustraciones se caracterizan por el uso de variedad de tonalidades, pero con colores poco llamativos que representan la oscuridad de la noche. Asimismo están llenas de detalles, resaltando la acción más relevante. Su interpretación es esencial, pues en ocasiones aportan información no descrita en el texto y le dan un carácter humorístico al libro-álbum. La portada y contraportada presentan al protagonista de la historia, así como el contexto en el que sucede. Las contraportadas muestran una ausencia de imagen, pero el color que poseen es simbólico en la historia.

Anexo IV: Transcripciones de las entrevistas a las maestras

Entrevista maestra de 5 años

Investigadora: Bueno, primero darte las gracias por participar con nosotros en la investigación. Uno de nuestros objetivos es conocer cómo se trabaja la educación literaria en la Educación Infantil. Entonces nos parece que un punto clave es hablar y conocer la perspectiva de las educadoras o las mediadoras, en este caso de la relación entre la literatura y el niño. Primero queremos conocer un poco tu relación con la lectura, con la literatura, cómo la vives.

Maestra: Pues mira, te voy a decir que dentro del plan de fomento a la lectura que tenemos dentro del cole tenemos una tertulia literaria, y yo soy la coordinadora, o sea que :: (risas) aunque sólo fuera por eso, tú me conoces desde hace mucho tiempo y sabes mis hábitos porque en alguna convivencia que hemos tenido tú y yo a lo largo de la vida, sí, sí que me gusta.

Investigadora: Así que, que tú dedicas gran parte de tu tiempo de ocio, de tu tiempo personal, a leer.

Maestra: Hombre!, gran parte, gran parte. Ahora mismo, que mis hijos son mayores, cuando estoy en la escuela y luego fuera, pues me gusta mucho el cine, pero la lectura también, salir con mis amigos, o sea, el ocio tal, pero la lectura para mí no es un puntal.

Investigadora: O sea, tú dirías que forma parte de tu vida.

Maestra: Sí, sí, por supuesto.

Investigadora: Y a ti como persona, qué te aporta la lectura?.

Maestra: Ay! Lorena, hija, (risas) mira :: la última tertulia que hemos tenido, ha sido el martes pasado en la que vino un señor que conocía personalmente a Zygmunt Bauman, que es un periodista escritor polaco que fue premio Príncipe de Asturias de las Humanidades en el 2003, creo que nos dijo eh!:: y leímos sobre él un libro sobre África, o sea, tú sabes la cantidad de cosas que yo he aprendido de un libro. Te digo el último, te digo el último, es que leer como dicen en el programa de la Estación Azul, quién lee, vive más, y eso es así, quien lee vive más.

Investigadora: O sea, que tú crees que aporta algo a nivel personal?

Maestra: Jolines, este último libro ha sido como más descriptivo. Nosotros leemos novela fundamentalmente, pero este libro que ha sido una II, tampoco es un libro de viajes, es una reflexión personal de este señor sobre los viajes :: me ha aportado el conocimiento de un continente que yo conocía por estereotipos, me ha aportado la emoción, me ha aportado el agradecimiento de decir ¡jo! qué suerte tengo de ser europea y vivir aquí y ahora, pues la rabia de ver, o sea :: , y todo eso en la última lectura, imagínate a lo largo de mi vida.

Investigadora: Y te has decidido por un tipo de literatura en concreto?

Maestra: Fundamentalmente II, fundamentalmente leo novela, fundamentalmente, fundamentalmente, luego hay más cosas no?, pero para literatura, no ensayo ni tal, pero fundamentalmente novela de muy diverso que ya te digo, a parte de la tertulia, pues tengo una cuñada que siempre me regala libros por mi cumpleaños, no te digo más.

Investigadora: Y esa relación la has tenido siempre? desde tu etapa adolescente?, desde la infancia?, cómo recuerdas tu relación con la literatura?

Maestra: Mira, aprendí muy temprano a leer, tengo esa conciencia no?, en mi casa no teníamos posibles como los tenéis ahora, bueno, ya lo conoces, la generación que está alrededor tuyo no?, pero sin embargo mi madre II siempre II me regalaba libros, incluso lotes de libros, a pesar de no tener posibles como te digo para hacer muchas más cosas, y eso es algo que a mis hijos por ejemplo nunca les ha faltado aunque tengan los años que tu sabes que tienen, siempre tienen libros, y de hecho ** pues está estudiando porque quiere ser editora.

Investigadora: Claro, o sea, que tu dirías que tu familia ha sido importante a la hora de fomentarte esa relación?

Maestra: Ya te lo estoy contando, sí, sí.

Investigadora: Y tú crees que los padres de ahora fomentan esa relación en los hijos?, Hay esa toma de conciencia de la literatura como una construcción personal o lo ven como algo rutinario que tienen que hacer y ya está?

Maestra: Mira, voy a contar lo de este plan de fomento de la literatura. Nosotros ahora estamos unidos con el colegio de primaria, pero cuando yo vine a este cole la Junta de Castilla y León propuso un plan específico de plan de fomento de la lectura y para ello yo y la secretaria de este cole, que antes sólo era de infantil, no estaba unido, como ahora

estamos unidos al de primaria, yo como te digo era la secretaria y la directora, entonces la Junta de Castilla y León hizo //II, que seguramente que tus padres la harían, eh!! una encuesta para las familias, tanto en relación con la escuela como en relación con la casa, y al vaciar esas encuestas la directora y yo nos dimos cuenta que nuestros padres a lo más que llegaban era al As, al Marca, y algunos //I, leían algún libro, te estoy hablando de hace diez años eh!::, y de ahí nació entre otras cosas esto que te cuento de la tertulia literaria para animar a esta gente para que leyera. II Esto por una parte, II ahora mismo//, pues mira, en mi clase, que ya te he contado, que son diecinueve niños de los cuales hay siete niños marroquíes, un niño que es sudamericano, con problemas familiares, de esto que no tiene padres, bueno, estas cosas que hay así, II, pues cuando yo les mando libros, y eso, mucho, veo que hay interés, hemos estado, que luego a lo mejor queda tiempo para comentarlo, trabajando sobre García Lorca y seguimos trabajando sobre García Lorca, les ha gustado mucho la idea, como ellos se trasladen, aquí sí que hay como un tercio de familias que son de una clase más o menos media-baja, media-media que sí, sí, sí que pueden estar interesados, el resto III pues III no lo sé, no puedo decírtelo tanto II, no puedo decírtelo tanto II, a pesar de ser gente joven eh!!, no puedo decírtelo tanto, pero sí, como un tercio sí que hay interés, porque su hijos ::I, si.

Investigadora: Y tú que te defines como lectora entonces, qué relación tienes ahora mismo con la literatura infantil?

Maestra: Yo conozco, pues eso, conozco editoriales, conozco tal II, pero todavía no estoy en mi salsa Lorena, para que te voy a decir otra cosa eh!!, He sido tutora muchos años en pueblos hasta que llegué aquí, tuve que hacer otras funciones, entonces sí es verdad que tenemos una pequeña biblioteca de aula, pero un trabajo muy sistemático, llevo pocos meses en la clase:: Trist-

Investigadora: No te has puesto.

Maestra: Todavía no lo tengo II, todavía no lo tengo II, sí que le damos mucha importancia a las palabras a todas series de cosas que vienen de la literatura como puede ser, pues eso, la lectura de los cuentos, la narración de los cuentos eh!!, las retahílas, las poesías, tal, pero como tal decirte, literatura, todavía no II, o sea, hay actividades, pero no como yo pueda considerar que se tiene que hacer una labor sistemática, aunque sí que se haga.

Investigadora: Y cuando trabajabas antes como tutora y actualmente, a la hora de acercarte a la literatura infantil, cómo lo hacías/haces?, a través de revistas?, tienes en cuenta la publicidad?, las revistas?

Maestra: Pues mira, a mí, claro, cuando se es maestra eh!: pues es que es una obsesión, de verdad, ayer cuando yo vine por la tarde a trabajar, que tenía que hacer cosas, que no me tocaba, y hoy tampoco me toca, pero la escuela es como la casa no??. O cierras la puerta y te vas o estas veinticuatro horas en ella y siempre encuentras cosas que hacer, entonces pregúntaselo a tu madre ((risas)), bueno, pues entonces un maestro siempre tiene ahí, aunque no esté dentro, pues siempre tiene ahí, en la trastienda pues :: II, y cuando estás mirando ves cosas, ah!! pues esto me parece bien, entonces, pues yo además tengo aquí unos compañeros y antes también, a través de la Diputación que había el programa de bibliobús y eso que nos iban acercando los cuentos, yo, por ejemplo, sé que hay algunas editoriales a que mi me encantan para los niños como puede ser Kalandraca o como puede ser Kokinos, pues entonces siempre vas a esas referencias, porque luego hay otras editoriales más generales que también tienen cosas buenas, pero hay gente que miman los niños para los niños y entonces esa es un poco la fuente.

Investigadora: Muy bien, pues ahora vamos a pasar a la literatura infantil, para ti la lectura te aporta mucho a nivel personal, pero crees que aporta a tus niños?

Maestra: Pues lo mismo, si tu a un niño le lees un cuento o le cuentas un cuento tienes que estar muy atenta, porque el niño cuando consigues que este calladito, porque esa es otra, no:?:, cuando, cuando consigues que ya el niño escuche el cuento, tienes que estar muy concentrado, porque luego cuando se lo vuelves a contar no le puedes decir una cosa de manera diferente, cómo, porque te dice, y esto no, y esto qué sabe II, entonces a los niños les aporta, pues eso, la capacidad de escuchar, capacidad de atención, capacidad de memoria, capacidad de imaginación, capacidad de revivir historias, capacidad de preguntarte y a este por qué le ha pasado, y a este por qué no le ha pasado.

Investigadora: Va mucho más de aprender a leer.

Maestra: Por supuesto, vamos a ver, es que, entre los libros, para mí hay dos clases de libros, los que informan y los que te enriquecen, vamos a ver los que te informan también te enriquecen, pero los que te permiten gozar, que dices jolín que bien me lo he pasado leyendo este libro.

Investigadora: El placer de leer

Maestra: Eso es, efectivamente

Investigadora: Y tú crees que la literatura hay que acercársela desde los primeros años o trabajarla a partir de la entrada en el colegio.

Maestra: Mira, ahora mismo tú te vas a las librerías y en la sección de infantil si es una librería más o menos II, hay libros de goma //, porque se meten en las bañeras, eso no es literatura //, pero claro//, un bebé no puede hacer otra cosa más que, esto es un perrito, esto es un balón, esto es una seta y esto es un osito, para mí desde ahí eso no es literatura, Lorena, pero los niños muchas veces los maestros creemos que tienen más capacidades a lo mejor de las que tienen y otras veces creemos que tienen menos, o sea, que ellos te aportan. Mira, nosotros estuvimos trabajando en la Tarara eh!: y, jolín, los niños se interesan mucho, tienen cuatro años, el otro día que fue el día del libro, fuimos a la biblioteca, estuvimos allí leyendo cuentos, estuvimos viendo los libros, no sé qué, no sé cuántos, les llevé a ver a Antonio Machado, eh!., quiero decir que desde pequeños pueden acercarse perfectamente al mundo de la literatura, ojo!., también el día antes del libro vimos a Don Quijote en dibujos animados, eh!: Vale? Trist-

Investigadora: Una forma de acercarse a la literatura.

Maestra: Nosotros también pues una vez a la semana o así ese momento que hemos estado viendo y tal, también, a través de la imagen en la pantalla digital lo vemos.

Investigadora: Y cómo trabajas tú la literatura en tu clase?.

Maestra: Pues ya te digo, ya te digo, te puedo enseñar II el cuaderno II que está yendo a la casa y está viniendo, deja que te cuente, eso es lo más literario que estamos haciendo ahora mismo, entonces pues, para que la familia se interese, puesto que lo más importante (risas) para la familia son los niños, y a mí también me interesan mucho los niños, como comprenderás entonces pues, bueno, hemos estudiado quién era Federico, a su nivel, claro, y cada vez se lleva el niño a su casa la Tarara, que les pongo un trocito y ellos investigan. Pues además, mira la mamá de **, que fue la primera nos puso la canción de los lagartos, luego se lo llevó ** y su mamá, porque casi siempre suelen las madres :./ (risas), nos puso las cosas de Federico ::, luego, sabes?::/ es lo mas así de literatura que estamos haciendo.

Investigadora: Mas activo? Implicas a las familias ::

Maestra: Sí, sí, mas este tipo de cosas. Y luego Trist-

Investigadora: Y la lectura, los libros cómo los incluyes en tu clase? lectura en voz alta, lectura silenciosa ::

Maestra: Mira, también partiendo de esto que te digo, no, lectura silenciosa todavía son muy pequeños, no pueden hacerlo, también partiendo de este que te digo de plan de fomento de la lectura también hicimos ese pequeño plan también para que los padres también vinieran entonces los padres también por turnos vienen al cole, leen a los niños a primera hora de la mañana, suele ser, por turnos no?, vienen y leen a los niños también, un libro que ellos hayan escogido, eso también está dentro :::I.

Investigadora: Y cuando tu lees un libro, supongo en voz alta, en formato asamblea Trist-

Maestra: Sí?

Investigadora: Después de la lectura, trabajas el libro, dedicas un rato a dialogar.

Maestra: Sí, sí. Hay veces que se hace de forma directa, por así decirlo, y hay veces que esas actividades van a lo largo de la semana en función del cuento que cojo del libro, del libro. Unas veces dedico, otras veces nada.

Investigadora: Y las imágenes, qué importancia le das tú a la imagen del libro, las comentas? Los niños las ven?, lees el libro para ti?

Maestra: Sí, sí, sí. Además yo por suerte o desgracia tengo un grupo de niños que son muy movidos, entonces es imposible, que eh ellos ::II, claro lo que pasa que la lectura se hace seguida, no? Luego en otro momento tú les puedes ir aportando más cosas, pero la lectura es seguida para que tenga coherencia el relato.

Investigadora: Y en ese momento de reflexión del libro que tipo de preguntas haces? O dejas que te cuenten ::, les preguntas tu sobre el libro::?.

Maestra: Claro, es una cosa de toma y daca, porque una de las características de estos niños también es la espontaneidad y entonces es como si hubiera una lluvia de ideas, pa, pa, pa!, una cosa, otra pa,pa! Porque cada uno quiere expresar en ese momento lo que ha sentido o no sentido \, lo que ::, a ver, los hay que, pues como todo en la vida, mas apocados, mas aventurados, otros que ::, pero sí, sí, sí a todos les gusta participar. Trist-

Investigadora: Y cómo seleccionas tu los libros que trabajas?

Maestra: Fundamentalmente eh:: buscando una buena editorial y una buena historia, para mí hay libros que van conmigo así porque me han gustado mucho/ y a los niños también, entonces pues ::I fundamentalmente viendo en las editoriales que puede aportar cada ::I, yo qué sé, ahora estamos, por ejemplo, hablando de la paz, pues te vas a buscar un libro que trate ese valor, estamos hablando de que alguien ha tenido un hermano y está así:: no se qué, pues buscas una historia, sabes::?.

Investigadora: Un poco el tema que trabaja así el libro. Y te dejas influir por publicidades, por otros profesores que te hablan de Trist-

Maestra: Sí, lo de los compañeros está :: lo de los compañeros siempre está muy bien, sobre todo cuando tienes un compañero, que yo tengo aquí, que es excelentísimo, es un hombre que trabaja, ahora se nos ha ido a primaria, pero bueno, lo que me diga él, sé que ya está, que está bien.

Investigadora: Y los niños te traen cuentos?, Te lees libros Trist-.

Maestra: Dentro, dentro de este plan que te digo de fomento, ya no solo por el plan de fomento, sino también por el mismo discurso de la escuela, también les decimos que tenemos estanterías de libros que los niños cuando cumplen años, les decimos pues mira no les traigáis chucherías que seguro que las tienen, hacerles el regalo de un libro para que se lo quede. Decir que todos lo hayan traído, pero esa es una actividad, luego efectivamente este año el tema del día del libro ha sido el libro de la selva, uy uy uy!:: yo lo tengo, yo lo traigo, uy uy uy!::: No sé que, sí, sí, también, también.

Investigadora: O sea que en tu criterio sigues también el gusto que tienen los niños?, por las preferencias de los libros. Trist-

Maestra: Bueno.

Investigadora: A la hora de leerlos.

Maestra: Sí, sí, sí, sí.

Investigadora: También trabajas con libros que a ellos les gustan, quiero decir. Trist-

Maestra: Claro, claro, natural ((risas)), eso es lo que hay Lorena, mira/ el otro día, del Quijote yo le hablé del episodio de los molinos de viento y ::: punto, y que se llamaba Miguel de Cervantes, no sé :: de los molinos sí que se acordaran, porque luego cuando

hicimos el dibujo algunos subían al Quijote encima de su caballo, le puso la lanza y los molinos, eh!, pero claro a ver, poco a poco, tienen 5 años :: a ver.

Investigadora: Claro :: hay que motivarles, para de alguna forma acercarlos a la literatura. Y la biblioteca? Qué función tiene la biblioteca?.

Maestra: Mira, la biblioteca, mira, te voy a decir, muchas veces la utilizan como para hacer castillos en el aire, o sea sacamos los libros y plin, plin, plin, luego llega ** y dice eh!!/ ::, que, sí, ellos de por sí utilizan la biblioteca en los tiempos muertos, cuando estamos haciendo una actividad, de por sí y, luego claro, pues cuando :: cuando hay que hacer una actividad.

Investigadora: Y los libros los pones tú a la biblioteca?, son los que estaban en la clase? Trist-

Maestra: No, no ya estaban en la clase los libros, yo todavía, ya te digo que :: estoy ahí ahí, en el proceso, tengo todavía mucho que hacer, todavía ese paso de decir voy a quitar, tampoco tengo más espacio, no?. Estoy muy de acuerdo, al hilo de esto que dices, que no puedes poner todo para todos, ni todo al mismo tiempo, pero en este caso como yo les digo a los niños cuando **!, **! Hay que tener un poquito de paciencia porque como te digo/:: en esta clase :: un poquito Trist-.

Investigadora: Acabas de aterrizar.

Maestra: Casi, casi.

Investigadora: Y tenéis una biblioteca escolar?

Maestra: Tenemos una biblioteca escolar : pero en primaria, aquí como tal tenemos una biblioteca, pero no tenemos el espacio físico, es decir en cada clase hay un rincón, que es el rincón de la biblioteca, y luego tenemos también en un pasillo haciendo un rincón una serie de estanterías que funcionan como biblioteca, pero no tenemos el espacio físico eh!, no lo hemos tenido nunca porque aquí hay 6 aulas , y las 6 aulas están comprometidas, o sea los 6 espacios por así decir están comprometidos con las diferentes tutorías y demás, entonces, la biblioteca está en primaria, pero la verdad es que a lo mejor la visitamos una o dos veces al año. No hacemos uso como lugar, lugar, no hacemos uso Trist-.

Investigadora: Porque allí supongo que no habrá libros para los de infantil.

Maestra: Efectivamente, es una biblioteca que está concebida para un cole de primaria, porque ya te digo que llevamos 4 años estando uniendo a los ...esta en un edificio diferente, y es mucho el trasiego que hay que hacer, o sea que si que les enseñas a los niños, cuando les enseñas el cole y tal, y luego :: pues eso :: pues los días señalados del libro, o que viene alguien a tal, vamos, pero no, no como tal función.

Investigadora: Y la que tenéis aquí, es para las profesoras?, o Trist-

Maestra: La que tenemos aquí, bueno, vamos a ver, tenemos una parte, una parte de uso para los niños, y tenemos una parte de uso para las profesoras, pero casi no tenemos tiempo:: eh:: aquí, dentro del cole, para poder hacer uso de la biblioteca, te estoy hablando de libros didácticos, de libros formativos, y de libros que te pueden afectar en tu, en tu experiencia y en tu enseñanza diaria.

Investigadora: Y la escuela tiene algún plan de fomento a la lectura?

Maestra: Sí, además obligado, desde la Junta y revisable todos los años, hay una persona que es la coordinadora, que no soy yo, es otra persona, yo solamente coordino la tertulia literaria, que está dentro del plan de fomento a la lectura, entonces hay a lo largo del curso equis actividades dentro de ese plan, que ya te digo que desde, me parece que es desde el 2004, 2005 ó 2006, no recuerdo bien, que fue para toda Castilla y León, nosotros teníamos antes solo para infantil y ahora estamos también, y esto, por ejemplo, si tú has visto el portal del cole, tenemos hechos el libro de la selva, que es lo que hemos trabajado, pues también en primaria si tú vas, lo tendrán en cada clase, ambientados los pasillos y demás, por eso, porque ese era el hilo conductor del año alrededor de la lectura.

Investigadora: Y las actividades que se realizan, son enfocadas con este plan, no hay otras que se salgan de Trist.

Maestra: Bueno, a ver, este año no, no ha sido así, pero otros años vienen niños mayores a leer cuentos, vienen niños de otros pueblos a contar cuentos, a representar, sabes? Sí que hay una cierta eh :: pues eso, yo te cuento, tú me haces, en torno a este día, en torno a este día sí que hay unas actividades más específicas, pero claro, nosotros hacemos unas para infantil.

Investigadora: O sea, que queda un poco la responsabilidad en las profesoras Trist-

Maestra: En las coordinadoras y en el equipo de ciclos, sí, sí, aunque :: ya te digo hay un hilo conductor que es un libro determinado que está desde los 3 años hasta los 12 años.

Investigadora: Y la actividad más llamativa que hacéis desde la escuela es el día del libro.

Maestra: Eso es, en torno al fomento de la lectura para toda la escuela en general. Nosotros, por ejemplo, el miércoles pasado no? Porque fue el jueves me parece, pues tenemos una cosa muy bonita entre todos los niños, de infantil, Lorena, de infantil, allí, pues como ya habíamos estado trabajando el libro de la selva cada uno a su nivel, pues ellos ya conocía y tal, hicimos una cosa conjunta, pues pusimos en la pizarra Rudyard Kipling, que es el autor del libro, hablamos de la India, porque aunque que él era británico era de allí, como se fue desarrollando muy bien, una de mis compañeras llevó la actividad en la pizarra y luego pues :: les pusimos eh! canciones del libro de la selva de Disney y la verdad que lo pasaron muy bien, bueno, al menos a mi me parece que fue una cosa bonita Trist-

Investigadora: Algo distinto, por lo menos, otra forma de trabajar la literatura.

Maestra: Sí, sí.

Investigadora: Y yendo un poco a los padres, tú crees, que :: bueno, dependiendo de las familias están concienciados o no de fomentar esa relación de sus hijos con la literatura, pero desde la escuela tú como profesora, les animáis :: no se cómo trabajáis con ellos :: para que también lo fomenten en casa.

Maestra: Claro, claro. Cuando yo hablé en la reunión con los padres les digo que los más interesados que sus hijos son ellos, pero luego yo también, te recomendaba antes, tengo mucho interés de que los niños salgan a mí, a mi me parece que la labor con los niños, y más con estos pequeños (risas), o sea yo lo siento mucho pero me parecen los mas preciosos del mundo, aunque me den toda la guerra del mundo y llegue a mi casa agotada todos los días no?, me merece la pena, entonces claro, si a mí me interesan imagínate cómo no les voy a decir yo esto redundante en vuestro beneficio, efectivamente y les ::I a mí me gusta involucrarles en pequeñas tareas referido a esto ya te he comentado antes lo del libro, los fines de semana se llevan los libros o cuando es el cumpleaños les regalamos poesía para que los padres se las lleven, tratando ::, como todo eso se lleve a cabo en la casa, fíjate, más o menos, un tercio de los hijos, si yo veo, que tienen actividades con ellos que pueden reforzar un poco ::II Trist-

Investigadora: Tú crees que ellos solo ven la lectura para sus hijos no? en la formación literaria enfocado a que aprendan a leer o van más allá de:: Trist-

Maestra: Huy huy huy!:: Importantísimo:: Mira, yo te puedo jurar que si un niño no sale leyendo de infantil es que nos hemos pasado todo el día jugando, /eso es, vamos, eso es así, /

Investigadora: No creen que la literatura les aporte algo::, tu crees que están más preocupados por que aprendan a leer que porque cojan el hábito de leer.

Maestra: A ver, Lorena, mira, la primera :: familia que hizo lo de la tarara cuando llegó la madre me dijo Ay Ay!:: Emocionada I, ala que bonito esto!! Qué bien ha trabajado mi hija, Y qué:: sabes? Si tu les das pistas a lo mejor ellos luego les reconoces que ahí hay una riqueza pero claro, no todos tienen el nivel cultural y no todos tienen las posibilidades, esta persona que te estoy diciendo yo precisamente la elegí por eso, porque sabía que ella iba a hacer una buena recreación de lo que yo le iba a mandar, y como que cada día lo iba a ver otra persona, diría Ay! pues esto está no?, o sea que está bien poner buenos cimientos por así decir, para que luego, digo yo, digo yo, no? II (risas)

Investigadora: Bueno, pues ya hemos terminado, muchas gracias

Maestra: Muchas de nada. (Risas).

Entrevista maestra de 3 años

Investigadora: Bueno, primero agradecerte que colabores con nosotros en el estudio que estamos haciendo. Uno de nuestros objetivos es conocer como se trabaja la educación literaria en Educación Infantil, y queremos preguntar a las que consideramos las responsables principales, que son las maestras. Creemos que aquí tiene un peso importante la relación que tienen las maestras con la lectura, entonces es preguntarte primero si te consideras una persona lectora.

Maestra: Sí, me considero una persona lectora, tampoco en exceso, digamos que un lector normal, dentro de lo normal.

Investigadora: Sí qué lees de forma habitual en tus ratos libres?

Maestra: Sí, leo de forma habitual la literatura que me gusta, que no es teóricamente la de adultos, entonces me considero poco lectora de literatura de adultos, y más lectora de literatura asociada a mi profesión que es la literatura infantil.

Investigadora: O sea que en tus ratos libres, digamos que lees literatura infantil por tu trabajo o por qué te aporta algo a nivel personal?

Maestra: Pues un poco las dos cosas, de cara a mi trabajo y por otro lado me gusta, disfruto como cuando era pequeña, cuando entro en una librería me llaman mas los libros de infantil que los de adulto, que también leo alguno, los más del momento, digamos, o los más recomendados que también leo alguno, pero vamos pocos. Yo me centró en los de infantil y los de mi profesión, pedagógicos, de pedagogía, yo que sé, de algún tema concreto Trist-

Investigadora: Que te construyen también a ti a nivel de conocimientos.

Maestra: Eso es.

Investigadora: Y qué relación tienes tu desde la infancia, por así decirlo, te motivaban hacia la lectura?

Maestra: Creo que he sido afortunada en eso, porque yo desde pequeña en mi casa mi madre que ha sido en este caso la encargada, porque bueno era una mujer que no trabajaba fuera , era hace muchos años y mi padre trabajaba muchas horas fuera de casa y entonces

mi madre era la que nos educaba y nos cuidaba, me considero afortunada porque ella siempre me ha motivado hacia la lectura, hacia los cuentos, ella me contaba, me narraba, leía ::, cantaba::, y todo tipo, lo mismo me contaba los cuentos tradiciones, sobre todo, hay dos, a lo mejor me enrolló mucho, pero hay dos que :: bueno, me gustan y que recuerdo, el Gallo Kiriko y los Siete Cabritillos (risas), pero bueno. Y luego también recuerdo que ahí :: por la mañana o por la noche, tengo ahí un vago recuerdo, no recuerdo muy bien, eh la radio, (nombre de un programa) recuerdo algo de que cuando me peinaba para ir al cole tenía la radio puesta y entonces la escuchaba Trist-

Investigadora: Y consideras que en la relación del niño con la literatura tiene una carga importante la familia?

Maestra: Sí, sí, sí la familia está antes que la escuela, la familia hmmm abre camino digamos, y la escuela luego puede seguir en ese camino que la familia ha abierto o puede iniciar, hombre en general, y más ahora, que tenemos más medios, hay más recursos, bueno no sé si ahora o hace unos años, porque ahora la situación económica no es la misma, pues creo que es la que :: me he perdido un poco de la conversación, Trist-

Investigadora: No, no.

Maestra: Creo que es la que abre, sí :: la familia, y en los casos que sean más reducidos, la escuela, pero si no sería una continuación de la familia.

Investigadora: Los primeros años la familia y luego continua la escuela, Trist-

Maestra: Y bueno, te voy a contar otra cosa, porque esto de la infancia me dejó a mí mucho. Mi madre aparte de que me regalara cuentos :: me regalara ::, mi abuelo de ir con ella no solo quienes ellos querían, quienes estuvieran en mi casa, o con quien tocara, iba con ella a la librería, una pequeña librería que había en el pueblo, y entonces yo elegía entre dos o tres y bueno, para mí eso era (risas) era muy importante, hojeaba, leía, entonces desde siempre manipulaba,.

Investigadora: El libro a nivel :: a nivel físico también es importante, no?

Maestra: A nivel físico sí, porque me temo que :: no sé :: creas un lazo ahí, y luego los libros los he tenido siempre a mi disposición, pero eso ya desde muy pequeña, desde muy pequeña lo recuerdo y a veces lo comento y jugaba con ellos, luego me convertía en la librera, yo ponía una cuerda, (risas) mi madre me ponía una cuerda entre dos cajones en la

cocina y yo les colocaba con las pinzas de la ropa, o sea que me daban diferentes opciones para jugar, les tenía siempre : pues muy a mano.

Investigadora: Entonces ese recuerdo que tienes de la infancia influye también en toda tu vida lectora, por así decirlo, tu relación con los libros.

Maestra: Sí, indudablemente, además los conservo, alguno de los libros, no sé si todos, porque también aprendí a cuidarles, y aprendí a, a, bueno a hacer un uso correcto de ellos, y a cuando sé no les tengo que coger, a veces estaba comiendo o tal, o sea que me lo han enseñado, me lo han inculcado mucho, y los conservo e incluso alguno para algunos temas los utilizo ahora y se los cuento a los niños.

Investigadora: O sea que en tu día a día siguen teniendo presencia ((risas)) Trist-

Maestra: (risas) físicamente y de ::, pues eso de mi infancia.

Investigadora: Y cuando se lo comentas a los niños, les cuentas que son los que te contaron a ti en tu infancia? Se lo dices?.

Maestra: Sí, les digo que es mío, mira tengo uno :: no me quiero entretener mucho, “la ardilla hacendosa”, que además es un cuento que lo utilizo para valores :: no:: para la colaboración, para la solidaridad :: y eso se lo digo, es finito como los de antes, de seis hojas, poco texto, es una ardilla recortada eh! y siempre que lo llevo se lo digo, mirad, éste es de cuando yo era pequeña, éste me lo trajo mi abuela, es verdad me lo compró mi abuela aquí en Segovia, Trist-

Investigadora: Eso seguro que les llama la atención, les motiva para vivir, tener esa relación que con los cuentos que tenías tú, porque los niños en el fondo son muy influenciables.

Maestra: Claro, por supuesto, lo utilizo conscientemente, por supuesto ((risas)).

Investigadora: Es una estrategia más para fomentar la lectura.

Maestra: Sí, sí, de acuerdo totalmente, sí, sí.

Investigadora: Y en la relación que tienes tú con la lectura, con la literatura, crees que la publicidad tiene alguna importancia?, te ayuda a tener contacto con determinados libros?, una fuente de información?.

Maestra: Sí, es una fuente de información, pero :: para mí no es más que eso, no digo que no la utilice, pero tiene mucho más de mi propio criterio, de lo que hablo con los compañeros , de lo que me recomiendan, y luego busco otra información :: yo que sé :: de los cuadernillos, de las librerías, de internet, pero que digamos , que bueno, sí lo considero pero no es nada determinante, ni lo primero, que porque vea en el catálogo que este es este cojo, no, entonces bueno, tengo, tengo más :: Trist-

Investigadora: Miras otros recursos ::

Maestra: Sí.

Investigadora: Y las revistas, cuando sale alguna revista, recurre a alguna revista para::?

Maestra: Que vengan títulos, que vengan:: Trist-

Investigadora: Sí, que vengan críticas de libros infantiles :: o recomendaciones ::.

Maestra: Bueno, pues sí, decirte así título, tampoco la que más por ser del grupo de las librerías del Gallo Kirico, o sea :: que quizás en Segovia es la que está más a mano, pero tampoco ::

Investigadora: Pero no es una fuente que te dé mucha información.

Maestra: No, no, lo que pasa es que luego a nosotros, a nivel de grupo de compañeros de trabajo pues ahí sí que intercambiamos información, llevamos ya años, incluso con amigas que son también muy forofas de la literatura infantil, pues son con las que más II como más enriquecemos, que digamos, nos gusta ir, sobre todo una de ellas va a algunas jornadas II y bueno :: Trist-

Investigadora: Conoce no?, tampoco Trist-.

Maestra: Alguna presentación de actores :: conocemos también, contactamos con alguna autora :: pues es un poco así por los ::: II

Investigadora: Entonces, tú que eres habitual de literatura infantil, lees literatura infantil, pero también lees esporádicamente otro tipo de libros. En general, tú qué crees que te aporta la literatura? a ti como persona?

Maestra: A mí? :: me aporta :: pues desde luego lo primero no sé si ahora, lo primero que me ha aportado y que yo busco para mí y para los demás que me aporte sobre todo en

principio disfrute, que me guste, que me relaje, que me aporte eso, en principio disfrute y gusto por ellas, y luego cuando buscó algo más o necesito, pues información, información, conocimientos, respuestas :: no sé sobre cualquier cosa, imagínate si necesitas solucionar algún problema, alguna cosa, incluso alguna enfermedad, yo pienso que sin ella no se puede estar.

Investigadora: Una fuente de información

Maestra: Una fuente de información, es para estar abierto al mundo, incluso ahora se va sustituyendo por internet y las nuevas tecnologías, pero si no :: era la única fuente de abrirse, creo que es insustituible.

Investigadora: Y trasladado a los niños, qué crees que les aporta la literatura a ellos?

Maestra: Pues muchas cosas también, al principio el disfrute también, el gusto por :: y un primer contacto con la imagen y con las letras, con el mundo de las letras, sí con el código, con el código de la lectura y de la escritura, que es uno de los objetivos que perseguimos en infantil y en la escuela no?, pues eso que disfruten, que les guste, motivarles en definitiva y acercarlos.

Investigadora: A través de la literatura.

Maestra: A través de la literatura, a los cuentos, y a partir de ahí pues depende de lo quiera tratar con ellos y muchas cosas.

Investigadora: Depende de los objetivos que te plantees Trist-

Maestra: Eso es, depende de los objetivos :: depende también si lo voy a hacer para una actividad solo de aulas, si va a ser para una lectura de imágenes, para vocabulario, para conceptos o simplemente para disfrutar o para que se inicien a leer, es que depende de los objetivos elijo unos libros u otros un momento u otro, y bueno estoy diciendo cuentos, que es más correcto decir libros porque no solo trabajo con el cuento, trabajo mucho también la poesía, casi siempre a diario, poesía y cuento, trabajo también con las adivinanzas, que son otro mundo que les encanta, trabajo también con los refranes (nombre de editorial) sobre todo y con algún otro así, con los juegos de suertes para iniciar las rutinas, con los trabalenguas, o sea Trist-

Investigadora: Una literatura muy abierta y muy amplia.

Maestra: Eso es, porque siempre asociamos infantil-cuento, no II amplio abanico, ampliamos abanico desde mi centro, mis compañeras también y la verdad que los resultados son buenos.

Investigadora: Bueno, por lo demás en concreto cuales dirías tú que son las actividades más frecuentes que utilizas para trabajar, no solo la lectura, sino la literatura, también?.

Maestra: No solo la literatura II, pues a ver, espera que piense esto un poco porque tenemos como muchas cosas, las actividades dices?.

Investigadora: Sí el tipo de actividades que trabajas para acercar a los niños a la literatura, a la lectura, al hábito lector?.

Maestra: Pues en principio, cuando llegan de tres años contarles II simplemente contarles y leerles II después eso, no les quito pero les voy dando más participación a ellos, entonces ellos cuando ya tienen cinco empiezan a poder leer ::. Voy a seguir otro orden, contarles, leerles, memorizan porque no solo me refiero a cuentos, memorizar poesía, trabalenguas, adivinanzas, ilustrar, ilustrar con distintas técnicas, hacer murales, hacer dibujo alusivo al cuento, entonces que ellos reflejen con el lenguaje plástico, del dibujo lo que hemos tratado en el cuento, vale? Así trabajamos también la creatividad II que más trabajamos?, pues es que muchas cosas se pueden hacer :: luego si son cuentos encadenados pues la memoria, lo hacemos que lo vayan contando, crear cuentos, inventarles con ayuda o con tarjetas, secuenciación, también utilizo para colocar, asociar, ilustración, y texto cuando es sencillo.

Investigadora: Trabajas la imagen de los cuentos?

Maestra: Sí, la imagen al principio, luego no la quito, pero bueno en tres años sobre todo la imagen.

Investigadora: Y cómo la trabajas?, en qué sentido?, con qué sentido trabajas la imagen?.

Maestra: Para que la vean, para que lo observen, para que cuenten, para motivarles, para que hablen, para que expresen lo que ven, observan y cuentan, enriquecen vocabulario, construyen frases, para desarrollar el lenguaje, sí lenguaje oral.

Investigadora: Bueno, y cuándo lees les lees un cuento en voz alta, haces después asamblea?

Maestra: Sí, hacemos a veces comprensión, pero cuando me interesa, no siempre lo hago, otras veces me quedo II en contarles, en que vean :: te voy a contar una cosa que yo hago, es una cosa que yo he metido de mi forma de trabajar, y sí que me gusta, porque yo creo que ellos lo recuerdan, se lo cuento o se lo leo, según lo que toque, y después volvemos al recordar el cuento solo con las imágenes, yo paso las hojas, ellos van viendo, hay que estar calladitos, y ellos van recordando, y eso por ejemplo me ayuda a que luego ellos lo plasmen en el dibujo.

Investigadora: Claro II. Y cuando lees el libro en los momentos en los que realizas la conversación posterior, que tipo de preguntas sueles hacerles?, dejas que ellos hablen?, cómo sueles plantear ese momento?.

Maestra: Pues también depende hombre I primero hablamos de una ronda o de unas cuestiones de comprensión y de las partes principales cuando te hablo de cuatro y cinco años, porque en tres me quedo en cosas :: que también!! Aunque solo tienes el personaje \, recordamos un poco el cuento a ver si lo han comprendido lo que ha pasado y :: a ver, repíteme.

Investigadora: Que cuando realizas la lectura en voz alta y después trabajas el cuento, qué tipo de preguntas realizas en ese momento, si dejas, si guías tú la conversación, dejas que ellos se expresen.

Maestra: La guío en un principio, pero luego normalmente siempre tienen algo que decir, y asocian : y como asocian pues si se trata de un perro pues ya tenemos las mascotas, es que yo :: / el perro :/ normalmente o bueno, depende les ha acontecido algo en su casa, o conocen a :: , o se parece al cuento que :: o yo le tengo y le da mucha alegría, entonces. O traen otro parecido, y también, por ejemplo, les utilizo, quizás esto sea un salto::

Investigadora: No te preocupes

Maestra: Cuando hay algún conflicto en el aula, cuando conozco a alguno o me documento a veces hay algún cuento, algún texto que me pueda ayudar a solucionarlo, también para valores.

Investigadora: O sea que te ayuda también en el momento de la lectura a trabajar otros contenidos, el objetivo no sólo es solo leer el cuento?

Maestra: No, es que digamos que yo planteo la lectura como ya te he dicho al principio, como disfrute, como motivación, como acercamiento a la literatura infantil, eso es siempre lo primero, y luego desde esos :: y lo primero!! abro un abanico a ver qué otras cosas quiero ir trabajando en cada semana, en cada momento, en cada problema que pueda surgir en el aula, en cada fecha II, porque ahora te contaré, no sé si me vas a preguntar, y no me quiero extender aquí, te contaré que en mi centro trabajamos, estamos metidas en un plan de fomento a la lectura, entonces desde el plan de fomento a la lectura yo uso la biblioteca escolar y entonces desde ahí la encargada de la biblioteca, está dentro de la programación general, la encargada de la biblioteca hace unas propuestas para todo el centro, son actividades de centro que van desde infantil hasta la ESO, porque en mi centro tenemos primer ciclo de la ESO, que son primero y segundo de la ESO, entonces hace una propuesta mensual o bimensual de temas, y van relacionados generalmente también con las actividades, con los temas transversales y otras actividades que haya, por ejemplo, bueno, en octubre, te hago así un resumen si quieres?

Investigadora: Sí

Maestra: En septiembre, bueno en septiembre, hasta que nos colocamos y demás, pues bueno visita a la biblioteca, no siempre nos da tiempo, un poco para conocerla, los que llegan pequeños de tres años hasta octubre no van, en octubre digamos el primer contacto, además celebramos el día de la biblioteca, Trist-

Investigadora: A mira! y qué hacéis el día de la biblioteca?

Maestra: Depende, hace unos años cuando teníamos más dinero también ((risas)) hacemos un concurso, entonces, por ejemplo, un año, te lo voy a contar porque esto es más bonito, además ganamos nosotros (risas), no es lo más importante ni nada, pero bueno. Ese año era cuando empezamos a que todo esto empezara a funcionar porque la biblioteca estaba ubicada en otro sitio, luego nos quedamos sin ella, y luego se ha ido organizando en otras salas, sabes?, entonces ha sido otra vez empezar a montar. Entonces ahí se convocó un concurso de marca páginas, entonces había distintas categorías infantil, primaria y ESO, entonces ahí cada grupo, pues :: hacía su marca páginas, vale?. Entonces claro :: Trist-

Investigadora: Claro, y ganasteis, vosotros (risas).

Maestra: Sí, era el curso de cinco años, no era lo más importante, pero me acuerdo y que lo hicimos el tema ahí fue el de los cuentos clásicos y como tenían cinco ya dibujaban de manera más :: no recuerdo cual es la palabra ahora, pero bueno :: Trist-

Investigadora: Más detallado ::

Maestra: Más detallado, más con escenas, y entonces la niña que lo hizo :: hizo sobre la ratita presumida, entonces pues así fue.

Investigadora: Bueno, es una manera de acercarlos no? a la biblioteca.

Maestra: Claro sí, era una forma de acercarlos sobre todo a los cuentos que ellos conocen, eran pequeños, y luego el lema que pusimos fue el de leo leo, ese lo puse yo un poco para motivarles y demás como el veo veo, pues yo varié la letra y nuestro marca páginas era leo leo y luego leo leo.

Investigadora: Y todos los meses hacéis una actividad especial con este plan?

Maestra: Hacíamos cada mes, cuando empezamos, pero claro es mucho programa, muchas cosas, a veces es duro, no nos da tiempo a madurar tanto y entonces ahora lo hemos cambiado a bimestral, pero bueno ahora en vez de ser un mes, pues cada dos, que si no realmente estamos muy agobiados, pues, entonces, en octubre y noviembre, pues eso, en navidad hacemos ya de cara al festival de navidad, y lo que hacemos también es, porque como va de abajo hasta arriba, pues primero una investigación, un conocimiento, por ejemplo la navidad en el mundo, la navidad sobre todo en los países de los que tenemos niños inmigrantes, entonces eso nos hace trabajar a nivel Trist-

Investigadora: La interculturalidad.

Maestra: Eso, la interculturalidad, y ya de ahí también preparamos la navidad, el festival de navidad, qué hacemos?, pues la poesía, o lo que toque, villancicos o teatro :: un poco ahí, suele elegir, mi compañera, la encargada de biblioteca, nos suele dar un :: un autor, vale? a veces, entonces por ejemplo, te dice entre octubre y noviembre (nombre de autor), como por ejemplo hace un año, trabajamos a Lorca, entonces elegimos en noviembre a Lorca, y ahí cada uno abarcó lo que quiso, nosotros aprendimos de Lorca una pequeña poesía y la ilustramos, vale? y luego en Diciembre llega la navidad, pues lo que te he dicho, y luego hacemos los villancicos, ahí estamos un poco más abiertos.

Investigadora: O sea, que esto lo hacéis en colaboración con la persona que lleva la biblioteca?

Maestra: Sí, sí, sí, que es otra profesional, otra tutora, nada más que tiene unas horas dedicadas ahí que se lo trabaja mucho porque tiene que ir por delante de nosotros y hay que valorar el esfuerzo que ella hace.

Investigadora: Pues sí, desde luego.

Maestra: Luego en enero, por ejemplo, como viene el día de la paz, pues hay el día de la paz, pues mira el libro recomendado entonces fue (título de cuento) no sé si le conoces?

Investigadora: Sí me suena, no lo he trabajado nunca, pero ::

Maestra: Una niña que la descubren que tiene cáncer, si tienes oportunidad, míralo o léelo que está bien, y entonces tenía que construir mil grullas, conseguir mil grullas de papel, si las conseguía se salvaba, murió con las seiscientas y pico, si no recuerdo mal y aquí por ejemplo implicamos a las familias porque los mayores sabían hacer las grullas de papel, pero los pequeños no Trist-

Investigadora: Claro.

Maestra: Y se decoró todo el centro con grullas, entonces así cada mes.

Investigadora: O sea que trabajáis :: todos los meses tenéis una implicación con la biblioteca, y trabajáis conjuntamente todos.

Maestra: Todos los niveles desde abajo hasta arriba.

Investigadora: Y éste es el plan que tenéis desde la escuela?

Maestra: Este es un plan :: sí, dentro del plan de fomento a la lectura que viene marcado desde la Junta.

Investigadora: Entonces en esta escuela se fomenta mucho la relación del niño con la literatura?

Maestra: Sí, sí, bueno te podría contar más cosas, esto está así, creamos también una mascota, cuando la biblioteca empezó a funcionar, la crearon los mayores, que fueron en este caso los más así :: y es una rata, se llama Ratacra, porque como somos un CRA se llama Ratacra, y entonces este es el que siempre es la marioneta del que pone las

actividades, así en febrero/ trabajamos el carnaval, por ejemplo el año que murió Miliki pues pusimos a Miliki ahí y trabajamos, otro año, no sé si lio mucho.

Investigadora: No, no

Maestra: Pues es que hemos acabado mezclando :: no, mezclando no, ampliando esto a la música.

Investigadora: Ah!, así que trabajáis conjuntamente la literatura con la música?

Maestra: Pues sí, fue otra idea y entonces lo que hacemos es que ahora, voy un poco a saco no?.

Investigadora: No.

Maestra: Ahora llevamos dos años que trabajamos también la música, una vez a la semana hacemos una pequeña audición de un compositor/ Trist-

Investigadora: Os da tiempo para todo?

Maestra: Mira te lo voy a contar ahora un poco más despacio. Te voy a decir otra cosa y luego tú lo organizas :: Es que tenemos implicadas, también, a las familias aquí, y entonces, dentro de toda esta propuesta, que es la que más hacemos los docentes, pues hay, dentro del fomento a la lectura, un día a la semana en el que todo el centro, nada más entrar, lee, vale?, Entonces variamos el día por trimestres, empezamos en el primer trimestre los martes, en el segundo trimestre los miércoles, el tercer trimestre los jueves a la misma hora, nada más entrar, y nada más entrar una cosa que dura diez minutos o cuarto de hora, con qué objetivo?, pues el que los niños tengan modelos, modelos lectores, que aprendan a escuchar, que disfruten, y bueno //. Siempre la lectura te aporta más conocimientos, vale?, y quién lee?, pues leen los profes, no tiene porqué ser el tutor, y otros niños de otras clases, siempre que sean modelos. Por ejemplo en mi centro los de la ESO bajan a infantil, son los únicos que bajan, o los de sexto, los otros, y las familias, está abierto a las familias, entonces la familia que quiere, pues participa en su clase, luego ya si no :: si quiere seguir derivamos a otra, todo está en leer esos primeros diez o quince minutos, lo que dure de ese día de la semana que toca.

Investigadora: Y aparte de fomentar, en este caso, la literatura en los niños, también dirías que es una forma de perseguir que los padres tomen conciencia de que tienen que motivarles en casa?

Maestra: Eso es, y lo importante que es, y además les haces que ellos se preparen, se busquen/, porque va a ser un fragmento, no se trata de aburrir, un fragmento del Quijote/ que ha sido ahora y se ha hecho la semana pasada, lo del Quijote, en los pequeños y en todos, eso lo dispusimos, ese día que fuera del Quijote, los demás días cada uno lo que quiere. Y nada :: es una dinámica buena.

Investigadora: Y de esta forma trabajáis con la biblioteca de la escuela?

Maestra: Trabajamos con la biblioteca de la escuela, pero bueno :: que hacemos más cosas, no sé :: que más ::.

Investigadora: Y por ejemplo tú con tu clase, a nivel particular, la biblioteca de la escuela la usas?

Maestra: Sí, sí, la uso, para llevar todo esto a cabo. Cuando desde la biblioteca nos presentan el tema del mes, lo que llamamos el tema del mes. Imagínate por ejemplo, vamos a coger uno, llega el carnaval, además ya trabajábamos la música, al trabajar la música eso lo hacemos una vez al mes, o sea que vemos ocho melodías, ocho fragmentitos pequeños. Entonces pusimos el carnaval de los animales allí para escuchar, entonces yo voy con mi grupo a la biblioteca antes de empezar a trabajar, o después, en los pequeños generalmente da igual vale? porque abrimos la tutora la motivación, y allí mi compañera nos presenta un power-point y nos dice pues cuatro líneas así I generales de la presentación del tema del mes y a partir de ahí, o eso puede estar en el medio, en los pequeños no es tan importante, quizá lo hacemos nosotros primero en el aula, a partir de ahí empezamos a trabajar, vale? Este por ejemplo fue más por la música que por la biblioteca, porque a partir de ahí hacemos mural, nos disfrazábamos, hicimos mural, escuchamos la música, trabajamos muchas habilidades Trist-

Investigadora: Lo trabajáis conjuntamente?

Maestra: Claro, y :: por ejemplo otro año hicimos para el día de la paz, me estoy acordando que nosotros hicimos :: ,como llevamos varios años, Elmer, el elefante de colores. Trabajamos ahí muchas cosas, y este día luego después hacemos una especie de festival, cada grupo expone un poco lo que ha hecho, entonces hicimos un libro gigante nuestro grupo de infantil y luego un resumen de ese libro le contaron en el festival este que te digo, por llamarlo de alguna manera, en las actividades propias de ese día, le contaron

los de cinco, con el desplegable, era muy aparatoso, te lo podría haber traído para que lo vieras.

Investigadora: Sí, pero desde luego eso a los niños también les motiva, les atrae Tris-

Maestra: Claro, les motiva, mucho, mucho, de hecho de todas estas cosas se acuerdan, de un año para otro, de un año para otro Trist-

Investigadora: Claro les gusta hacerlo.

Maestra: Bueno, cuando ven a Elmer por ejemplo, Elmer! / y luego hicimos por ejemplo unos Elmer pequeñitos como de llaveros, los regalaron, también los cambiamos.

Investigadora: Ya, pero ellos de alguna forma siempre van a asociar Elmer al libro, al cuento Trist-

Maestra: Y a lo que le pasó ::, el respeto a los demás ::, claro.

Investigadora: Y en esa biblioteca escolar que tenéis, hay libros para los niños? Trist-

Maestra: La biblioteca escolar empezamos con muy poco fondo porque no había apenas, había estado muchos años perdida por ahí , y bueno :: pues se va comprando algo según vamos pudiendo, y también tenemos otra actividad que :: te cuento, desde infantil , por ejemplo para aumentar el fondo de libros de infantil, se propuso que el día del cumpleaños en vez de llevar las chucherías o el almuerzo para todos, como las chuches ya no las queríamos, regalaran un libro, que fuera el niño del cumpleaños el que lo regalara a la clase, lo dábamos un poco la vuelta. Las familias aceptaron. Entonces, creo que ahí se consiguen bastantes objetivos, la condición es que se regala, pero no se devuelve, el libro queda para el centro, se dona a la biblioteca de aula y a la biblioteca del centro. Entonces, mientras yo lo considera oportuno los tengo en mi clase, normalmente los mantengo los tres años que están ellos conmigo, los voy cambiando de la biblioteca de aula a la que incorporo otros, y :: luego pasarían al fondo de la biblioteca del centro.

Investigadora: O sea que tú en tu clase tienes biblioteca Trist-

Maestra: Yo tengo biblioteca de aula, sí, tengo mi biblioteca de aula y en esa biblioteca tengo libros personales muchos :: porque al final como no hay dinero y yo soy muy apasionada ((risas)) pues los compré y los llevo, y ya es para que los disfruten los chicos, no les cedo, luego me los traigo otra vez a casa porque creo que los tengo demasiado apego ahora y los necesito. Entonces tengo libros míos, libros del centro, los libros que ceden los

niños que llevan, y los de la biblioteca del centro que también cogemos, y a veces libros he tenido también cuando me interesa o cuando voy con ellos de la biblioteca municipal.

Investigadora: Ah!, mira.

Maestra: Y luego :: los padres:: cuando van a leer, que te he comentado que van a leer, pues a veces, si los niños me piden o ellos quieren nos dejan el libro que han leído, el cuento que han leído, nos lo dejan allí unos días, una semana, o el tiempo que yo quiera, vamos :: luego se los devolvemos, entonces digamos que tenemos muchas cosas, los cambiamos cada cierto tiempo::

Investigadora: Tienes gran variedad de libros entonces?

Maestra: Sí, sí

Investigadora: Y qué uso le das tú a la biblioteca Trist-

Maestra: La biblioteca de aula?

Investigadora: Si, cómo trabajas con ella?

Maestra: Pues siempre una referencia para yo coger o yo poner, para un tema o para lo que quiera trabajar. Pues eso que he comentado antes, los valores o lo que sea y luego independientemente de eso siempre tienen un tiempo, un tiempo a diario para tomar contacto con los libros, para coger el que quieran, eligen, manipulan, se cuentan unos a otros, se enseñan, se leen :: entonces siempre tengo un tiempo ahí dedicado a diario a que ellos cojan el libro que quieran, le manejan, le disfrutan, le llevan, le cambien y luego lo dejen no tirado, en el mismo sitio y colocado, cuando son más pequeños de tres, que tengo menos cantidad de libros y la que los coloca soy yo para que me vayan viendo, porque no me es rentable, pero a partir de cuatro el que tengo de responsable ese día, antes de salir al recreo, que hay que dejarles colocados, los tiene que dejar colocados, los coloca, él solo o con otro compañero que eligen, y saben que lo tienen que colocar, un poco como quieren. Yo creo que a mí me viene esto, aparte de por el orden y el cuidado me viene por mí :: ((risas)) mi recuerdo de la infancia Trist-.

Investigadora: Claro, hay que cuidar los libros.

Maestra: Claro hay que cuidarlos, recolocarlos, se les pongo y entonces los ponemos unos verticales, como si fuera un escaparate, otros tumbados, otros plastifico, porque tengo

también, por ejemplo libros para leer o para añadir a la presentación más formal de las letras que hago, entonces este de la letras de Gruño y el de los números, esos libros son bastantes buenos que tienen letra cursiva y entonces siempre tienen esos, y entonces esos que pasan :: pues los de los números luego los colocan ellos solos, en serie y distinguen los de los números de los de las letras, entonces bueno, Trist-

Investigadora: O sea la biblioteca aparte de aportarles a ellos una cercanía con los libros, también les inculca otros hábitos?

Maestra: Sí, pero porque los descubren solos, a veces por imitación y a veces porque quieren y otras veces por grandes, pequeños, por el que me gusta, por el que no. También resuelve conflictos porque hay niños muy apegados al que llevan cuando lo regalan y claro no lo quieren dejar allí ni a tiros, cuando llega el de tres años y le dices que el libro lo deja allí pues tela.

Investigadora: Les enseña a compartir también con los demás.

Maestra: Exacto, y luego hay también quien solo ve el suyo, y no se abre al tuyo o quien quiere el mismo, entonces Trist-

Investigadora: Poco a poco

Maestra: Hay muchas cosas, que es muy difícil de resumir Trist-

Investigadora: Sí, pero esto poco a poco lo trabajarás, no?

Maestra: Lo trabajo, claro, Trist-

Investigadora: Que se abran a los demás libros Trist-

Maestra: Les guío, claro, les cambiamos, otras veces cuando ya están cansados les dices cuándo les cambiamos, que suele pasar, es cuando más bien cuando dicen es qué yo me acuerdo que traje no sé quien uno que hablaba, por qué no le ponemos ese, digo pues porque hay muchos, cuando toque cambiar ya le sacamos, vale?. Entonces a veces piden retomar libros de hace más tiempo trist-

Investigadora: Se acuerdan de los libros que por cualquier motivo les han quedado dentro Trist-

Maestra: Claro, Claro, Trist-

Investigadora: Importante para ellos

Maestra: Y si trabajamos la unidad didáctica, pues también, digo ::, hombre! no siempre, pero este año por ejemplo se vio con un personaje que viajaba a Egipto, y entonces yo tengo un libro grande que ese era para más adultos, pero a ellos les gustaba porque era grande y siempre van a sacar algo, vaya, yo lo que veo es que siempre van a sacar algo.

Investigadora: O sea, que sí que notas que ellos tienen un interés por los cuentos, los libros y por la literatura. Y a la hora de seleccionar los libros que trabajas, que les cuentas o que les dejas, qué tipo de criterio Trist-

Maestra: Qué criterio sigo?

Investigadora: Sí.

Maestra: En general?

Investigadora: Sí, en general.

Maestra: En general :: porque luego hay muchas cosas, depende para lo que le quieras, entonces :: hay muchas cosas, pues un poco el formato que tienen y la calidad, el papel, si es más duro, si es más blando, tamaño, las ilustraciones, el texto, cuando digo texto me refiero a cantidad de texto, a tipo de letra, a :: si hay un texto encadenado o no, porque eso me gusta bastante para trabajar la memoria y bueno, pues eso II y qué objetivo quiero trabajar con él, pues eso en general es lo que miro más.

Investigadora: Y el libro álbum, qué tipo de papel juega en tu rutina diaria.

Maestra: Es que :: qué entendemos por libro álbum?, no sé lo que me quieres decir, si es un libro que yo hago con fotos de ellos?.

Investigadora: No, no.

Maestra: O libro de imágenes?

Investigadora: El libro álbum es como un tipo de libro ilustrado.

Maestra: Sólo con imagen?

Investigadora: No, el libro álbum lo que tiene es aparte del texto, tiene una imagen que comunica más, que no solo se centra en establecer lo que dice el texto, representar lo que dice el texto, sino que puede aportar más información Trist-

Maestra: Más información que:: que lo leído.

Investigadora: Más información a los niños que lo que simplemente dice el texto.

Maestra: Pues creo que es muy importante siempre, no solo en los pequeños, porque observan, dicen y además elaboran, les hace que construyan ellos, entonces eso es un punto importante para la creatividad, o para abrir otros campos o para conocerles, basta.

Investigadora: O sea, que sueles trabajar más con libros álbum que con libros simplemente ilustrados?

Maestra: En principio sí, luego ya pues :: es que yo tengo mucha ((risas)) mucha variedad, no sé si para bien o para mal, pero tengo mucha variedad Trist-

Investigadora: Es que como eres una apasionada de literatura infantil todo te motiva.

Maestra: Todo me gusta, exacto. Y luego otra cosa que les gusta aunque parezca :: son los libros con pestañas, por ejemplo las adivinanzas, conseguí uno muy chulo, que tenía la respuesta de la adivinanza tapada y entonces a raíz de ahí con la colaboración de la familia, porque eso lo hice en cuatro años, trajeron una adivinanza con el dibujo y luego yo lo monté similar a eso y esos libros que elaboramos entre todos forman parte de la biblioteca de aula. También hicimos, por ejemplo una historia inventada del todo ilustrada, todo ilustrado, trabajamos la selva, y luego hicimos un escenario, unos animales salvajes, lo montamos sobre ese escenarios que hicimos en clase de plástica, y luego ahí montamos una pequeña historia, una pequeña historia tan fácil como que íbamos de viaje a la selva, entonces lo íbamos contando, la historia era el autobús, y ahí íbamos contando los animales que cada uno veía, solo con la imagen, con lo que ellos habían hecho, tenían cuatro años, segundo trimestre, en febrero, y eso era sólo con lo que ellos habían hecho, era nuestro libro.

Investigadora: Se acercan así a la literatura desde otro punto de vista, no? Ellos como autores del libro.

Maestra: Claro, como autores, ilustran, y luego narrábamos, ahí ni siquiera escribimos, yo no escribí nada ahí, simplemente lo contaban.

Investigadora: Y como en la selección de libros, tú me has dicho antes que con la publicidad no te fijas mucho Trist-

Maestra: No mucho.

Investigadora: Pero tú crees que te influye a la hora de seleccionar lo que lees, lo que te dicen?, la publicidad?.

Maestra: Es un :: bueno :: un toque, un qué se llama así, sabes?. Mira, para los niños sí que más que para mí, la publicidad, y son ellos quizás los que me informan.

Investigadora: Los libros que te llevan son más modernos?

Maestra: Claro ::, porque tenemos a la Peppa Pig, tenemos a no sé quién, y yo algunas veces, si no es porque ellos me lo dicen, no me entero, sabes? porque yo no veo::, entonces de ahí ellos sí que me enseñan a mí.

Investigadora: O sea, que ellos serían una fuente más para informarte a ti de la literatura infantil.

Maestra: Eso es, eso es. Quizás la relacionada con la publicidad, me ha venido ahora así más la asociación, de ahí ahora ellos me guían, por supuesto que también ::

Investigadora: Tienes en cuenta también tus gustos a la hora de elegir los libros entonces?

Maestra: Sí, también les doy opción a que elijan, a ver cuál contamos, a veces el que es el ayudante pues cuál quieres que contemos, sí, si elijen, y ellos elijen siempre el que ven el día, que ven uno o dos. Cuando tengo ese tiempo, o sea sí que eligen. Las familias cuando le van a regalar a veces me piden y me pedían el que yo les diera una lista, no les he dado una lista, razones, pusimos un precio desde muy poco hasta un máximo de lo que cada uno se quiera gastar, pero bueno desde cuatro hasta diez euros, cada uno lo que pueda o lo que :: más que nada para que no haya pique entre ellas, es que el mío ::yo he gastado:: el que quiera, y no les dado lista pues para que se impliquen y yo, si ellas me dicen mira tengo dudas entre éste y éste, le conoces?, le tenéis?, bueno II pues las digo pues éste nos vienen bien, o éste no, o éste ya lo tenemos, o :: pero no les he dado una lista, pues entonces van piden uno, compran y ya está, y quiero que de alguna manera II ellas II manejen. Trist-

Investigadora: Se impliquen.

Maestra: Se impliquen, entonces como lo que yo hago muchas veces es ir a las librerías a las ferias de libros y demás, pues digo ir a unas librerías, daros una vuelta, preguntar a los niños, mirad en la biblioteca II del pueblo a ver qué tienen II muy buen ::, tienen buen :: no está mal.

Investigadora: La biblioteca Trist-

Maestra: La del pueblo.

Investigadora: La biblioteca de pueblo también la utilizáis?

Maestra: Sí, los niños también van con la familia. Otro año hicimos otra actividad, te estoy contando muchas cosas. Antes de tener nuestra biblioteca del centro tan :: digamos, tan en rodaje, y como no teníamos mucho fondo pues hicimos otra actividad que era en colaboración con la biblioteca municipal, la del pueblo, y entonces las familias, cada semana, cada semana iba un niño el lunes con la mamá, elegía un libro adaptado de la biblioteca municipal, le trabajaba en casa para luego poderlo contar y luego él a los compañeros. El viernes al finalizar la semana era el niño el que nos contaba el libro que había ido a pedir prestado a la biblioteca municipal y que con su familia había estado un poco trabajando en casa, y ahí trabajábamos que fueran, que lo cuidaran, que saben que son prestados, la relación con la biblioteca diaria, Trist-

Investigadora: La familia, que se implique.

Maestra: La familia que se implique y le dedique un tiempo, y que se hicieran los carnets de socios, y la bibliotecaria también nos abrió las puertas de su centro. De hecho, seguimos yendo, siempre que es el día de la biblioteca vamos todos los años, allí nos cuenta un cuento y nos suele dar una revista que tiene por allí de publicidad, que vienen crucigramas y alguna historieta Trist-

Investigadora: Bueno, les gusta a ellos ir a la biblioteca.

Maestra: Sí, les gusta.

Investigadora: Y las familias, crees que se preocupan más porque el niño aprenda a leer en el sentido de habilidad lectora? Trist-

Maestra: (risas)

Investigadora: Que el hecho de que el disfrute de la lectura cree un hábito y vea en la lectura un placer?

Maestra: Hay de todo II hay de todo y yo creo que lo vamos un poco cambiando, porque claro los de infantil, nuestro, como profesionales de infantil, llegan cinco años o incluso antes y ya está la presión de los compañeros, porque viene a primaria :: porque no lee :: porque el colegio es bilingüe y tenemos el añadido del inglés, y las familias pues lo mismo. Entonces II hay que ir las cambiando un poco el chip y yo no sé si acertadamente o no. Yo a mis grupos siempre las digo que para que lean, escriban y disfruten de ello y además lo hagan mejor, primero quiero buscar el gusto por y el interés y el acercarles a los libros y que ellos hagan lo mismo, y que los tengan, entre comillas, pues como un juguete más, nada más que con un uso diferente, con unos cuidados distintos, no puedo poner :: Trist-

Investigadora: Claro, que entiendan que el libro sirve para algo más que para jugar Trist-

Maestra: Claro, que no le dejen ahí entre la caja con las construcciones, que tiene su sitio, en una estantería o donde sea, y su tiempo, sus momentos, pero que puedan decir es que hoy lo que quiero jugar ahora es con el cuento, que no sea solo, como hacen muchos, a la hora de dormir Trist-

Investigadora: Sí, o como cuando tienen tiempo libre, pues hala, al rincón de la biblioteca Trist-

Maestra: Exacto, o hala, ahí, para que no des guerra, yo creo que hay de todo, y que quizá se va cambiando un poco la forma de pensar, yo es que pienso que primero tiene que ser que te atraiga, Trist-

Investigadora: Sí

Maestra: Que te guste, que disfrute, que te aporte algo, simplemente eso, placer gusto, que me llame, si lo quiero acoger y luego lo otro viene rodado, porque una vez que ven, igual que leen las imágenes y amplían vocabulario, y te preguntan y construyen la historia, pasan al texto, porque el texto es una imagen más. Trits-

Investigadora: Sí, les motiva quizá, no? Cuando ellos ya sienten esa cercanía, pues quieren aprender a leer para llegar a entender lo que pone, no?.

Maestra: Y cuando les estamos enseñando el código, además cuando cogen los cuentos, ya ven el código escrito como una imagen más y ya la o, la e, la l, la de fulano, y entonces tenemos ahí unas semanas que son un barullo, que acabas con la cabeza, ((risas)) Trist-

Investigadora: Es un conjunto no?, se trabaja todo de forma conjunta, tanto como aprender a leer

Maestra: Desde el gusto llegas a un amplio abanico, no se podría estar sin la literatura.

Investigadora: Y tu, desde tu experiencia como profesora, cuando llegan ya a primero de infantil crees que las familias están motivando en ese acercamiento a la literatura?.

Maestra: En primero, cuando llegan en tres años?

Investigadora: Sí a primero de infantil.

Maestra: Sí que hay familias que sí, que lo tienen incorporado y que tienen sobre todo como la rutina, pero bueno son los menos, y quizá a veces los que no son tan conscientes, quizá es mejor corregirlo, no son tan conscientes de lo importante que es.

Investigadora: Crees importante, entonces, que ellos en los primeros años se les inculque ese acercamiento?

Maestra: Y desde los primeros meses, cuando ya son capaces de estar sentados y tener libros con imágenes grandes y todo, o incluso con las siluetas o con :: es que para mí el que lo toquen en principio es lo primero Trist-

Investigadora: Es lo fundamental.

Maestra: Además hay cantidad de libros para desde muy pequeños con sonido, con muchas cosas, con despleables, con siluetas Trist-

Investigadora: De todo tipo.

Maestra: Que se construyen y acaban metidos en un camión de bomberos, como uno que he visto de un niño pequeño. Entonces, bueno, creo que hay muchas maneras y también es muy importante que ellos nos vean a los mayores con los libros II con los libros Trist-

Investigadora: El modelo.

Maestra: Exacto, con libros, con periódicos, ellos saben que esas son las revistas de papa, de mama, no sé que, o el libro que lee II Trist-

Investigadora: El modelo familiar siempre es importante Trist-

Maestra: El modelo familiar y el modelo del profe, sí, vale más que las palabras, ven que su madre lee, su padre, entonces yo creo que eso es muy importante. Nosotros también tenemos ahí, otro salto que doy, es que el día del libro, aparte del libro que toque por el mes que sea, el autor que hagamos y demás, II pues tenemos también un mercadillo Trist-

Investigadora: Anda.

Maestra: En ese mercadillo del día del libro participan los niños y los adultos, bien adultos, profesores y familia que quiera. Entonces los mayores organizan el mercadillo que llamamos y ellos ponen los distintos stand, distintas mesas para cada curso. Entonces, previo a eso que es el día del mercadillo, pedimos a las familias que lleven un libro para intercambiar en el mercadillo. Los niños los llevan, lo dejamos en el aula, nos los recogen y los llevan allí los mayores que son los que están en el mercadillo. Cuando nos toca por turno, pues cada clase va, en este caso este año la mía de tres, vamos a nuestro lugar, y cogemos otro libro que no es el que yo he traído, sabes?

Investigadora: Claro.

Maestra: Y es el que me llevo, hay un intercambio.

Investigadora: Entonces en tu centro tenéis muchas actividades :: no? lo del plan lector, la biblioteca, el mercadillo ::.

Maestra: Muchas, tenemos muchas :: lo que pasa es que te lo he dicho muy así.

Investigadora: No, pero sí que :: Trist-

Maestra: Va a ser difícil luego.

Investigadora: Si juntamos todas las actividades, realmente, aparte del plan lector que tienen todos los centros, vosotros como centro sí que fomentáis esa relación haciendo actividades propias vuestras, no?.

Maestra: Sí, sí, sí y además ya lo ves, con una temporalización plas, plas, plas, y, además, luego que si hacemos murales, que si hacemos :: , los mayores por ejemplo hacen teatro.

Por ejemplo, en Lorca, cuando tocó Lorca, hicieron un teatro fabuloso para la actividad de navidad.

Investigadora: Asistís todos a esos teatros?.

Maestra: Sí, asistimos todos y entonces como a veces no cabemos a la vez, pues en dos días. No es que nos guste mucho porque :: Porque tenemos que repetirlo dos veces, porque una vez lo hacemos para los compañeros y otra vez para las familias, y claro los pequeños I, ya lo irás viendo si trabajas (risas) más en ellos. Es una movida, subir al escenario a hacer una cosa de diez minutos lo que tiene detrás :: Trist-

Investigadora: Muchas horas de trabajo :: mucha implicación Trist-

Maestra: Mucho trabajo :: mucha implicación del momento, los conflictos, el que se cae ::, el que tarda, los nervios de la maestra ::, las madres con las cámaras :: (risas).

Investigadora: (risas) Todos estos proyectos tienen un esfuerzo por parte de los profesores detrás, importante.

Maestra: Sí, importante sí, desde luego, si no se mete tiempo no sale adelante, ni mucho menos,.

Investigadora: O sea:: que vuestro centro se implica mucho? en el aspecto de la literatura.

Maestra: Bueno, pues no sé si está bien o mal que lo dijera (risas), sí, ahora mismo, a fecha de ahora y de hace un par de cursos cuando empezamos con todo, no :: un par de cursos no :: no sé lo que llevamos :: llevamos?:: tres:: cinco cursos yo creo. tenía yo otro grupo de cuatro años cuando te he contando lo del libro de la selva y eso :: y luego vamos implicando cada vez a las familias, colaboran :: colaboran leyendo, colaboran haciendo :: pues trajes si hace falta, colaboran :: con muchas cosas como con lo de los libros, entonces bueno :: nos ocupamos de que estén implicadas las familias.

Investigadora: Sí, en todos los sentidos no?, en literatura y mucho más :: Trist-

Maestra: Y a leer, querer ir :: los niños también tiran de ellos, y por qué tu no vas::? porque la mamá de fulanita ha ido.

Investigadora: Pues eso también :: mira es un punto importante para que ellos se sientan motivados.

Maestra: Tiran de ellos claro, claro, pues entonces así tenemos muchas :: muchas cosas, ya te digo que el resumen es, una cosa cada mes, el libro del mes o cada dos meses que lo venimos haciendo ahora porque estábamos agobiados, y, además, como hemos incluido la música, la música simplemente oír o estudiar al compositor, también les gusta eh?. Es una vez al mes el primer jueves o el primer día que toque, y es muy cortito, les contamos una pequeña cosa y ya está.

Investigadora: Bueno, también es importante no solo trabajar la lectura en el sentido de comprender, trabajar las matemáticas, sino abrirse un poco más a otras habilidades, a otros aspectos que también les puede formar, porque al final siempre se reduce el ciclo infantil, el ciclo infantil queda reducido en ciertos aspectos Trist-

Maestra: A que descubran otras cosas y que tengan una formación integral y de conjunto lo más amplia posible. Yo :: es que te contaría, porque soy un poco entusiasta, una actividad que hice para el festival de navidad con Mozart (el año pasado).

Investigadora: Pues cuenta, cuéntamela.

Maestra: Bueno muy así :: muy resumida. Lo utilicé luego para el festival de navidad, porque ahí como se podían hacer villancicos o lo que quisieras. Bueno, pues estudiamos al compositor, un poco la vida de él :: ya sabes que era muy pequeñito cuando empezó. Aprendimos una poesía, que esa sí que la saque de internet, que narraba un poco la vida de Mozart y que quedaba muy chula, trabajamos con las notas musicales, el conocerlas, lo que son las ocho notas musicales, el pentagrama, la clave de sol, con todo eso, y luego para navidad recitamos la poesía, yo la adapté un poco, pero vamos :: la fuente de internet ahí está, no recuerdo la autora. Y las familias colaboraron mucho porque, además, recuerdo que hicimos un play-back de una :: un fragmentito de :: no me acuerdo ahora la obra de Mozart que era :: no me acuerdo, pero da igual, la que habíamos escuchado/. Entonces las familias colaboraron pues vistiendo a los chicos de Mozart, con pelucas rizadas, porque claro :: estudiamos todo eso, con los zapatos, con las hebillas :: pues lo de la época de Mozart, Mozart, que lo hicieron muy bien, y además hicieron un violín, pues cada uno como quiso, de cartón, de :: lo que quisieron, de poliespam de eso Trist-

Investigadora: O sea, que de Mozart hicisteis como un mini proyecto.

Maestra: Exacto, un mini proyecto. Lo que pasa es que quizás donde yo más fallo y donde menos tiempo meto es en dar forma teórica a todo esto y por eso me cuesta mucho más

contarlo ((risas)), y luego hicieron un pequeño play-back con el violín y sí, sí quedó superbién,

Investigadora: Y eso luego se lo enseñáis a todos los compañeros Trist-

Maestra: Sí, porque luego eso lo llevamos al festival de navidad, entonces eso lo vieron.

Investigadora: Pues tuvo que quedar muy bonito, la verdad. A los chicos les encantaría.

Maestra: Pues claro que quedó muy bonito, los chicos sí, todavía se acuerdan de lo de Mozart, todavía se acuerdan sí, es el grupo que tengo ahora y sí. Luego tenemos las fotos, y es que otra cosa que me he saltado, es que, por ejemplo, la biblioteca de aula, esto no lo hago siempre, también depende del tiempo de que disponga, porque claro ::, en la biblioteca de aula tengo un libro álbum, se puede llamar, o un álbum simplemente, con las fotos de distintas cosas y de distintos trabajos que hacemos durante el curso vale?. Entonces tengo, tengo, por ejemplo :: de digo tipos, de cuando Mozart, pues actividades del mural que hicimos con lo de las notas que te he contado, el pentagrama y demás :: porque desde la biblioteca nos pidieron un eslogan para animarnos a escuchar música vale?.

Investigadora: O sea que en la biblioteca también trabajáis la música?

Maestra: En ese punto, sí, ahí sí, porque en vez de hacer el marca páginas, como era el año que íbamos a meter un día a la semana la música, pues nos pidieron un eslogan para trabajar la música. II No me acuerdo ahora cómo era II ven II no me acuerdo ahora.

Investigadora: Bueno, no te preocupes.

Maestra: Entonces hice las fotos haciendo ellos lo que era la actividad de construir todo aquello, un mural grande, con pentagrama grande con las distintas notas, con la clave de sol, que la pusimos con papelitos I pues con habilidades, con técnicas distintas, vale? y el eslogan.

Investigadora: Tú crees que en la educación infantil se presta quizás más atención a aprender a leer, aprender a sumar, a restar, que a otro tipo de habilidades? el tiempo se le lleva la mayor parte esa función?.

Maestra: Te soy sincera? II depende del profesional.

Investigadora: Depende del profesional.

Maestra Y :: luego influida por las presiones II externas, pero vamos depende del profesional, el enfoque que dé, en cómo lo valore, en cómo lo plantee, si es verdad que a veces es muy :: pues un ritmo fuerte.

Investigadora: El tiempo y la dedicación dependen, claro, siempre de él.

Maestra Sí claro en el planteamiento sí, pero yo creo que con estos proyectos, con estos temas, trabajamos muchas cosas, directamente, muchas cosas, que enriquecen mucho a los chicos, que les hace disfrutar y que luego vas a ver que lo van cogiendo como esponjitas y que luego de repente hacen que las otras cosas las cojan mejor, como por ejemplo la lectura y tal, tal, tal.

Investigadora: Un aprendizaje globalizado sería lo ideal Trist-

Maestra: Que parece que no, parece un currículum oculto, ahí, que van dejando :: sí, sí, sí, no tanto pero sí, sí, pero, vamos, todo depende del profesional y del tiempo.

Investigadora: Pues ninguna pregunta más, muchas gracias.

Maestra: Espero no haberme enrollado demasiado.

Investigadora: No, no, perfecto, mucha información nos has aportado.

Maestra: Pues nada, que os sirva de mucho.

Investigadora: Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo V: Transcripciones de las propuestas de aproximación

Transcripciones de las propuestas de aproximación: Grupo 5 años

Propuesta nº 1: Donde viven los monstruos

(La investigadora exhibe el cuento)

Niño.- Este ya lo hemos visto.

Investigadora.- Sí? Entonces genial porque así vais a hacer mucho mejor las actividades.

Niño.- Y lo tiene **.

Investigadora.- Pero vamos a recordarlo un poquito vale? A ver cómo se llama el cuento? Ya que lo conocéis.

Niño.- Dónde viven los monstruos.

Investigadora.- Y quién es el protagonista?

Niño.- El rey.

Investigadora.- Y cómo se llamaba el rey? II, Ahh! Así que vamos a leerlo para recordarlo, vale?.

Niño.- Se llama (X)

Investigadora.- No, no. Tiene un nombre muchísimo más corto. Vamos a ver, cómo se llama?.

Niño.- Eh::, Alberto.

Niño.- Adrian. (Murmullo)

Investigadora.- Si no me escucháis (murmullo), venga vamos a escuchar el cuento, vale?, y luego me lo tenéis que contar vosotros, así que tenéis que estar muy atentos.

Niño.- Vale.

Investigadora.- “La noche que Max se puso su traje de lobo y se dedicó a hacer faenas de una clase y de otra clase Trist-. su madre le llamó “Monstruo!” y Max le contestó “Te voy a comer!” Trist-.

Niño.- Te voy a comer.

Investigadora.- Y le mandaron a la cama sin cenar Trist-. Esa misma noche nació un bosque en la habitación de Max, Trist-.

Niño.- No (X).

Investigadora.- No, que nació un bosque en la habitación de Max, y creció, ¿ves?. Los árboles empezaron a crecer, salió la luna, y creció hasta que había lianas colgando del techo Trist-.

Niño.- Y monstruos.

Investigadora.- Y las paredes se convirtieron en el mundo entero y apareció un océano con un barco particular para él y Max se machó navegando a través del día y de la noche, en un barco para él solito, Trist.- entrando y saliendo por las semanas saltándose casi un año Trist.- hasta llegar a donde viven los monstruos Trist.- Y cuando llegó al lugar donde viven los monstruos ellos rugieron sus rugidos terribles Trist.-

Niño.- Rugido.

Investigadora.- Y crujieron sus dientes terribles Trist.- y movieron sus ojos terribles y mostraron sus garras terribles, hasta que Max dijo: “Quietos!” y los amansó con el truco mágico Trist-.

Niño.- No lo veo.

Investigadora.- Luego miramos todos, vale?

Niño.- Bien.

Investigadora.- Cuál era su truco mágico?

Niño.- En los ojos.

Investigadora.- Pues vamos a ver. Miró fijamente a los ojos amarillos de todos ellos sin pestañear una sola vez y se asustaron y dijeron que el más monstruo de todos era Max ,

así que le hicieron el rey de todos los monstruos. “Y ahora”, dijo Max, que ya era rey “¡que empiece ya la juerga!” Y se fueron todos de fiesta. Trist.- Era de noche y seguían de fiesta, pero Max ya empezaba a estar un poco cansado II y seguían de fiesta II, tuvieron un montón de días de fiesta pero llegó un momento en el que la fiesta se acabó, dijo Max, y envió a todos los monstruos a la cama sin cenar, como su madre a él, que le había mandado sin cenar a la cama Trist.-. Max el rey de todos los monstruos se sintió solo y quería estar donde alguien le quisiera más que nadie, ¿y dónde era más?, ¿dónde le querían más? en su casita así que vamos a ver si volvía.

Niño.- Pues sí vuelve.

Investigadora.- Entonces, desde el otro lado del mundo le envolvió un olor de comida muy rica y ya no quiso ser el rey del lugar donde vivían los monstruos II Pero los monstruos gritaron: “Por favor, no te vayas, te queremos tanto!”. Y Max dijo: “¡No!” yo me voy donde me quieren. Los monstruos rugieron sus rugidos terribles y crujieron sus dientes terribles y movieron sus ojos terribles y mostraron sus garras terribles, pero Max subió a su barco particular y les dijo adiós!, él se iba, ¿a dónde se iba?

Niño.- Tan tranquilo.

Niño.- A su casa

Investigadora.- A su casa, ¿seguro?

Niño.- (X)

Investigadora.- A ver cómo va a su casa. Navegó de vuelta saltándose un año, entrando y saliendo por las semanas atravesando el día Trist.-

Niño.- La comida.

Investigadora.- Hasta llegar a la noche misma de su propia habitación donde su cena le estaba esperando. Y estaba caliente o fría la cena?

Niños.- Caliente.

Investigadora.- Seguro?

Niños.- Sí.

Investigadora.- Todavía estaba caliente, muy bien. Oye, os sabéis el cuento genial.

Niño.- Ya te lo hemos dicho.

Investigadora.- Cómo empieza el cuento? Quién es Max? (Murmullo)

Niño.- El rey

Investigadora.- Era el rey? Seguro? (**), era el rey? Sí?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Y era un niño o era un adulto?

Niños.- Un niño.

Investigadora.- Era un niño. Y qué le pasa al niño? Por qué? Trist-

Investigadora.- Pero déjame terminar la pregunta. Por qué se va al país de los monstruos?,
**. Por qué se va? Alguien le castiga? O no? Se va porque quiere?

Niños.- Se va porque quiere.

Investigadora.- Y por qué le han castigado?

Niño.- Porque, porque II (silencio)

Investigadora.- Porque se estaba portando muy, muy mal. Y cuando llega a su habitación,
qué pasa?

Niños.- (silencio)

Investigadora.- Cuándo llega a su habitación después de que le castiga su mamá.

Investigadora.- Y cómo se va al país de los monstruos? En coche, en avión?

Niños.- En barco.

Investigadora.- En barco. ¿Y cuándo llega allí, los monstruos le intentan asustar o no?

Niño.- No.

Investigadora.- No le intentan asustar?

Niños.- Sí! //

Investigadora.- Ah!. Sí. Y qué dice él?

Niño.- Hola!

Investigadora.- Dice hola? Y cómo consigue que los monstruos se callen y no rujan con sus garras terribles?

Niño.- Con sus (X)

Investigadora.- Qué hace? Cómo les mira?

Niño.- Les mira a los ojos y luego les tranquiliza.

Investigadora.- Y una vez que es rey, qué les manda? Trabajar? Hacer la comida?

Niño.- Fiesta.

Investigadora.- Fiesta, fiesta, mucha fiesta. Pero Max se aburre en la fiesta. Y cuándo se aburre de la fiesta dónde quiere volver?

Niños.- A casa.

Investigadora.- A casa. Y a qué huele?

Niños.- A comida.

Investigadora.- A comida, todavía estaba caliente.

Investigadora.- Ahora chicos, como habéis entendido el cuento II, vamos a hacer una actividad.

(Realización de la actividad post-lectura).

Propuesta nº 2: Salvaje

Investigadora.- Este cuento trata de una niña que vivía en una selva, así que se llama Salvaje, Trist.-

Niño.- Como el otro que nos contaste, que vivía en una selva.

Investigadora.- Mira, luego lo vamos a ver lo que tiene de parecido, ¿vale? Vamos a ver qué la pasa a esta niño. Salvaje. Trist.-

Investigadora.- “Nadie recordaba cómo había llegado la niña, pero a todos les pareció bien. El bosque entero la aceptó como una más. Pájaro le enseñó a hablar. Trist.-

Niño.- Pío, pío.

Investigadora.- Oso le enseñó a comer, comer, comer. Zorro le enseñó a jugar. Trist.-

Niño.- Jugar, jugar.

Investigadora.- Ella los comprendía y era muy feliz. Trist.-

Niño.- Y era la reina.

Investigadora.- Vamos a ver si era la reina o no. Un día conoció a unos animales nuevos en el bosque pero // ellos le encontraron a la niña algo extraño y la niña les encontró a ellos muy raros, no se parecían al resto de los animales. Trist.-

Niño.- Hay un perro.

Investigadora.- ¡Todo lo hacían mal! estos nuevos animales. Hablaban muy mal. Comían mal. Jugaban mal. Ella no los comprendía así que no era nada feliz, porque no eran como ella. ¡Estaba muy harta!, así que un día se levantó, destrozó toda su nueva casa y se fue. Trist.-

Niño.- Con el perro.

Investigadora.- Todo el mundo recordaba cómo se fue, y a todo el mundo le pareció bien, porque no se puede domar algo tan felizmente salvaje.” y II fin del cuento.

Maestra.- Y colorín colorado este cuento de la niño salvaje se ha terminado.

Niño.- Se ha acabado.

Investigadora.- Ahora Trist.-

Niño.- Es corto.

Investigadora.- Es corto. Es muy corto porque ahora me tenéis que contar vosotros a mí el cuento, pero levantando la mano, vale?

Niño.- Yo.

Investigadora.- Pero si no he empezado la pregunta! Trist.-

Niño.- Yo.

Investigadora.- A ver, quién es la protagonista de este cuento?

Niño.- Andrea.

Niño.- Es el pajarito.

Investigadora.- El pajarito? Trist.- Tú crees que la más importante es el pajarito? por qué?
Trist.-

Niño.- La niña.

Niño.- La niña.

Investigadora.- La niña, por qué?

Niño.- La niña, Salvaje se llama.

Investigadora.- Y dónde vivía la niña al principio?

Niños.- En un bosque.

Investigadora.- En un bosque.

Niño.- Pero luego en una casa.

Investigadora.- Vivía Trist.-

Niño.- En una casa.

Investigadora.- Vivía en un bosque y quién la enseñó a hablar, a jugar, a divertirse?

Niños.- Los pájaros.

Investigadora.- Los animales, y un día Trist.-.

Niño.- El oso le enseñó a jugar.

Investigadora.- El oso le enseñó a jugar o a comer?

Niño.- A comer.

Investigadora.- Quién le enseñó a jugar?

Niño.- Los zorros.

Niño.- El zorro.

Investigadora.- El zorro, y quién le enseñó a hablar?

Niño.- Los pájaros.

Niño.- El pájaro.

Niño.- El oso.

Investigadora.- El pájaro. Y si el pájaro le enseñó a hablar, hablaba como nosotros o hablaba distinto?

Niño.- Habla distinto.

Niño.- Hablaba, hablaba un poco distinto, porque, porque hablan de otro Trist.-.

Niño.- País.

Niño.- Hablan de otro Trist.-.

Niño.- Idioma.

Niño.- Habla con el pájaro, **.

Investigadora.- Hablan de otra forma verdad? Nosotros no entendemos a los pájaros, a qué no?

Niño.- Yo sí les entiendo.

Investigadora.- Si que les Trist.-.

Niño.- Voy a traer un día un pájaro que tengo.

Investigadora.- La mano, levantamos la mano.

Niño.- Yo tengo todos los animales que existen.

Investigadora.- Mira qué bien, qué suerte, entonces Trist.-.

(Alboroto)

Niño.- Los pájaros.

Investigadora.- Y un día que estaba ella jugando con los zorros, a quién vio? Vio a unos animales muy extraños, quiénes eran?

Niño.- A humanos.

(Alboroto)

Investigadora.- Mira, ** lo ha dicho. Esos animales tan raros quiénes eran?

Niño.- Eran humanos.

Niño.- Era humano.

Investigadora.- Eran humanos. Y qué hicieron los humanos?

Niño.- Enfadarse.

Niño.- Se la llevaron a una casa.

Niño.- Se la han llevado a un coche.

Investigadora.- Se la llevaron a su casa, verdad?, con ella.

Niño.- Sí.

Investigadora.- Y ella era feliz en esa casa?

Niños.- No. no.

Investigadora.- Por qué no era feliz? Quién me lo sabe decir?

Niño.- Porque jugaban mal, dormían mal y estropeaba el sofá y todo y hacían cosas mal.

Investigadora.- Porque no vivían como ella, verdad? Y cuando ella se fue, se fue sola de vuelta a la selva?

Niño.- No.

Niño.- No.

Niño.- No.

Investigadora.- Con quién se fue?

Niño.- Con su perro.

Niño.- Con su perro.

Investigadora.- Y con quién más?

Niño.- Con su gato.

Investigadora.- Con su perro y su gato, muy bien!, muy atentos!

Niño.- Al gato le cogía porque si no se peleaban.

Investigadora.- Si no se peleaban el gato y el perro, verdad?. Y dónde era más feliz entonces ella, en la casa o en la selva?

Niños.- En la selva.

Investigadora.- En la selva, a nadie le importó que se fuera de vuelta a la selva, verdad?, porque ella era más feliz allí. Muy bien, ahora quiero que me digáis una cosa, vale?.

Niño.- Es que es su familia.

Investigadora.- Esa es su familia, muy bien.

Niño.- A mí me ha gustado la parte de los osos.

Niño.- La parte de los osos.

Investigadora.- Te has adelantado a mi pregunta, porque os iba a preguntar cuál es la parte que más os gusta del cuento. Él ya nos lo ha contado. A ver, quién me levanta la mano? Por ahí.

Niño.- Yo.

Investigadora.- Cuéntame, qué es lo que más te ha gustado del cuento?

Niño.- Cuando los zorros le enseñaban a jugar.

Investigadora.- A jugar. **?

Niño.- Cuando los osos le enseñaban a comer.

Investigadora.- A comer, (XX)

Niño.- Cuando el pajarito le enseñaba a cantar.

Investigadora.- A cantar y a hablar, verdad? Hablaba como los pajaritos. **

Niño.- El pájaro me gustaba, le enseñaba a hablar.

Niño.- Y yo cuando empezaba a cantar, porque le enseñaron a hablar.

Investigadora.- Cuando le enseñaron a hablar, pues eso tenía que ser muy divertido, hablar como los pájaros.

Niño.- A cantar.

Investigadora.- Y a cantar. **.

Niño.- Cuando se fue de la casa.

Investigadora.- Cuando se fue de la casa porque ella no era feliz, y volvía a donde ella era feliz, eso es muy alegre. (XX) Y a ti, qué es lo que más te ha gustado del cuento?

Niño.- Que estaba alegre.

Investigadora.- Y chicos, una pregunta, hay algo del cuento que no os haya gustado?

Niño.- A mi Trist.-.

Niño.- Oye, a mí no me has preguntado lo que me gusta.

Investigadora.- Ahora, ahora me lo dices.

Niño.- Que destrozaba la casa.

Investigadora.- Que destrozaba la casa, eso no lo tenía que haber hecho verdad?

Niño.- Cuando destrozaba la casa.

Investigadora.- Cuando destrozaba la casa. Dime, qué es lo que no?

Niño.- Que destrozaba la casa.

Niño.- Cuando destrozaba la casa.

Investigadora.- Cuando destrozaba la casa.

Niño.- Cuando destrozaba la casa.

Investigadora.- Muy bien. **, dime, qué es lo que no te ha gustado del cuento?

Niño.- Cuando destrozaba la casa.

Investigadora.- Cuando destrozaba la casa, y por qué no os gusta? os parece bien? Trist.-

Niño.- A mi no me ha gustado cuando destrozaba la casa.

Investigadora.- Claro, porque ahí se ha portado muy mal. Pero una pregunta, os parece bien que esos animales raros, humanos, se la llevaran a su casa sin que ella quisiera?

Niños.- No, no.

Investigadora.- Y alguien me sabe decir por qué le parece mal?

Niño.- Porque comían mal.

Investigadora.- Porque comían mal, alguien más? A ver, **, dime, por qué te parece mal? (silencio) los humanos, verdad? se la llevaron a su casa, y ella no quería, eso está mal, a que sí? (silencio) **, por qué está mal?, por qué te parece que está mal?

Niño.- Porque la niña no quería.

Investigadora.- Porque la niña no quería.

Maestra.- Porque la niña no quería y ellos se la llevaron, sin embargo.

Investigadora.- Cuéntame, entonces te parece mal?

Niño.- Porque la niña no quería y se la llevaron los humanos.

Investigadora.- Se la llevaron sin que ella quisiera, verdad? Trist.-

Niño.- A mi no me gusta cuando destrozaron la casa.

Niño.- Lo que ha dicho **.

Investigadora.- Claro, cuando se fue, porque ella no quería irse de la selva, y se la llevaron.

Niño.- Destrozaron la casa.

Niño.- Porque si no se quedaba ahí Trist.-.

Niño.- A mi no me gusta cuando Trist.- Cuando la habían metido en el coche porque no quería la niña.

Investigadora.- No quería ella.

Niño.- La niña en la casa comía mal, jugaba mal, y estropeaba el sofá.

Investigadora.- Sí, y se fue sin despedirse, después. **, qué me estabas diciendo?

Niño.- Se quedaba en el bosque en su casa.

Investigadora.- Se quedaba en el bosque, que era su nueva casa, porque ella creció allí, y era donde quería estar. Muy bien chicos, este cuento le terminamos aquí, vale? Bueno dime, que me querías decir algo, dime.

Niño.- Tengo...un pájaro.

Niño.- Y yo cuatro.

Niño.- Yo tengo dos peces y un pájaro que es un periquito.

(Los niños dicen las mascotas de forma espontánea, y seguidamente se interrumpen sus intervenciones para hacer la actividad post-lectura).

Propuesta nº 3: Este no es mi bombín

(Preparación de la clase por la maestra)

Investigadora.- Hoy vamos empezar con un juego antes del cuento, vale?. Un juego en el que tenéis que estar en silencio porque yo os voy a enseñar una imagen del cuento y vosotros, en silencio y con los ojitos cerrados tenéis que imaginar dónde sucede la historia y quién es su protagonista, pero no me podéis decir nada, vale? Lo hacemos?

Niños.- Sí.

Investigadora.- Sí? (silencio) voy a buscar una imagen (silencio). A ver, a ver (silencio), no quiero saber, no quiero saber.

Niño.- Magos.

Investigadora.- No quiero saber, no quiero saber, todo el mundo en silencio.

Niño.- Hierba.

Investigadora.- No, no podéis decirme.

Niño.- Hoja.

Investigadora.- No podéis decirme.

Niño.- Ya lo sé, ya lo sé

Investigadora.- Todo el mundo tiene que pensar quiénes son los protagonistas y dónde sucede, pero yo no quiero saberlo todavía; todo el mundo está sentado?

Niño.- Yo ya lo sé.

Investigadora.- Sí?

Niño.- Yo sí.

Investigadora.- Todo el mundo? Pues no lo podéis olvidar vale?, porque después de leer el cuento me lo tenéis que contar, vale? No lo podéis olvidar, ahora ya abrimos todos los ojitos y Trist-.

(Alboroto)

Investigadora.- No quiero saber, no quiero saber, ahora vamos Trist.-.

Niño.- Ya lo sé, ya lo sé.

Investigadora.- Pero yo no lo quiero saber todavía, ¿vale?, primero Trist.-.

Niño.- Son de colores.

Investigadora.- Primero vamos a leer el cuento y después ya me contáis lo que habéis imaginado.

Niño.- Vale.

Investigadora.- Vale? y lo comparamos haber quién ha acertado, os parece? Leemos el cuento?

Niños.- Sí.

Investigadora.- Y queréis que os diga el título, o lo decimos al final?

Niño.- Yo, yo, yo ya lo sé, yo ya lo sé.

Investigadora.- Pero no lo digas.

Niño.- Ah!::

Investigadora.- Lo decimos al final o decimos ahora el título?

Niños.- Al final, al final.

Investigadora.- Al final?

Niños.- Ahora, ahora.

Niño.- Un pez en el agua.

Investigadora.- No, no. “Este no es mi bombín”, sabéis qué es un bombín?

Niños.- No.

Niños.- Sí.

Niño.- Un bombín, sé, sí, ya lo sé. Como una gorra.

Niño.- Un gorro.

Investigadora.- Es un gorro muy raro el bombín. Veis este gorrito de aquí, azul?

Niño.- Es pequeño.

Investigadora.- Este es el bombín, vamos Trist.-.

Niño.- Qué es el bombín?

Investigadora.- El bombín es el gorrito. Vamos a ver lo que pasa con el bombín.

Niño.- El pequeño bombín.

Niño.- Es un pequeño el bombín.

(Alboroto)

Investigadora.- Ahora vamos a leer el cuento, así que todo el mundo en silencio y muy atentos. Al cuento, vale? Entonces, cuál era el título **?

Niño.- El título es un bombín

*Investigadora.-*Cuál era el título **? (silencio) Este no es ...(silencio) mi bombín.

Niño.- Mi bombín.

Investigadora.- Vamos a ver de quién es el bombín si no es del pez.

(Se pasa a la lectura del cuento)

Investigadora.-“Este bombín no es mío. Lo acabo de robar. Se lo he robado a un pez enorme. Estaba dormido. Trist.-

Niño.- Y cuando ya se despertó?

Investigadora.- Y probablemente tardará mucho tiempo en despertar. Y si se despierta, probablemente no se dé cuenta de que no lo tiene Trist.-...

Niño.- Por qué?

Niño.- Por qué no lo deja?

Investigadora.- Y si se da cuenta de que no lo tiene, probablemente no sabrá que se lo he quitado yo. Trist.-

Niño.- No.

Niño.- Y no está en el cuento.

Investigadora.- Y aunque sospeche que he sido yo, no sabrá a dónde voy. Pero os voy a contar a donde voy. Voy donde las plantas son grandes y altas, y crecen todas juntas. Allí dentro es muy difícil ver algo. Nadie me encontrará. Trist.-

Niño.- Un cangrejo.

Investigadora.- Hay alguien que me ha visto. Pero dijo que no le contaría a nadie hacia dónde iba. Así que eso no me preocupa. Sé que está mal robar un bombín. Sé que no es mío. Pero me lo voy a quedar. A él le estaba pequeño. A mí sí me queda bien. ¡Mirad! ¡Lo he conseguido! ¡Donde las plantas son grandes, altas y crecen todas juntas! Sabía que lo conseguiría. Nadie me encontrará jamás.”

Niño.- Y mira donde está ya.

Niño.- Se ha perdido.

Niño.- Se ha perdido.

Niño.- No sabía el camino.

Niño.- El cangrejo.

Niño.- Un cangrejo.

Niño.- Colorín colorado este cuento se ha acabado.

Investigadora.- Qué ha pasado!!

Niño.- Ha habido hojas.

Investigadora.- Yo me he perdido algo en el cuento.

Niños.- Un pez grande, un pez grande.

Niños.- Se ha perdido, se ha perdido.

(Alboroto)

Investigadora.- Una cosa, sabéis lo que pasa, que si me habláis todos a la vez no me entero, y yo me quiero enterar de todo, así que levantamos la mano, vale? (silencio) pero Trist.-.

Niño.- Todavía no se ha acabado

Investigadora.- Cómo que no se ha acabado el cuento? se ha acabado el cuento. Qué has entendido del cuento?, **, De quién era el bombín que no me he enterado?

Niño.- Del gordo.

Niño.- Del pez gordo.

Niño.- Del pez grande.

Investigadora.- Del pez grande.

Niño.- El bombín grande.

Investigadora.- El bombín era pequeño pero el pez era grande, pero, quién roba el bombín?

Niño.- Un pez.

Niño.- Un pez grande.

Investigadora.- Un pez grande?, un pez pequeñito?

Niño.- Un cangrejo.

Investigadora.- Uf:: qué lío tenemos, eh!:: Vamos a ver si yo me he enterado del cuento. (Silencio). Hay un bombín, qué es un bombín, **?

Niño.- Un pez.

Niño.- Un sombrero.

Niño.- Un pez.

Investigadora.- Un sombrero. Y quiénes son los protagonistas del cuento? hay dos.

Niño.- Un bombín.

Niños.- Un pez.

Maestra.- Un pez grande.

Niño.- Y uno pequeño.

Investigadora.- Un pez grande y uno pequeño, muy bien.

Niño.- Y un cangrejo.

Investigadora.- Y un cangrejo. Y qué hace el cangrejo?

Niño.- Veía donde iba el pez.

Niño.- Donde iba el pez.

Investigadora.- Muy bien, pero vamos a esperar a tus compañeros y lo repites, que lo has hecho muy bien **.

(Alboroto)

Investigadora.- Como veo que el cuento es un poco raro, lo que vamos a hacer es ver las imágenes en silencio, vale?, para que recordéis la historia. Los de atrás mirad el cuento por favor. **, Aquí, estoy aquí. (Silencio) Vamos a ver las imágenes del cuento otra vez en silencio, vale? para recordar el cuento.

Maestra.- Vamos a fijarnos qué es un bombín, quién es el que se lo pone porque se lo ha robado y a ver a quien se lo ha robado, vamos a fijarnos.

Investigadora.- Nos fijamos bien en las imágenes, vale? Empezamos.

Niño.- Es un bombín.

Investigadora.- Este no es mi bombín (silencio).

(Se enseñan las imágenes a los niños en silencio).

Investigadora.- Y ahora, con la manita levantada Trist.-

Niño.- Es el bombín.

Niño.- Peces de colores.

Investigadora.- Atended a la pregunta. A ver, quiénes son los personajes del cuento?

Niños.- Peces.

Investigadora.- Peces? Y cuántos peces hay?

Niños.- Dos.

Investigadora.- Dos.

Niño.- Uno grande y otro pequeño.

Investigadora.- Uno grande y otro pequeño, muy bien.

Niño.- Uno es así y otro es así (el niño gesticula).

Investigadora.- Y de quién es el bombín?

Niños.- Del grande.

Niños.- De un pez.

Investigadora.- Del pez grande, y quién se lo roba?

Niños.- El pez pequeño.

Investigadora.- El pez pequeño. Y qué otro animal aparece en el cuento?

Niños.- El cangrejo, el cangrejo.

Investigadora.- El cangrejo, Trist.-.

Niños.- El cangrejo.

Investigadora.- Y qué pinta el cangrejo en este cuento?, qué hace el cangrejo?

Niño.- Comer.

Investigadora.- El cangrejo come. y qué más hace aparte de comer?

Niño.- Ayuda a buscar.

Investigadora.- A quién ayuda?

Niño.- Al.

Niños.- Al pez grande.

Investigadora.- Al pez grande, muy bien.

Niño.- Está señalando al pez grande por dónde ha ido el pez pequeño.

Investigadora.- Muy bien, para que recupere su bombín, verdad?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Y ahora una pregunta, antes de empezar el cuento yo os he dicho que pensaseis Trist.-.

(Alboroto)

Investigadora.- Antes de empezar el cuento yo os he pedido que imaginaseis dónde sucedía el cuento y quiénes eran los personajes, alguien me quiere contar lo que había pensado?

Niños.- Yo, yo.

Investigadora.- Nos escuchamos todos a todos.

Niño.- Ramas y hojas.

Investigadora.- Ramas y hojas. ** qué habías pensado tú?

Niño.- He pensado que el pez se había metido en el agua.

Investigadora.- Muy bien, pensabas que sucedía en el mar, entonces. Y que el protagonista era un pez.

Niño.- Yo he pensado lo de **.

Investigadora.- Y qué es lo de **, cielo? Qué es lo de **, cuéntame.

Niño.- El pez grande.

Investigadora.- Cuéntamelo, que yo no me entero lo que ha pasado con **.

Niño.- A mí, a mí me gusta el pez grande.

Niño.- El pez está metido en la carpa.

Investigadora.- El qué, cielo?

Niño.- En las hojas.

Niño.- En donde el pez pequeñito se ha metido en las hojas.

Investigadora.- Se ha metido en las hojas, alguien más me lo quiere contar? **

Niños.- Yo, yo.

Investigadora.- **, qué habías pensado tú?

Niño.- Yo he pensado que el bombín no era suyo.

Investigadora.- Has pensado que el bombín no era suyo, muy bien. **, qué has pensado tú?

Niño.- Que el bombín se perdía en las hojas.

Investigadora.- Que el bombín se perdía en las hojas, muy bien. Y por allí qué habíais pensado?, **, qué habías pensado tú?

(Alboroto)

Investigadora.- Vale chicos, ahora me tenéis que decir, qué es lo que más os ha gustado del cuento?

Niño.- El pez grande.

Investigadora.- **, tú me querías decir qué es lo que más te ha gustado del cuento.

Niño.- No.

Investigadora.- Ahh, pues nada. II Qué te ha gustado a ti?

Niño.- Cuando le robaron el sombrero.

Investigadora.- Cuando le robaron el cuento te gusto. **, cuéntame qué es lo que te ha gustado a ti?

Niño.- Cuando le robaron el sombrero.

Investigadora.- Cuando le robaron el sombrero, muy bien. **.

Niño.- Cuando encontró el sombrero.

Investigadora.- Cuando encontró el sombrero, muy bien. **.

Niño.- Cuando se perdió el pez.

Investigadora.- Cuando se perdió el pez. Y a ti?

Niño.- También cuando se perdió el pez.

Investigadora.- Y a ti?

Niño.- Cuando se perdió el pez.

Investigadora.- Cuando se perdió el pez. Cuéntame, ¿qué es lo que más te gustó?

Niño.- Cuando robó el sombrero.

Investigadora.- Cuando robó el sombrero. ¿Alguien más me lo quiere decir? **.

Niño.- No.

Investigadora.- No? **.

Niño.- Cuando encontró al cangrejo.

Investigadora.- Cuando encontró al cangrejo, muy bien. Y algo que no os haya gustado del cuento?

Niño.- A mí cuando robó el sombrero.

Investigadora.- Cuando robó el sombrero.

Niño.- A mí también.

Niño.- A mí cuando robó el sombrero porque está muy mal.

Investigadora.- Porque está muy mal. Alguien más piensa que está muy mal robar el sombrero?

Niño.- Yo.

Investigadora.- Tú también lo piensas?

Maestra.- A ver, alguien más piensa que está mal robar el sombrero?

Niños.- Sí!//, yo, yo, yo.

Investigadora.- Todos? Todos.

Niños.- Sí!//

Investigadora.- A ver, está muy mal?

(Alboroto)

Investigadora.- A ver, ** está diciendo algo interesante, cuéntenoslo.

Niño.- Que si nos roban un juguete nos quedamos sin él.

Investigadora.- Os quedáis sin ello. ** Qué estabas diciendo?

Niño.- Si roban los policías les ponen una multa.

Investigadora.- **.

Niño.- Que si nos quitan los juguetes nos quedamos sin ellos.

Investigadora.- Os quedáis sin ellos, claro. Si os los quitan os quedáis sin ellos. Dime.

Niño.- A los que roban les coge la policía.

Investigadora.- Los policías les cogen, claro. A los que roban la policía les coge. Muy bien chicos.

Niño.- Y se llaman ladrones.

Investigadora.- Ladrones. Chicos, y hay algún cuento que hayáis leído que se parezca a este?

Niño.- Sí.

Niño.- Yo el patito feo.

Investigadora.- En qué se parece el patito feo a este? Cuéntenos **.

Niño.- El patito feo es muy feo,

Investigadora.- Es muy feo, y aquí qué es feo, en este cuento?

Niño.- Cuando le robaron el sombrero.

Investigadora.- Cuando robaron el sombrero, cuéntame.

Niño.- A mi no me ha gustado cuando le han pillado.

Investigadora.- Cuando le han pillado. Cuéntame.

(Alboroto)

Investigadora.- Chicos, pero estamos hablando de cuentos que os parezcan iguales a este, vale? Algún cuento que se parezca a este, que habéis leído. ** ha dicho el Patito Feo.

Niño.- Esa niña de la selva.

Niño.- El de Caperucita.

Investigadora.- Pero me tenéis que contar en qué. **, En qué se parece el Libro de la Selva a este?

Niño.- La niña fea.

Investigadora.- Escuchamos a **.

Niño.- Que hay animales y bosques.

Investigadora.- Que hay animales y bosques, muy bien.

(Alboroto)

Investigadora.- ¿Ha dicho Caperucita Roja, alguien?

Niño.- yo.

Niño.- La niña fea.

Niño.- La niña es fea.

(Alboroto)

(Se interrumpe la conversación y se pasa a realizar la actividad complementaria)

Propuesta nº 4: Poka y Mina: El despertar

(Preparación de la clase)

Investigadora.- A ver chicos, hoy el cuento tiene muchos dibujos pero poca letra, así que yo voy a hablar muy poco. Los que estáis aquí, para poderlo ver bien os ponéis aquí enfrente.

Niño.- Sí

Investigadora.- Pero tú ves muy bien. (Silencio). Si alguien no lo ve bien nos lo dice y lo cambiamos de sitio, vale? Entonces así, bien?

Niño.- Es de magos.

Niño.- La Caperucita Roja.

Investigadora.- Os acordáis que el otro día hicimos un juego donde yo os enseñaba una parte del cuento, un dibujo, y todos pensábamos de qué iba el cuento?

Niños.- Sí.

Niño.- No veo.

Investigadora.- Tengo el cuento cerrado, no podemos ver nada. Os voy a enseñar un dibujo pequeñito del cuento y todos durante un momentito vamos a cerrar los ojos Trist-.

Niño.- Vamos a hacer un esfuerzo.

Investigadora.- Y vamos a pensar quienes pueden ser los protagonistas, dónde puede suceder el cuento, si en la selva, en el mar, en la playa, o también podemos pensar qué les suceden a los protagonistas del cuento, vale? A ver, yo elijo una imagen, a ver cuál toca (se les enseña una imagen). Habéis visto la imagen? Lo veis? II Ahora cerramos los ojos todos y pensamos quiénes pueden ser los protagonistas.

Niños.- Ya, ya lo sé.

Niño.- Y yo.

Niños.- Y yo, y yo.

Investigadora.- Ya lo sabéis?

Niño.- Caperucita Roja.

Investigadora.- Levantamos la mano.

(Alboroto)

Niño.- Caperucita Roja.

Investigadora.- Tú piensas que es Caperucita Roja?

Niño.- No.

Niño.- Y yo una rata

Investigadora.- Una rata. **, tú qué piensas?

Niño.- Una rata, una rata.

Niño.- Una rata con alas.

Niña.- Que está en su casa.

Investigadora.- Que está en su casa.

Maestra.- Una rata que está en su casa.

Niños.- Una rata, una rata.

Niño.- Una rata que está comprando.

Investigadora.- Tú piensas que está comprando, **?.

Niño.- Un lobo.

Niño.- Yo pienso que está dando un paseo.

Investigadora.- Tú piensas que está dando un paseo.

Niño.- Yo pienso que está comiendo un pastel.

Investigadora.- Tú qué piensas?

Niño.- Yo pienso que primero se ha puesto ropa.

Niño.- Se ha puesto ropa.

Investigadora.- Tú piensas que se ha puesto ropa? Y tú también piensas que se ha puesto ropa? Y tú qué piensas?

Niño.- Yo pienso que es un lobo y una rata.

Investigadora.- Tú piensas que es un lobo y una rata? Muy interesante chicos, **, cuéntame.

Niño.- Yo pienso que se está poniendo zapatos.

Investigadora.- Muy bien. Oye, estáis acertando muchas cosas. **, tú qué piensas?

Niño.- Se está poniendo los pantalones.

Niño.- Se está poniendo los zapatos.

Investigadora.- Se está poniendo los zapatos, muy bien. **, cuéntame tú.

Niño.- Está corriendo.

Investigadora.- Que está corriendo. Cuéntame.

Niño.- Que la rata está haciendo la comida.

Investigadora.- Muy bien. **, tú qué piensas?

Niño.- Que está viendo la tele.

Investigadora.- Que está viendo la tele. **, tú qué piensas?

Niño.- Que se está poniendo el calcetín.

Investigadora.- Chicos, muy bien Trist-.

Niño.- Que yo no lo he dicho.

Investigadora.- Dime, qué piensas?

Niño.- Que es una pulga rey.

Investigadora.- Qué es una pulga rey. Muy bien chicos, habéis pensado muchas cosas y yo creo que habéis acertado muchas cosas. Ahora vamos a comprobarlo, vale? Primero vamos a empezar por el título Trist.-.

Niño.- He pensado más, la rata estaba comprando y el lobo se lo quitó.

Investigadora.- Muy bien, vale, esa es tu historia, muy bien. Vamos a ver cuál es el título del cuento, ¿vale? Se llama “El despertar” y sus protagonistas son Poka y Mina. II

Niño.- Poka y Mi. II

Investigadora.- Poka y Mina, ya os he dicho que la mayor parte del cuento son imágenes solas, así que tenéis que estar muy atentos, vale?

Niño.- Está dormido.

Maestra.- Está durmiendo?

Niños.- Yo, yo.

Niño.- Ya lo había dicho yo.

(Alboroto)

Investigadora.- Tenemos que estar en silencio. Luego me lo contáis, luego. Cuando terminemos me lo contáis, vale? *(Se pasa a la lectura del cuento)* ¡Arriba, Poka, mira qué buen día hace! Hmmm- dice Poka. Trist.-

Niño.- Levantado.

Investigadora.- No se levanta, está así un poco raro. ¡Vamos Poka! Hmmm. <<Ni se mueve>>, piensa Poka, jolín, está en la cocina y está preparando algo. Poka, mira, te traigo tu café. Le he puesto dos cucharadas de azúcar, como a ti te gusta. ¿Te gusta, Poka? ¿Está bien así? ¿Poka, has terminado? Hmmm, casi. ¿Sabes qué? Me voy a vestir. ¡Hop! ¿La roja o la azul? Trist.-

Niño.- Azul.

Investigadora.- No sabemos, a ver. *La roja con el pantalón rojo.* Trist.-

Niño.- Lo sabía.

Investigadora.- Pero, Poka... ¿Todavía estás durmiendo? ¿Yo? Mira, ¡si ya estoy preparado! Vamos al estanque. Me encanta este lugar –dice Poka. ¿Y a ti? Mina, ¿en qué piensas?” No contesta.

Niño.- Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

(Alboroto)

Niño.- Estaba en su casa.

Investigadora.- Estaba en su casa. **

Niño.- Se había despertado.

Investigadora.- Quién se había despertado?

Niño.- Poka.

Niño.- Poka.

Investigadora.- Poka.

Niño.- La niño dice al papá que se despierte.

Investigadora.- Que se despierte. Tú crees que son padre e hija?

Niño.- Mamá.

Investigadora.- Piensas que son papá y mamá, ellos? Muy bien. **.

Niño.- Que estaba dormido.

Investigadora.- Qué estaba dormido, muy bien. **

Niño.- Se estaba vistiendo.

Investigadora.- Se estaba vistiendo, muy bien.

Niño.- Se han ido.

Investigadora.- A dónde se han ido?

Niño.- Al estanque.

Investigadora.- Al estanque, muy bien. Chicos hacemos una cosa, nos sentamos bien, para que yo pueda ver a los del fondo.

(Alboroto)

Investigadora.- Chicos, aquí.

Niño.- Yo creo que son mamá e hijo.

Investigadora.- Son mamá e hijo, muy bien.

(Alboroto)

Investigadora.- Escuchamos a la compañera, **.

(Alboroto)

Investigadora.- ** nos quería contar algo. Qué nos cuentas **?

Niño.- Su madre, su papá, su abuelo, su abuela, su madre estaba despertando.

Investigadora.- Su madre estaba despertando. Alguien piensa también que son madre e hijo, o madre e hija? Yo no tengo ni idea, lo que me digáis vosotros, no sabemos qué son, no nos lo han dicho. Por aquí hay algunos que piensan que son mamá y papá, y hay otros que piensan que son papá e hija, papá e hijo, pero no sabemos. Claro, y una pregunta, ahora que ya hemos visto el cuento. Trist-.

(Alboroto)

Investigadora.- Una pregunta, y levantamos la mano, hay algo del cuento que no os haya gustado?

Niño.- A mí me ha gustado.

Investigadora.- Algo que no os haya gustado.**, qué es lo que no te ha gustado?

Niño.- Nada.

Investigadora.- Si te ha gustado todo, qué bien.

Niño.- A mi no me ha gustado todo, cuando la estaba despertando.

Investigadora.- Eso es lo que no te ha gustado.**, y a ti, dime?

Niño.- No me ha gustado cuando la estaban despertando.

Investigadora.- Cuando la estaban despertando. Cuéntanos, que no te ha gustado, si hay algo?

Niño.- Cuando le despertó.

Investigadora.- Cuando le despertó, muy bien. A ver, cuéntanos.

Niño.- Que está muy bien cuando le despierta porque sino no puede ir a trabajar.

Investigadora.- Claro, sino no puede ir a trabajar, muy bien.

Niño.- Para ir a trabajar.

Niño.- A mí me ha gustado cuando le ha despertado.

Investigadora.- Cuando le ha despertado, eso no o sí?

Niño.- No.

Niño.- A mí cuando lo ha despertado, porque sino el abuelo le puede castigar para todo el mes y no puede salir.

Investigadora.- Y no puede salir.

Niño.- A mi cuando le ha despertado.

Investigadora.- Cuando le ha despertado, **, si hay algo, qué no te ha gustado.

Niño.- Cuando le han hecho el desayuno, que se enfriaba, cuando le han despertado.

Investigadora.- Cuando le han despertado y le han hecho el desayuno. Chicos, y hay algo del cuento que sí os haya gustado?

Niño.- A mi no me has dicho nada.

Investigadora.- Tienes que levantar la mano, me quieres contar algo que no te haya gustado. **?

Niño.- A mí cuando le ha despertado.

Investigadora.- Cuando le ha despertado. No os ha gustado que le despertase. Había que dejarle dormir, Algo que si **, qué te ha gustado?

Niño.- A mí cuando estaba desayunando.

Investigadora.- Cuando estaba desayunando. Y a ti?

Niño.- A mi cuando se despertó no me gustó.

Investigadora.- Y no te gustó. Eso sí que te ha gustado a ti? Quieres contar algo que te haya gustado? II pero dejamos el cuento porque si no nos enteramos.

Niño.- Lo tengo que comprar.

Investigadora.- Pero que ** nos estaba diciendo algo, la tenemos que escuchar todos para enterarnos.

Niño.- Cuando estaba comiendo.

Investigadora.- Muy bien. Por allí. **, hay algo que te haya gustado del cuento?

Niño.- Cuando le ha hecho la comida.

Investigadora.- Cuando le ha hecho la comida.

Niño.- Cuando iban de paseo.

Investigadora.- Cuando iban de paseo.

Niño.- Cuando se levantaba de... Trist.-.

Niño.- -Dormido.

Niño.- De la cama.

Investigadora.- Cuando ya estaba vestida, porque de repente se levanta y ya estaba vestido. No sabemos cuándo se ha vestido. **.

Niño.- A mí me ha gustado cuando se ha puesto la camiseta.

Investigadora.- Cuando se ha puesto la camisa. **.

Niño.- Cuando han ido a dar un paseo y cuando le han dado de desayunar.

Investigadora.- Vale... Trist.-

Niño.- Primero de desayunar y luego lo otro.

Investigadora.- Muy bien. **, cuéntanos. Nos quieres contar algo del cuento?

Niño.- Me gusta cuando está desayunando.

Investigadora.- Oyes chicos, una pregunta, porque aquí Mina va a buscar a Poka para despertarle y luego le hace el desayuno. A vosotros os ha pasado esto alguna vez, que os vayan a despertar? Trist.-

Niño.- A mí no.

Investigadora.- Y os ponen el desayuno?

Niño.- Nunca.

Niño.- No.

Investigadora.- No?

(Alboroto)

Investigadora.- Pero levantando la mano.

Niño.- A mí no.

Investigadora.- Pero levantando la mano, que sino no me entero. **, a ti te han levantado alguna vez?

Niño.- No.

Investigadora.- Nunca?

Niño.- No.

Niño.- A mi sí.

Niño.- Jamás.

Niño.- Yo me despierto sola.

Niño.- Sí.

Investigadora.- Sí? Y quién te ha levantado?

Niño.- No.

Investigadora.- Quién te va a despertar por las mañanas?

Niño.- A mí.

Investigadora.- A tí, **, has dicho que sí? ¿Te llevan el desayuno y te van a despertar a la cama?

Niño.- No, me llevan mi perrita.

Investigadora.- Entonces, a quién más le despierta su mascota, su mamá, su abuela...?

Trist.-

Niño.- A mí mi mamá.

Niño.- A mí mi abuela.

Niño.- A mí mi mamá.

Investigadora.- A tí tu mamá. **.

Niño.- A mi papá.

Niño.- A mí mi papá.

Niño.- Yo duermo en cama de mi madre y me despierta ella.

Maestra.- Que duermes en la cama de tu mamá, anda!!

Niño.- Pues yo me meto cuando me deja mi madre, y después me hacía mayor me iba a mi cama.

Investigadora.- Cuando eres muy mayor te vas a tu cama.

Niño.- A mí me despierta mi papá.

Investigadora.- Te despierta tu papá.

Niño.- Me despierta mi mamá.

Investigadora.- Te despierta tu mamá, muy bien. **, ¿ti te llevan el desayuno a la cama?

Niño.- No.

Niño.- A mi no me despierta nadie.

Investigadora.- No te despierta nadie. Y a tí **? Te despierta alguien?

Niño.- Cuando mi mamá tiene noche duermo con mi papá.

Investigadora.- Ah!:: que duermes en la cama de tu papá cuando tu mamá no está? Muy bien.

Niño.- Cuando está de tardes no, cuando está de noche sí. Cuando no está de noche no me deja.

Investigadora.- Oye chicos, una pregunta, lo estáis haciendo superbién. Este cuento trata de unos animalitos que van a un lago, y como ellos se levantan, desayunan... vosotros conocéis o habéis leído algún otro cuento que sea parecido a este?

Niño.- Yo, el Patito Feo. El patito feo se parece en lo de despertar.

Investigadora.- Lo de despertar?

Niño.- Y Caperucita Roja

Investigadora.- Y cuéntame, en qué te recuerda a este cuento?

Niño.- Pues que la abuela estaba mala y estaba en la cama.

Investigadora.- Y qué le llevaba en la cestita Caperucita Roja, a la cama a la abuela?

Niño.- Pan.

Niño.- Pasteles.

Niño.- El Patito Feo.

Investigadora.- El Patito Feo, y en qué te recuerda, cuéntanos?

Niño.- En, en

Investigadora.- Si te recuerda en algo?

Niño.- La casa.

Niño.- La casa.

Niño.- La cama.

Niño.- El abuelo.

Investigadora.- Nos lo cuentas **? O lo quieres pensar bien? Alguien conoce otro cuento que sea parecido a este? **

Niño.- Si, el Patito Feo.

(Alboroto)

Investigadora.- **, la tienes que escuchar, es tu compañera. Lo piensas y luego me lo cuentas. ** qué ya lo has pensado?.

Niño.- Porque el Patito Feo es feo y no se quería levantar.

Investigadora.- Y no se quería levantar, muy bien.

Niño.- La Caperucita Roja le lleva la comida a su abuela.

Investigadora.- Le lleva la comida. Chicos una pregunta. A dónde se van al final del cuento los protagonistas?

Niño.- A bañarse

Investigadora.- A bañarse al lago, o al estanque. Vosotros habéis ido alguna vez a un lago o a un estanque?

Niño.- No, yo no.

Niño.- Yo no.

Niño.- Yo solo a la playa.

Investigadora.- A la playa?

(Alboroto)

Niño.- Yo no me baño en el lago porque hay cocodrilos.

Investigadora.- **, que habías levantado la mano.

Maestra.- Tú dónde te has bañado **?

Niño.- En la piscina.

Investigadora.- En la piscina.

(Alboroto)

Investigadora.- Oye, y a dónde vais vosotros con vuestros papás? Tú no sabes nadar? Pues ya aprenderás.

Niño.- Pues yo ya sé nadar.

Niño.- Yo sí que se nadar.

Investigadora.- A ver, dónde vais con vuestros papás, no sólo al estanque? Dónde vais con vuestros papás cuando no hay cole?

Niño.- Yo a la playa.

Niño.- A la playa no.

Niño.- Yo a la Warner.

Niño.- Había una piscina que estaba un niño que no tenía padres en la piscina.

Investigadora.- Y tú estabas con tus padres? Qué bien! , Dónde fuiste tú, a ver?

Niño.- Con mi mamá y con mi hermana, y con mi papá y mi tía **. Fuimos a jugar al parque.

Investigadora.- Fuisteis a jugar al parque, muy bien. ** dónde vas tú con tu familia?

Niño.- Yo voy de vacaciones a la playa.

Investigadora.- A la playa, qué bien. Cuéntanos **

Niño.- Pues yo, algunas veces yo me voy a la Warner.

Investigadora.- A la Warner? Qué bien!, qué divertido todo! Os lo pasáis muy bien cuando vais a esos sitios, verdad?. Cuéntame, qué nos quieres contar **?

Niño.- Al Pato Cogo, que hay tiburones y cocodrilos

Maestra.- ** es de otro país que se llama República Dominicana, y allí ha estado en ese parque que puede que haya esos cocodrilos y tiburones de los que habla.

(Alboroto)

Investigadora.- Chicos, una cosita. Sí,**, cuéntame

Niño.- Fui un día a la playa con mi prima.

Investigadora.- Y ahora, que hemos leído el cuento vamos a hacer una actividad....

(Se pasa a realizar la actividad complementaria)

Propuesta nº 5: Los tres bandidos

(Preparación de la clase)

Investigadora.- Bueno, entonces cuántos conocéis este cuento?

Niño.- Muchas veces.

Investigadora.- Pero quién lo conoce?

Niño.- Yo.

Investigadora.- A ver, que levanten la mano.

Niños.- Yo, yo

Investigadora.- Unos poquitos sí que lo conocéis. Y quiénes son los protagonistas del cuento?

Niño.- Tres bandidos, un carro y no sé cuántos más.

Investigadora.- Tres bandidos, los más importantes. Alguien sabe decirme alguno más?

Niño.- Y una niña.

Investigadora.- Y una niña. Trist.-

Niño.- Es verdad.

Investigadora.- -Sí :. Y alguien más me sabe decir algo de este cuento? II aparte de **, que se lo sabe muy bien.

Niño.- También había animales.

Investigadora.- También había animales, alguno aparece por ahí. Trist.-

Niño.- Y había destruido en la casa.

Niño.- Y también tenían unas hachas y unas cuantas cositas.

Investigadora.- Un hacha, cómo aparece por ahí un hacha?, A ver.

Niño.- Es que ese cuento nos lo cuenta **.

Investigadora.- Y vosotros os lo sabéis, también?

Niño.- No, yo no.

Niño.- Yo sí.

Investigadora.- No? Entonces vamos a hacer una cosa, vamos a contarlo, porque, es que yo no me acuerdo bien de cómo termina. Sé que va de unos bandidos, pero no sé si son buenos, si son malos Trist.-,

Niños.- Malos.

Investigadora.- Uy!::, no estoy yo tan segura eh? Trist.-

Niños.- Son malos.

Investigadora.- No estoy yo tan segura.

Niños.- Así, regular.

Investigadora.- Regular, regular. Vamos a ver cómo termina el cuento, a ver si son buenos o malos. Y os sabéis cómo es la portada de este cuento?

Niño.- Yo sí.

Niño.- No.

Niño.- Yo sí.

Niño.- Tres bandidos.

Niño.- Con los tres bandidos.

Investigadora.- Sí?. No lo vamos a ver hasta el final.

Niño.- Ah :::, ya sé.

Investigadora.- No vale mirar.

Niño.- **, te lo he dicho.

Investigadora.- Vamos a ver cómo empezaba el cuento, y si eran buenos o eran malos los bandidos.

Niño.- Eran malos.

Niño.- Malos.

Niño.- Eran malos.

Investigadora.- A ver. Trist.-

Niño.- Son malos.

Investigadora.- Son malos?

Niño.- No.

Investigadora.- Vamos a empezar. Lo veis todos chicos? Sí?

Niños.- Sí.

(Se pasa a la lectura del cuento).

Investigadora: “Había una vez tres feroces bandidos que llevan anchas capas negras y altos sombreros negros. Trist.-

Niño.- Un hacha.

Investigadora.- El primero tenía un trabuco. El segundo, un fuelle lleno de pimienta. El tercero, una enorme hacha roja. Cuando oscurecía se ponían al acecho junto al camino. ¡Eran unos tipos terribles! Cuando ellos aparecían, algunos se desmayaban de miedo, los perros metían el rabo entre las piernas, y hasta los más valientes huían. Cuando pasaban los carruajes, echaban pimienta en los hocicos de los caballos. Trist.-.

Niño.- Caballos.

Investigadora.- Y los cocheros tenían que parar. Después destrozaban las ruedas a hachazos...y, con el trabuco, amenazaban a los viajeros y los desvalijaban, se llevaban todas sus cosas. Los bandidos tenían su escondite en una guarida, en lo alto de la montaña. Hasta allí transportaban su botín, todo lo que robaban lo transportaban a lo alto de la montaña, y lo guardaban allí. Trist.-

Niño.- Luego hay una niña en la puerta.

Investigadora.- ¿Sí? Vamos a ver quién es la niña. Tenían cofres y arcas llenas de oro, perlas, anillos, relojes y piedras preciosas. A ver, que aparece una niña, a ver qué pasa. Una vez, en una noche muy oscura, los tres bandidos asaltaron un carruaje en el que sólo

había un pasajero. Era una niña huérfana, que se llamaba Úrsula. Estaba triste porque viajaba a casa de una tía gruñona, para quedarse a vivir con ella, pero no quería. Y aquello no le gustaba nada, por eso, cuando aparecieron los tres bandidos se puso muy contenta. Como los bandidos no encontraron nada más en el carruaje, envolvieron a Úrsula en una manta y se la llevaron hasta su escondite. Trist.-

Niño.- Mejor.

Investigadora.- Allí, le prepararon una cama blandita y la acostaron para que durmiese un poco. Trist.-

Niño.- Estaba cansada.

Investigadora.- A la mañana siguiente, cuando despertó, Úrsula vio los cofres y las arcas llenas de tesoros. ¿Qué vais a hacer con todo esto?, le preguntó a los bandidos. Los tres se miraron, sorprendidos. ¡Nunca se les había ocurrido pensar qué harían con tanta riqueza, con tanto dinero!. Trist.-

Niño.- Pues pagarse chuches.

Investigadora.- Creo que no. Vamos a ver qué hacen con tanto dinero. Y como Úrsula, la niña huérfana, les gustaba tanto, los bandidos marcharon en busca de otros niños infelices y abandonados, para cuidarlos. Y compraron un castillo enorme para que todos aquellos niños tuviesen un hogar, una casita donde vivir. Todos los niños llevaban las mismas capas y los mismos sombreros que los tres bandidos. Trist.-

Niño.- De color rojo.

Investigadora.- ¡Pero de color rojo!, muy bien. La historia de los bandidos que recogían niños huérfanos corrió de boca en boca. Todos los días encontraban algún niño abandonado delante de la puerta del castillo. Los niños se quedaban allí hasta que tenían edad para tener su propia vivienda. Después construían sus casas muy cerca del castillo. Aquel lugar llegó a ser una pequeña ciudad en la que todos llevaban sombreros rojos y capas rojas. Y, en agradecimiento, construyeron una muralla con tres torres, son estas, y se las dedicaron, se las regalaron a los tres bandidos.

Niño.- Que cortito.

Investigadora.- Que es cortito!!, madre mía.

Niño.- Sí, es cortito.

Investigadora.- Pero ahora me tenéis que contar, levantando la manita, si hay algo que os haya gustado.

Niño.- Sí hay algo.

Investigadora.- Si hay algo que os haya gustado.

Niño.- A mí me ha gustado....

Investigadora.- A ver, cuéntame.

Niño.- Yo.

Investigadora.- Hay algo que te haya gustado?.

Niño.- A mí sí.

Investigadora.- Le escuchamos, le escuchamos.

Niño.- Cuando se habían llevado la niña.

Investigadora.- Cuando se han llevado a la niña, a ver, **, qué te ha gustado?

Niño.- Cuando le regalaron la casa.

Investigadora.- Cuando le regalaron la casa.

Niño.- Cuando los bandidos se fueron a la casa de los niños para que tuvieran casa.

Investigadora.- Ah!:::, muy bien.

Niño.- Yo, yo.

Niño.- Cuando se habían llevado a la niña.

Investigadora.- Cuando se habían llevado a la niña.

Niño.- Nos podemos poner las medallas? (Nota: colgante dado en la primera sesión para saber sus nombres)

Investigadora.- Luego no las ponemos, vale? Habías levantado la mano?

Niño.- Yo, yo, yo.

Investigadora.- Espera que había levantado la mano. Hay algo que te haya gustado?

Niño.- Cuando la niña vio el tesoro.

Investigadora.- Cuando la niña vio el tesoro. Por aquí, a ver.

Niño.- Yo, yo.

Niño.- Cuando los bandidos llevaron a la niña a la camita.

Investigadora.- Cuando la llevaron a la camita, para que descansara, muy bien.

Niño.- Cuando se disfrazaron de bandidos.

Investigadora.- Cuando se disfrazaron todos de bandidos, los niños? con las capas rojas?

Niño.- A mí cuando se llevaron a la niña, cuando la iban a acostar.

Investigadora.- Cuando la acostaron, muy bien.

Niño.- Pues a mí me gustó cuando se la llevaron.

Investigadora.- Cuándo se la llevaron a la camita? Sí?

Niño.- Cuando vimos las armas.

Investigadora.- Te ha gustado la imagen, **.

Niño.- Cuando construyeron la casa.

Investigadora.- Cuando construyeron la casa, muy bien, chicos. **, creo que habías levantado la mano, hay algo que te ha gustado del cuento?

Niño.- Cuando la acostaron.

Investigadora.- Muy bien, pero, os gusta todo el cuento, o hay alguna parte, algún personaje que no os gusta? Trist-

Niño.- A mí me gusta todo el cuento.

Investigadora.- Que no os guste. A ti todo el cuento.

Niño.- Yo, yo.

Niño.- Y a mí.

Investigadora.- **, hay algo que no te guste?

Niño.- A mí me gusta cuando han roto la rueda.

Investigadora.- Cuándo han roto la rueda?

Niño.- Y a mí.

Niño.- A mí no me ha gustado lo de que la gente corría.

Investigadora.- Cuando corrían.

Niños.- Porque los bandidos iban a por la gente.

Niño.- Yo, yo.

Investigadora.- **.

Niño.- Cuando rompieron las ruedas porque son muy malos.

Investigadora.- Porque eran tan malos que las rompieron. Cuéntame.

Niño.- Cuando robaron el tesoro.

Niño.- Robaron el tesoro.

Investigadora.- Cuando robaron el tesoro. **.

Niño.- Cuando les echaron a los caballos en el hocico la pimienta.

Investigadora.- Cuando le pusieron la pimienta así, que se asustaron los caballos, pobrecitos.

Niño.- Cuando rompieron la rueda.

Investigadora.- Cuando rompieron la rueda. Tú me quieres contar algo que no te haya gustado del cuento **?

Niño.- A mí no me ha gustado cuando han cogido a la niña.

Investigadora.- Cuando han cogido a la niña.

Niño.- Eso está mal hecho.

Investigadora.- Está mal hecho. Estáis de acuerdo con ** que cuando han cogido a la niña está mal hecho.

Niño.- No, porque la iban a dejar dormir.

Niño.- Yo.

Niño.- No.

Investigadora.- Tú estás de acuerdo con **? Cuéntanos, que nos ibas a decir?

Niño.- No me ha gustado cuando enseñan las pistolas.

Investigadora.- Que no te ha gustado. **.

Niño.- Yo estoy de acuerdo con ** porque... Trist.-

Niño.- Yo estoy de acuerdo con **.

Niño.- Porque sus padres estaban... Trist.-.

Niño.- Estaban un poco preocupados. Trist.-

Investigadora.- Por la niña. Claro, **.

Niño.- Yo digo cuando cogieron a la niña.

Niño.- No está bien robar.

Maestra.- No está bien robar.

Investigadora.- No está bien robar.

Niño.- Yo también digo eso, no está bien robar.

Investigadora.- No está bien robar, y los bandidos robaban?.

Niños.- Sí, sí.

Niño.- A la niña un rato muy grande.

Niño.- Cuando roban les llevan a la cárcel.

Investigadora.- Cuando roban les llevan a la cárcel. Cuéntanos.

(Alboroto)

Investigadora.- Vamos a escucharla, que ** nos quiere decir algo. Qué nos quieres contar?
II Algo que te haya gustado, que no te haya gustado, nos lo quieres decir ahora? Te estamos escuchando todos.

Niño.- Yo tengo una muñeca pequeña.

Investigadora.- Nos lo dices luego? Sí. Luego? Chicos y vosotros que conocéis muy bien este cuento, conocéis alguno que sea parecido?

Niño.- Yo sí.

Investigadora.- A ver, **, algún cuento parecido que conozcas.

Maestra.- Que tenga bandidos señorita Investigadora?

Investigadora. Sí. O que recuerde.

Niño.- El de Caperucita Roja porque se la comía el lobo.

Investigadora.- Porque se la comía el lobo. También era un poco malo el lobo, no? Los bandidos y el lobo eran igual de malos. Por eso te recuerda. **?.

Niño.- Que la niña hacía en la casa algo feo.

Investigadora.- Pero eso te recuerda a algún cuento? Pero ese qué cuento es?

Niño.- La niña estropeaba la casa

Investigadora.- Ah!::, vale. Salvaje, la niña salvaje, la niña que cogían de la selva, claro, qué bien!

Niños.- Bombín.

Niños.- Este no es mi bombín.

Investigadora.- Claro, “Este no es mi bombín”.

Niño.- De bombín.

Investigadora.- Alguien me quiere decir algún otro cuento que le recuerde a este?

Niño.- Tengo en mi casa alguien que había destrozado una casa.

Investigadora.- Vale, o si te acuerdas de alguien que sale en el cuento.

Niño.- Un ladrón.

Investigadora.- Un ladrón, o sea que tienes en tu casa un cuento que sale un ladrón, que también está muy mal, claro, claro, como el bandido.

Niño.- Que quiere conseguir al banco un dinero.

Investigadora.- Que quiere conseguir del banco dinero, ¡madre mía! Trist.-

Niño.- Atracarle.

Investigadora.- O sea, que roba el banco.

Niño.- Yo he visto, cuando aprendimos la letra B, he visto unos ladrones.

Investigadora.- ¡Unos ladrones!, cuando has aprendido la letra B. Algún cuento más, **, nos quieres decir?

Niño.- No.

Investigadora.- Pasamos a otra pregunta. Venga, otra pregunta. Otra pregunta, ya la última chicos, los personajes de este cuento os recuerdan a alguna persona, algún dibujo animado que conozcáis?.

Niño.- Yo sí.

Investigadora.- Ha levantado primero la mano él, luego tú, vale **?

Niño.- Al bombín.

Investigadora.- Al bombín?, **.

Niño.- Me recuerda me recuerda a la niña salvaje.

Investigadora.- A la niña salvaje?. **, ibas a decir algo.

Niño.- A los tres cerditos.

Investigadora.- De los tres cerditos, Dinos, en qué te recuerda?

Niño.- Porque comen mucho, a los tres cerditos.

Investigadora.- ¡Ah!::, por qué se asustan?

Niño.- A los tres cerditos porque vino el lobo y destrozaron las dos casas.

Investigadora.- Destrozaron las dos casas. **.

Niño.- Yo pienso el que ha dicho **.

Investigadora.- El que ha dicho **, **. II Te recuerda a alguna persona, a algún personaje?

Niño.- Como **.

Investigadora.- Como **. Muy bien chicos. Alguien quiere decirme algo más II del cuento? No? II Pasamos a la actividad o nos quedamos aquí?

(Se pasa a hacer la actividad complementaria)

Propuesta nº 6: El increíble niño comelibros

(Preparación por la maestra)

Investigadora.- Ya sabéis chicos que siempre empezamos con un juego, yo os enseño una parte del cuento y vosotros me decís quién creéis que es el protagonista, cómo se llama el protagonista. Trist.-

Niño.- Un niño glotón.

Investigadora.- Un niño glotón? Trist.-

Niño.- Se zampa de comida.

Investigadora.- No estoy muy segura, vamos a ver la imagen.

Niño.- Un libro.

Investigadora.- Habéis visto bien todos la imagen? A ver **

Niño.- Quiere comerse un libro.

Investigadora.- Tú crees que es un niño muy glotón?

Niños.- Que come mucho.

Maestra.- Que come mucho.

Investigadora.- Qué crees tú que come este niño?

Niño.- Verduras.

Investigadora.- Verduras? Todo pensáis lo mismo?

Niño.- Y hojas.

Investigadora.- Y hojas.

Niño.- El libro está mordido.

Investigadora.- Tú crees que el libro está mordido? ** tú qué piensas?

Niño.- El libro está roto.

Investigadora.- Que el libro está roto. Alguien más quiere decirme de qué piensa que va este libro? este cuento?

Niño.- De miedo.

Niño.- El libro está roto.

Investigadora.- El libro está roto!

Niño.- De un niño.

Investigadora.- De un niño. ** tú has levantado la mano? II no?

Maestra.- **, no quieres decir nada? Cuando ves estas imágenes no te parece algo ...?

Niño.- Un niño que no mira dónde va.

Investigadora.- Un niño que no mira dónde va. Vamos a ver.

Niño.- Un niño que come todo.

Niño.- Un niño que se ha comido el libro.

Maestra.- Que se ha comido un libro!:: Anda!::

Niño.- Porque está leyendo un libro.

Maestra.- Porque hay un trozo comido y tú crees que se lo ha comido el niño?

Investigadora.- Pues a ver cómo se titula este cuento. II. Se llama el cuento “El increíble niño comelibros”

Maestra.- Un niño comelibros!

Niño.- Los libros no se pueden comer porque saben mal.

Niño.- El niño comelibros.

Maestra.- Mira lo que dice **, que los niños no pueden comer libros.

Niño.- Ni los papás, ni las mamás...

Investigadora.- **, vamos a ver lo que le pasaba a este niño que comía muchos libros.

Niño.- Porque está el libro mordido?

Investigadora.- Porque se lo ha comido, pero hasta el final no vamos a saber qué pasa con este libro que está mordido.

(Se pasa a la lectura del cuento)

Investigadora: “El increíble niño comelibros” A Enrique le encantaban los libros. Pero no como a ti y a mí. No. Para nada... ...a él le gustaba COMERSELOS. Todo empezó por error una tarde en la que estaba distraído. Al principio tenía muchas dudas, y sólo se comió una palabra. Simplemente por probar, luego lo intentó con una oración completa y, tras eso, la página entera. Trist.-

Niño.- Al niño le gustan los libros?

Investigadora.- Sí. Sí, definitivamente le gustó. Para el miércoles, Enrique ya se había comido todo un libro. Y para fines de mes, podía atiborrarse un libro de un tirón. Trist.-

Niño.- Hala!, se va a comer todos esos libros!

Investigadora.- Le encantaba comer toda clase de libros: novelas, libros de broma, libros de historia y hasta de matemáticas. Trist.-

Niño.- Sí, todos los libros de la biblioteca.

Investigadora.- Sí, todos los libros. Y los devoraba a un ritmo increíble. Trist.-

Niño.- Se los comía todos, enteros sin leer ninguno.

Investigadora.- ¿Pero sabéis lo mejor? ¿Sabéis qué es lo mejor para Enrique?, que mientras más comía, más listo se hacía. Una vez se comió un libro sobre peces y en el acto supo que dar de comer a su pececito Ginger. En muy poco tiempo pudo resolver los crucigramas tan complicados que hacía su papá en el periódico y hasta era más listo que los profesores de su escuela. A Enrique le gustaba ser listo. Creía que, de seguir así, bien podría llegar a ser la persona más lista del mundo. Así que siguió comiendo libros... Y se fue haciendo más listo... Y más listo... Y más listo... Pasó de comerse un libro entero a comerse dos o tres de golpe. Libros sobre cualquier cosa. Él solo quería ser más listo que todos los demás. Pero las cosas se empezaron a poner un poco feas. Más bien empezaron a ponerse muy, muy feas. Enrique comía demasiado y se puso muy enfermo. Empezó a sentirse muy, muy mal. Trist.-

Niño.- Porque había comido muchos libros, se había puesto gordo.

Investigadora.- Pero eso no era lo peor. Todo lo que iba aprendiendo se volvía un revoltijo en su estómago, no le daba tiempo de hacer bien la digestión. Y empezó a sentir vergüenza de abrir la boca. Y así Enrique, de repente, ya no parecía tan listo. Más de uno le aconsejó que dejara de comer libros. Dejó de comer libros y se quedó muy triste sin saber qué hacer en su habitación, qué haría ahora que no comía libros. Trist.-

Niño.- Leerlo

Investigadora.- No sé yo, a ver.

Niño.- Leerlo

Investigadora.- Un día por accidente, Enrique cogió del suelo un libro a medio comer pero en lugar de llevárselo a la boca empezó a leer, y ¡estaba tan bueno! Después de aquello descubrió Enrique que le gustaba mucho leer. Y que si leía bastante todavía podía llegar a ser la persona más lista del mundo. Aunque la verdad, es que de vez en cuando...se comía un libro”

Niño.- Se comía un libro.

Investigadora.- y colorín colorado este cuento se ha terminado.

Niño.- ¡Está roto!

Investigadora.- Por qué está roto? Porque, sabes de quién era este libro? II. De Enrique.

Niño.- Yo como muebles.

Investigadora.- Tú comes muebles? Pues ten cuidado que luego te pones malo como Enrique.

Maestra.- Te va a pasar lo que a Enrique, te van a tener que llevar al médico.

Investigadora.- Ahora, levantando la mano quiero que me digáis a quién le ha gustado este cuento.

Niños.- Yo, yo, yo.

*Investigadora.- Levantamos la mano. A ver, **, qué es lo que más te ha gustado de este cuento?.*

Niño.- Cuando se comía los libros.

Investigadora.- Cuando se comía los libros. **.

Niño.- Cuando era listo.

Investigadora.- Cuando era listo. **.

Niño.- A mí cuando no me ha gustado es cuando se comía los libros, porque está muy mal.
Trist.-

Niño.- A mí cuando más me ha gustado es cuando ya no comía los libros.

Investigadora.- Eso es lo que más te ha gustado.

Niño.- Sí.

Investigadora.- A ver, **.

Niño.- A mí me ha gustado cuando leía los libros.

Investigadora.- Cuando leía los libros.

Niño.- Y a mí cuando no me ha gustado es cuando se comía los libros.

Investigadora.- Cuando se les comía. A ver **.

Niño.- A mí me ha gustado que los leyera y lo que no me ha gustado es que se los comiera.

Niño.- Cuando se los comía.

Investigadora.- Cuando se los comía, muy bien. Y por allí? Chicos, II, **.

Niño.- No me ha gustado cuando se ha puesto enfermo, y me ha gustado cuando era muy listo.

Investigadora.- Muy listo. **.

Niño.- Me ha gustado cuando era muy listo y no me ha gustado cuando se comía los libros.

Investigadora.- Cuando se comía los libros, se ponía malito.

Niño.- A mí no me ha gustado cuando no se comía el libro.

Investigadora.- Eso no te ha gustado? A ti te gustaba que se los comiera, muy bien.

Niño.- Te ha gustado que se comiera los libros y se pusiera malo?

Investigadora.- Cuéntale, que te ha preguntado, **.

Niño.- No me gustaría.

Investigadora.- No te gustaría. **.

Niño.- Cuando se convierte en cuento.

Investigadora.- Eso te ha gustado?

Niño.- No.

Investigadora.- Ah!::, eso no te ha gustado. **, nos ibas a contar algo?

(Alboroto)

Investigadora.- Escuchamos a ** que nos está hablando.

Niño.- Me ha gustado cuando era listo.

Investigadora.- Te ha gustado cuando era listo?.

Niño.- No me ha gustado cuando se comía los libros.

Investigadora.- Te ha gustado cuando los leía no cuando se los comía. Eso sí que te ha gustado. Chicos, y una pregunta, Si vosotros fuerais el señor que ha escrito este cuento, Trist.- Vosotros cambiarías algo de este cuento?

Niño.- Sí.

Investigadora.- **, Dinos, el qué?

Niño.- Habría una bruja piruja.

Investigadora.- Que quieres que haya una bruja en el cuento? Muy bien.

Niño.- Para que le quitara los libros.

Investigadora.- Ah!::, para que le quitara los libros!, muy bien. **, tú qué cambiarías del libro?

Niño.- Quitaría los libros.

Investigadora.- ¿Quitarías los libros?

Niño.- Yo, también.

Investigadora.- Tú también?.

Niño.- Para que no se los comiera.

Investigadora.- Para que no se los comiera. **, dime.

Niño.- Yo cambiaría con un oso.

Niño.- Un personaje que le cogía los libros para que no les leyera.

Investigadora.- Y tú, qué harías?, **.

Niño.- Una serpiente que le envenene.

Maestra.- Una serpiente que envenene a quién?

Niño.- Al niño, para que no se coma los libros.

Niño.- Y yo también.

Niño.- Y yo también.

(Alboroto)

Investigadora.- Y tú qué nos has contando?

Niño.- Una hada

Investigadora.- Una hada, para qué? Qué haría un hada en el cuento?

Niño.- Con su varita desapareciesen los libros y no los podía comer.

Investigadora.- Muy bien.

Niño.- Y yo también decía eso.

Investigadora.- Lo importante es que no se comiera los libros. Y otra pregunta chicos, alguna vez habéis visto o leído algún cuento parecido a este?

Niño.- No.

Niño.- No.

Niño.- A mí me parece mal lo de un niño, lo del Patito Feo.

Investigadora.- Ah!:: Pues muy bien, no está mal esa relación.

Maestra.- El Patito Feo, Por qué, por qué te parece mal?

Niño.- Porque está mal comer libros.

Maestra.- Pero en el Patito Feo comen libros, **?

Niño.- No.

Niño.- Porque se reían otros patitos de ellos.

Investigadora.- Y estaba mal. **.

Niño.- Este parece a la niña fea.

Investigadora.- A la niña Salvaje?

Niño.- Sí.

Niño.- Porque era fea.

Investigadora.- Ah!::, porque era fea, y la niño hacía cosas feas. A ver, **.

Niño.- Se parece al cuento de la niña muda.

Investigadora.- Y en qué se parece al cuento de la niño muda?

Niño.- Porque era muda y no podía hablar.

Investigadora.- Y en este cuento se puso enfermo y tampoco, verdad?

(Alboroto)

Investigadora.- La última pregunta. Trist.-

Niño.- Yo, yo.

Investigadora.- Dime.

Niño.- El cuento de la Bella Durmiente.

Investigadora.- Muy bien. A ver, este niño se comía los libros para ser más listo. Vosotros qué hacéis con los cuentos? Y con los libros?.

Niños.- Leer, leer.

Investigadora.- Y para qué leéis los cuentos chicos?

Niño.- Para ver las imágenes.

Niño.- Yo para ser más listo.

Niño.- Yo con mi madre.

Investigadora.- ¡Ah!::, tú los lees con tu madre.

Niño.- O con mi padre.

Niño.- Yo con mi madre.

Investigadora.- Y ** ha dicho que para ser más listo. Y los demás a ver.

Niño.- Para estudiar.

Niño.- Para leer bien.

Investigadora.- Muy bien chicos, y cuál es vuestro cuento favorito?

Niño.- El de Caperucita.

Niño.- El de Pepa Pig.

Niño.- Pepa Pig.

Investigadora.- También el de Pepa Pig, **.

Niño: El de Cenicienta

Investigadora: El de Cenicienta. Trist.-

Niño.- Me gustan todos.

Investigadora.- Pero el que más el de Cenicienta.

Niño.- El de Elsa.

Investigadora.- Ah!::, ese no lo conozco yo.

Niño.- El de Frozen.

Niño.- A mí el de Frozen.

Investigadora.- ¡Ah!::, el de Frozen.

Niño.- A mí el de la Patrulla Canina.

Investigadora.- También interesante. **.

Niño.- Tengo dos libros, uno de Mike Mouse y otro de la Patrulla Canina.

Niño.- Y también el de Mike Mouse.

Niño.- También el de Cenicienta.

Niño.- El de Frozen y el de cenicienta.

Investigadora.- Cuéntame **?

Niño.- A mí me gusta el Rey León.

Investigadora.- El Rey León, muy bien.

Niños.- Todos los cuentos que no son de miedo.

Investigadora.- Que no son de miedo.

Niño.- El niño de Supermán.

Niño.- El libro de Atrapa la Bandera.

Investigadora.- Atrapa la bandera!, muy bien. Ahora vamos a hacer otra actividad.

(Se pasa a hacer la actividad complementaria)

Transcripciones de las propuestas de aproximación: Grupo 3 años

Propuesta nº 1: La pequeña oruga glotona

(Realización de la rutina que efectúa la maestra previamente a los momentos de lectura)

Investigadora.- Chicos vamos a leer I este cuento vale? Se llama “La pequeña oruga glotona”.

Niño.- La tenemos en el cole.

Investigadora.- Y te le sabes?, sí? Pues te leo yo el cuento y luego Trist.-

Niño.- X y en la guardería

Investigadora.- Y en la guardería!, Es que esta oruga esta en todos los sitios, pero vamos a ver que nos cuenta la oruga, vale? I A ver como comienza.

Niño.- Mirar!, de muchos colores

Investigadora.- De muchos, muchos, muchos II

“Una noche, a la luz de la luna llena, reposaba un huevecito sobre una hoja. Un huevecito sobre una hoja muy grande. Un domingo por la mañana, nada más salir el sol, del huevo salió una oruga diminuta, diminuta, que tenía mucha hambre. Enseguida comenzó a buscar algo de comer. El lunes atravesó masticando una manzana, pero tenía mucha más hambre. Así que el martes atravesó masticando dos peras, pero aún tenía más hambre. Por eso el miércoles atravesó masticando tres ciruelas, pero aún tenía más hambre. Así que el jueves atravesó masticando cuatro fresas, pero sabéis qué? aún tenía más hambre. Así que el viernes siguió comiendo y atravesó masticando cinco naranjas, pero aún tenía más hambre y decidió que ... El sábado atravesaría masticando un trozo de pastel de chocolate, un helado, un pepinillo Trist-.

Niño.- Pepinillo

Investigadora.- Un pepinillo. Una loncha de queso Trist-.

Niño.- Queso

Investigadora.- Una rodaja de salchichón Trist.-

Niño.- Salchichón

Investigadora.- Una piruleta, una porción de tarta de fresa, una Trist.-

Niño.- De fresa

Niño.- Mira, mira

Investigadora.- Una magdalena y un chorizo aquí y una sandía, se comió todo esto, así que aquella noche tuvo un tremendo dolor de barriga. Al día siguiente ya era domingo otra vez. Así que atravesó masticando una hoja verde y se sintió mucho mejor. Ya no tenía más hambre. Ni era ya una oruga pequeña. Ahora era una oruga mucho más grande y gorda. Después de todo lo que había comido, se hizo muy muy grande Trist.-

Niño.- Es muy gorda

Investigadora.- Se construyó una casita, a su alrededor hizo un capullo, y se quedó allí encerrada durante más de dos semanas. Un día hizo un agujerito en el capullo, y empezó a empujar y a empujar y a empujar y salió convertida en una hermosa mariposa. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.”

Niño.- Ahora los dibujos!

Investigadora.- Los dibujos? Mira, aquí tenemos la oruga.

Niño.- Sin hablar

Investigadora.- Sin hablar, y lo contáis vosotros, vale? III Aquí que hay?

Niño.- Un huevecito

Investigadora.- Un huevecito, que esta::?

Niño.- En la hoja

Investigadora.- En la hojita, y de ese huevecito, que salió?,

Niño.- La oruga

Investigadora.- Pero, grande y gorda?

Niño.- Pequeñita

Investigadora.- Pequeñita II y va buscando, buscando, buscando

Niño.- A ver los dibujos

Investigadora.- Los dibujos

Niño.- Mira!

Investigadora.- Primero comía manzana.

Niño.- Mira! Porque está en la manzana! A que si?

Investigadora.- Claro está buscando comida II y qué encontró?

Niño.- Una manzana.

Investigadora.- Una manzana.

Niño.- Dos peras.

Investigadora.- Dos peras.

Niño.- Una ciruela.

Niño.- Ciruela.

Investigadora.- Tres ciruelas.

Niño.- Tres ciruelas, tres fresas.

Investigadora.- Tres fresas o cuatro fresas?

Niño.- Tres.

Niño.- Y mira cuantas ciruelas.

Investigadora.- Claro, aquí hay tres ciruelas, una, dos y tres.

Niño.- Aquí hay una.

Investigadora.- Y mira por donde sale.

Niño.- Aquí, aquí hay más.

Investigadora.- Y por dónde sale la oruga?

Niño.- Por el agujero.

Investigadora.- Por el agujero, porque se lo iba comiendo III. Y aquí las naranjas.

Niño.- Y se mete por el agujero de las fresas y se mete por ese agujero de la fresa Trist.-

Niño.- Mi abuela ** tiene fresas y me las como todas.

Investigadora.- Y aquí, qué de cosas hay! sale de comerse la magdalena.

Niño.- La mandarina.

Niño.- Y ahora se está comiendo una hoja.

Investigadora.- Y aquí la hoja::

Niño: (X)

Investigadora.- Y aquí después de comer tanto, cómo se ha puesto?

Niño.- Gordá.

Niño.- Gordá.

Investigadora.- Gordá y grande, no?

Niño.- Sí, (risas).

Investigadora.- Muy grande, y esto qué es?

Niño.- Un capullo muy feo.

Niño.- Feo.

Investigadora.- Y, es su casita, o no?

Niño.- Sí (risas).

Investigadora.- Es su casita, y de aquí sale convertida en una oruga o en, qué se convierte?

Niño.- En una mariposa!//

Investigadora.- En una mariposa I, de muchos colores, no?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Qué colores tiene?

Niño.- Morado.

Investigadora.- Un montón.

Niño.- Morado.

Investigadora.- Morado, rojo II, amarillo, o no?

Niño.- No.

Niño.- Y verde.

Investigadora.- No tiene amarillo?

Niño.- No

Investigadora.- Sí, tiene amarillo y verde y azul, y un montón de colores.

Niño.- Y rojo.

Investigadora.- Y rojo. Pero ahora me vais a contar vosotros el cuento, vale?

Niño.- Guay.

Niño.- Yo, yo primero.

Investigadora.- A ver, cómo empieza, **?, ¿cómo empieza el cuento? Pero sentadito cielo, sentadito II. Cómo empieza el cuento, a ver?

Niño.- Con un puntito.

Investigadora.- Con un puntito. Y ese puntito qué es?

Niño.- Un huevo.

Investigadora.- Un huevo// Y qué sale del huevo?

Niño.- Una oruga.

Investigadora.- Una oruga II. Pequeñita o grande?

Niños.- Pequeñita.

Investigadora.- Y qué le pasa?

Niño.- Que tiene hambre.

Investigadora.- A esa oruga, que tiene mucha hambre, así que, qué cosas come?

Niño.- Mira II fruta.

Investigadora.- Fruta, por ejemplo:

Niño.- Sí, porque abro el cuento y paso las hojas y veo fruta.

Investigadora.- Después, vale? Primero me las tienes que contar, come fresas?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Sí. Y come plátano?

Niño.- Sí II, no.

Investigadora.- No!, y naranjas?

Niño.- Sí! //

Investigadora.- Si!!! Y qué más?, ci:::

Niño.-Ciruelas.

Investigadora.- Ciruelas!, y come sandía?

Niño.- Sí. No!//.

Investigadora.- Oh!. No o sí?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Sí, y qué otras cosas come, come piruleta?

Niño.- No.

Niño.- Y helado?

Niño.- No.

Investigadora.- No? Seguro? Sí, come piruletas y helado porque le gusta mucho el dulce, es muy golosa. Y después de comer tanto, tanto se siente muy bien? Trist.-

Niño.- No!

Investigadora.- O le duele un poquito?

Niño.- Le duele.

Investigadora.- Le duele un poquito, así que, qué hace?

Niños.- Comerse una hoja.

Investigadora.- Comerse una hoja, y después de comer la hoja?

Niño.- Se pone muy gorda.

Investigadora.- Se pone muy gorda y se hace su::

Niño.- Su redondel.

Investigadora.- Su casa, su casita. Y después de la casita?

Niño.- Una mariposa

Investigadora.- Se convierte en una mariposa, muy bien, muy bien. Os gusta el cuento?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Qué es lo que más te ha gustado del cuento, **?

Niño.- A mí, la mariposa.

Investigadora.- la mariposa, y a ti?

Niño.- Mariposa.

Investigadora.- También la mariposa? y a ti **?

Niño.- También.

Investigadora.- También la mariposa, y a ti qué te ha gustado?, qué te ha gustado del cuento?

Niño.- Yo:: la hoja verde.

Investigadora.- La hoja verde, y a ti?

Niño.- La mariposa.

Investigadora.- La mariposa. Y hay algo del cuento que no os haya gustado?

Niño.- Sí, la oruga.

Investigadora.- La oruga no te gusta?,

Niño.- Sí me gusta

Investigadora.- Ah! sí, pero algo que no te guste me tienes que decir (murmullo) III, siéntate.

Niño.- Yo, yo.

Niño.- Yo tengo Trist.-

Niño.- Mariposa.

Niño.- Yo, yo tengo un corderito pequeñito.

Investigadora.- La mariposa no te ha gustado? por qué?

Niño.- No III

Investigadora.- No te ha gustado. ** a ti que no te ha gustado?.

Niño.- A mí me gustan las ratas.

Investigadora.- Pero aquí no sale ninguna rata II. Algo que no te haya gustado del cuento, o te ha gustado todo?

Niño.- Todo.

Investigadora.- Todo, así que como os ha gustado el cuento y a algunos os ha gustado la oruga:: Trist.-

Niño.- Pero lo has ponido aquí. (XX)

Niño.- Y a mí, mí, mí, la oruga.

Investigadora.- Y a ti que te ha gustado del cuento, **?

Niño.- La comida.

Investigadora.- La comida o la oruga? O la oruga grande?

Niño.- La oruga.

Niño.- Y a mí también la oruga.

(Realización de la actividad post-lectura).

Propuesta n° 2: Adivina cuanto te quiero

(Realización de la rutina que efectúa la maestra previamente a los momentos de lectura)

Investigadora.- A ver, a ver, alguien conoce este cuento?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Si?, y qué pasa en este cuento?

Niño.- La liebre.

Niño.- La liebre.

Investigadora.- La liebre grande y la liebre::

Niños.- Pequeña.

Investigadora.- Y alguien sabe lo que pasa en el cuento?

Niño.- No.

Investigadora.- Qué le quiere decir la liebre pequeña a la liebre grande?

Niño.- No.

Investigadora.- No? Queréis que lo averigüemos?

Niño.- Sí.

Investigadora.- A ver, se llama el cuento “Adivina cuanto te quiero” I, a ver cuánto la quiere. Era la hora de dormir. La liebre pequeña color de avellana se agarraba fuertemente a las orejas de la gran liebre color de avellana. Quería estar segura de que la liebre grande la escuchaba. “Adivina cuánto te quiero” le dijo, Uf! “no creo que pueda adivinarlo”, contestó la liebre grande. “Así”, dijo la liebre pequeña abriendo los brazos todo lo que podía, los abrió mucho, mucho. La gran liebre color de avellana tenía los brazos aún más largos: “pues yo te quiero así” le respondió, y volvió a abrir los brazos muy grandes, “Umm..., cuánto!”, pensó la liebre pequeña. “Yo te quiero hasta aquí arriba”, añadió la liebre pequeña, y levantó los brazos todo lo más alto que pudo.” Y yo te quiero hasta aquí arriba”, contestó la liebre grande, e hizo lo mismo, pero como era más grande, estaba más alta y la quería más. “Qué alto...! Ojalá que tuviese brazos tan largos!”, pensó la liebre pequeña. Entonces tuvo una idea: se puso boca abajo apoyando

las patas sobre el tronco de un árbol, se puso haciendo el pino y dijo “Te quiero hasta la punta de mis pies”, dijo. Era un montón! “Y yo te quiero hasta la punta de tus pies”, dijo la liebre grande color de avellana alzándola por encima de su cabeza Trist.-

Niño.- Jo!:

Investigadora.- La levantó todo lo que pudo. “Te quiero todo lo alto que pueda saltar”, se reía la liebre pequeña y empezó a saltar, a saltar y a saltar Trist.-

Niño.- Pero la liebre grande?

Investigadora.- No está, aquí está la pequeña dando saltos para arriba y para abajo, para arriba y para abajo, porque la quería un montón. “Pues yo te quiero todo lo alto que pueda saltar”, sonrió la gran liebre. Y dio tal brinco que sus orejas rozaron las ramas de un árbol, todo lo que saltó y se dio contra el árbol. “Qué salto!”, pensó la liebre pequeña. “Cómo me gustaría saltar así!”, ella era pequeñita y no llegaba. “Te quiero de aquí hasta el final de aquel camino, hasta aquel río a lo lejos!”, gritó la pequeña liebre. “Yo te quiero más allá del río y de las lejanas colinas!”, dijo la liebre grande, le quería un montón, hasta aquí llegaba. “Qué lejos!”, pensó la liebre pequeña color de avellana. Tenía tanto sueño que no podía pensar más. Entonces miró por encima de los arbustos, hacia la enorme oscuridad de la noche. Nada podía estar más lejos que el cielo. “Te quiero de aquí a la luna”, dijo, y cerró los ojos. “Eso está muy lejos”, dijo la liebre grande. “Eso está lejísimos”. La gran liebre color de avellana acostó a la liebre pequeña en una cama de hojas. Se quedó a su lado y le dio un beso de buenas noches. Luego se acercó aún más y le susurró con una sonrisa: “Yo te quiero de aquí a la luna...y vuelta.”

Niño.- Y colorín::

Investigadora.- Colorado este cuento se ha acabado.

Niño.- Los dibujos.

Investigadora.- Los dibujos, los vemos y luego hablamos del cuento?, primero vemos los dibujos?

(Los niños ven en silencio el cuento, la investigadora va pasando las hojas).

Investigadora.- Alguien sabe decirme quiénes son los protagonistas del cuento?

Niño.- Yo.

Investigadora.- A ver, quiénes son?

Niño.- La liebre grande y la liebre Trist.-

Investigadora.- La liebre pequeña. Y qué le quiere decir la liebre pequeña a la liebre grande?

Niños.- III

Investigadora.- Cuánto la quiere! No?

Niño.- Mucho.

Investigadora.- Mucho, mucho. Y qué hace para mostrarle cuánto la quiere? Primero::

Niño.- Darle un abrazo.

Investigadora.- Estira los brazos como para darle un abrazo, verdad? Y luego qué hace?

Niños.- III

Investigadora.- Se pone haciendo el pino en el árbol? II, Sí. También se pone haciendo el pino en el árbol. Y salta?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Salta mucho, pero qué le pasa?

Niño.- Que tenía mucho sueño.

Investigadora.- Que se iba a dormir, y entonces mira al cielo, y qué ve?

Niños.- La Luna.

Investigadora.- La Luna. Y qué le dice a la liebre grande?

Niños.- (Silencio)

Investigadora.- Que la quiere II hasta la Luna

Niño.- Ah!://

Investigadora.- Hasta la Luna, la quiere muchísimo. Os ha gustado el cuento?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Por qué?

Niño.- Sí, porque yo::(Murmullo)

Niño.- (XX) Ahora te cuento // (XX) Ni idea:: II

Investigadora.- Espera. Dime **.

Niño.- Yo llego hasta II mi mamá es grande porque llega hasta la Luna.

Investigadora.- Tu mamá llega hasta la Luna. Por qué es mucho más alta que tú o más bajita que tú?

Niño.- Alta

Investigadora.- Es más alta que tú, claro I y llega hasta la Luna.

Niño.- Sí, y::

Investigadora.- **, a ti te ha gustado el cuento?

Niño.- A mí, mi padre me tira en la piscina así, (levanta los brazos).

Investigadora.- Te tira?, hacia la Luna?

Niño.- No, es que: II

Niño.- Es que II cuando era pequeñito no sabía nadar.

(Alboroto)

Niño.- Pues yo vi una foto de mi primo II que mi tío le tiraba al tejado.

Investigadora.- Tiraba al tejado. Pero aquí no. No la va a tirar, simplemente la levanta así (levanta los brazos).

Niño.- A mí Trist.-.

(XX)

Investigadora.- No::, porque es muy peligroso.

Niño.- Mi tío sí que me levantaba.

Investigadora.- Si que te levantaba? No te daba miedo?

Niño.- No.

(XX)

Investigadora.- Bueno II, vamos a hacer un dibujo del cuento, vale? Os lo enseño.

(Realización de la actividad post-lectura).

Propuesta nº 3: Mi mamá

(Realización de la rutina que efectúa la maestra previamente a los momentos de lectura)

Investigadora.- Vamos a empezar con un juego, vale? I. Yo os voy a enseñar una imagen del cuento y vosotros vais a cerrar los ojos e imaginar dónde sucede el cuento, quiénes son los protagonistas, vale? y luego me lo contáis. Sí? Pero primero os tengo que enseñar la imagen, a ver a ver cuál sale II. La habéis visto?, Sí?. Cerramos los ojos y pensamos a ver de qué puede ir el cuento. De qué? Trist.-

Niño.- Un rinoceronte

Niño.- Un rinoceronte

Investigadora.- Pero primero lo vamos a pensar, así, sí?, ya lo tienes pensado?, sí?. Pero levantamos la mano. Quién me lo quiere decir primero? **.

Niño.- Yo!!

Investigadora.- A ver, ** primero, Quién piensas que es el protagonista de este cuento?

Niño.- Un rinoceronte.

Investigadora.- Un rinoceronte. Y tu **?

Niño.- Un rinoceronte.

Investigadora.- Un rinoceronte, **?

Niño.- Un gato.

Investigadora.- Un gato::

Niño.- Un rinoceronte.

Investigadora.- Un rinoceronte, y **?

Niño.- Un gato.

Investigadora.- Un gato, quién piensas qué? Trist.-

Niño.- Un gato.

Investigadora.- Un gato. **

Niño.- Un gato.

Investigadora.- **, quién piensas tu que es el protagonista del cuento?

Niño.- Un gato.

Investigadora.- Un gato, y tú **?

Niño.- Un gato.

Investigadora.- Un gato, II. Y pensáis que sucede en el mar? En la selva? En la ciudad?

Niño.- En la selva.

Niño.- En la selva.

Investigadora.- En la selva? Sí? Todos estáis de acuerdo?

Niño.- Sí, pero el gato no vive en la selva, ningún gato Trist.-

(Alboroto)

Niño.- Vive en las casas de las gallinas.

Investigadora.- O sea, que pensáis que puede ser en la selva si el protagonista es el rinoceronte, y en una casa si es un gato? II Pues siento deciros que no: Sabéis quién es el protagonista del cuento?

Niño.- Yo.

Investigadora.- Tú? II. Una mamá Trist.-

(Risas)

Investigadora.- Qué pintarán un rinoceronte y gato en esta historia?, Queréis descubrirlo? Leemos el cuento?, Sí? II. El cuento se llama “*Mi mamá*”.

(Risas)

Investigadora.- A ver cómo es mi mamá, (risas), y dice así el cuento:

“Mi mamá (risas) es linda. Mi mamá es una fantástica cocinera y una excelente malabarista. Es una gran pintora, y la mujer más fuerte del mundo!. Es linda mi mamá! Mi mamá es una jardinera mágica; puede hacer que cualquier cosa florezca. Y es un hada

buena; cuando estoy triste puede hacerme feliz. Puede cantar como un ángel. Es linda, muy linda, mi mamá!, aunque ruge como un león. Sí, cuando se enfada Trist.-

Niño.- El león, el león.

Investigadora.- Sí, ruge como un león. *Mi mamá es tan bella como una mariposa Tist.-*

Niño.- Una mariposa

Investigadora.- *Y tan acogedora como un sillón. Es suave como un gatito Trist.-*

Niño.- Un gatito.

Investigadora.- *Y dura como un rinoceronte. Es linda, linda, muy linda mi mamá!. Mi mamá podría ser bailarina, (risas) o astronauta, también. Podría ser estrella de cine y la gran jefa, pero no, es mi mamá. Es una supermamá! Y me hace reír muchísimo también. Y quiero a mi mamá. Y sabéis qué? No sabéis, a que sí? II Ella me quiere a mí también! Y este es el cuento de Mi mamá.*

Niño.- Vemos los dibujos.

Investigadora.- Vemos los dibujos en silencio. Y luego, I recordamos el cuento, vale, **?
Sí?

Niño.- Como antes, y y y contamos el cuento otra vez.

Investigadora.- Pero eso después. Contamos el cuento otra vez, después. Primero vemos los dibujos, sí? A ver.

(Se van pasando las hojas del cuento y mientras los niños se ríen y dicen cosas como la mamá, la mamá, un payaso...)

Niño.- Ahora lo más importante.

Niño.- La mamá.

Investigadora.- Le contamos otra vez y luego os hago unas preguntas, valé? Trist.-

Niño.- No:!!

Investigadora.- Y me contáis por qué os reáis tanto.

(Alboroto)

Niños.- Mi mamá, mi mamá.

Investigadora.- Mi mamá, vamos a ver cómo es mi mamá. Mi mamá es linda Trist.-

Niño.- Linda

Investigadora.- Mi mamá es una fantástica cocinera y una excelente malabarista. Es una gran pintora Trist.-

Niño.- Mi mamá.

Investigadora.- , Y la mujer más fuerte del mundo!. Es linda mi mamá! (risas). Mi mamá es una jardinera mágica; puede hacer que cualquier cosa florezca; (risas) puede cantar como un ángel y rugir como un león. Es linda mi mamá (risas) Trist.-

Niño.- Una mariposa.

Niño.- Y sería como un sofá.

Investigadora.- Oh:! No, mi mamá es tan bella como una mariposa (risas) Trist.-

Niño.- Y como un sofá.

Investigadora.- Y acogedora como un sofá. Trist.-

Niño.- Y como un sofá

Investigadora.- Es suave como un gatito y dura como un rinoceronte. Podría ser bailarina, (risas) o astronauta, también. Puede ser estrella de cine o incluso jefa, pero no, (risas) Trist.-.

Niño.- O un pantalón.

Investigadora.- Es ¡supermamá! Trist.-

Niño.- Un pantalón.

*Investigadora.- Y me hace reír como un payaso. Yo quiero a mi mamá. Y lo mejor de todo II es que ella también me quiere a mí. Chicos, ahora me tenéis que contar de uno en uno por qué os hace reír tanto este cuento. A ver **.*

Niño.- Porque tiene una bailarina.

Investigadora.- te hace reír este cuento? Cuéntame. Qué te hace gracia del cuento? Qué es lo que más gracia te hace?

(XX)

Investigadora.- La mamá? Los dibujos? Sí? Los dibujos?

Niño.- Sí

Investigadora.- ** dice que no. Qué es lo que más gracia te hace a ti del cuento? (silencio) todo?

Niño.- Un tangún (X)

Niño.- El payaso.

(Alboroto)

Investigadora.- La mamá te hace reír? Sí? **, cuéntame, qué te hace reír a ti del cuento?

Niño.- La mamá.

Investigadora.- La mamá? **.

Niño.- La mamá.

Investigadora.- **, qué te hace reír a ti del cuento?

Niño.- Las zapatillas.

Investigadora.- Las zapatillas no (alboroto) del cuento (alboroto), **, venga, cuéntame (alboroto) La mamá? Qué te hace reír del cuento?

Niño.- La mamá.

Investigadora.- La mamá? **, a ti qué es lo que más te ha gustado del cuento?

(Alboroto)

Investigadora.- Ahora me lo contáis. Ahora la pregunta (interrupción de la maestra) contarme qué es lo que más os ha gustado, va a empezar **, vale?. **, qué es lo que más te ha gustado del cuento?

Niño.- Los gatos.

Investigadora.- Los gatos, y a ti **? (silencio). No me quieres contestar, vale, luego me cuentas. **, cuéntame, qué es lo que más te ha gustado del cuento?

Niño.- El gato y el rinoceronte.

Investigadora.- Ah:, el gato y el rinoceronte, y a ti **?

Niño.- El rinoceronte.

Investigadora.- El rinoceronte, **, cuéntame.

Niño.- Las zapatillas.

Investigadora.- No, la mamá no tiene zapatillas, no vienen en el cuento. Anda! Qué es lo que más te ha gustado del cuento?

Niño.- Las zapatillas.

(Alboroto)

Investigadora.- Ahora de verdad, ahora de verdad, **, qué te ha gustado más de cuento? Y no me digas las zapatillas.

(Alboroto e interrupción de la maestra)

Niño.- El pantalón. (Risas)

Investigadora.- Tampoco hay pantalón.

Niño.- Calcetines. (Risas)

Investigadora.- Tampoco hay calcetines.

(Alboroto)

Investigadora.- Pues vamos a cambiar de pregunta. **, ahora, como ya me has dicho lo que más te ha gustado del cuento, aunque no aparezca, dime lo que no te ha gustado, hay algo que no te ha gustado? O te ha gustado todo el cuento?

Niño.- La mamá.

Investigadora.- Eso no te ha gustado? Me tienes que decir lo que no te haya gustado, si hay algo, si hay algo que no te haya gustado.

Niño.- Zapatilla.

Niño.- Que no hay zapatillas en el cuento!

Investigadora.- No hay zapatillas en el cuento, no. (Alboroto) **, hay algo que no te ha gustado o te ha gustado todo.

Niño.- Me ha gustado todo.

Investigadora.- Te ha gustado todo. A todos os ha gustado todo el cuento, o hay algo que no os ha gustado?

Niño.- A mí el payaso.

Investigadora.- Es lo que más te ha gustado? Sí?

Niño.- Sí:.

Investigadora.- Muy bien. A ver chicos, una pregunta. Vosotros conocéis algún otro cuento que sea parecido a este, donde aparezcan mamás? Trist.-

Niño.- Mi mamá.

Investigadora.- O payasos, conocéis algún cuento así? Trist.-

Niño.- Payasos.

Niño.- No.

(Alboroto)

Investigadora.- No conocéis ningún cuento que tenga una mamá?

Niño.- Mi mamá.

Investigadora.- A ver, ** vamos a escuchar a ** que nos va a contar. Cuéntanos **.

Niño.- III

Investigadora.- Es igual que este cuento?

Niño.- (XX)

Investigadora.- Te van a traer un camión?

(Alboroto)

Investigadora.- A ver chicos, volvemos al cuento (silencio), Chicos! Aquí. Quién es la protagonista del cuento?

Niño.- Un zapato.

Niño.- Mi mamá.

Investigadora.- Mi mamá, y cómo es esta mamá?

Niños.- (Silencio)

(Alboroto)

Investigadora.- Es muchas cosas, lo hemos visto en el cuento.

Niño.- A ver::

(Alboroto)

Investigadora.- A ver, nos callamos un poquito.

(Alboroto)

Investigadora.- Chicos, **, nos callamos.

(Alboroto)

Investigadora.- Pues no podemos seguir hasta que os calléis.

(Intervención de la maestra)

Investigadora.- La pregunta era (silencio), qué es lo que más te ha gustado del cuento?

Niño.- La mamá.

Investigadora.- La mamá. A todos os ha gustado mucho la mamá?

Niños.- Sí::

Investigadora.- Sí? y cómo era la mamá de este cuento?

Niño.- Mi mamá.

Investigadora.- Mi mamá. Pero era divertida, aburrida, gritaba o era cariñosa?

Niño.- Era cariñosa.

Investigadora.- Era cariñosa, y vuestra mamá también es así como la del cuento?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Te abraza mucho tu mamá?

Niño.- Sí :::.

Investigadora.- Sí::?

Niño.- Y la mía también.

Investigadora.- También te abraza mucho?

Niños.- Y la mía.

Niño.- Mi mamá me sube a sus codos.

Investigadora.- Te sube arriba?

Niños.- Y a mí, mi papa, mi abuelo y mi abuela.

Investigadora.- Por qué todos os quieren mucho o solo la mamá?

Niño.- Mi mamá me sube aquí.

Investigadora.- Y te diviertes mucho con tu mamá cuando te hace eso?

Niño.- Y mi mamá me hace cosquillas por aquí, así.

Investigadora.- Te hace cosquillas, a todos os hace cosquillas vuestra mamá?

Niño.- A mi no::.

Niño.- A mi sí.

Investigadora.- A ti no? Pero a que te hace otras cosas?, no te hace cosquillas pero Trist.-

Niño.- A mí mi abuela, mi abuela me lleva a (X)

Investigadora.- Tú también pasas mucho tiempo con tu abuela, además de con tu mamá?

Niño.- Sí y II Trist.-

Niño.- Mi abuelo.

(Alboroto)

Investigadora.- **, una pregunta, porque antes ha dicho que no le hacía cosquillas su mamá, pero te ríes mucho con ella, y qué cosas te hace tu mamá para que te rías?

Niño.- Relajarme.

Investigadora.- Te relaja mucho tu mamá? si. Os quiere mucho vuestra mamá?

Niño.- A mí, a mí II purpurina.

Investigadora.- Y una cosa chicos, porque la mamá de este cuento es muy buena, muy cariñosa y suave como un gatito, pero II cuando se enfada grita mucho como los rinocerontes. Vuestra mamá también grita como los rinocerontes o no?

Niño.- No.

Niño.- La mía no.

Niño.- La mía no.

Investigadora.- Nunca? Os portáis muy bien?

Niño.- La mía sí grita.

Investigadora.- Si grita? Y cuándo grita tu mamá? A ver cuéntame. (Silencio) ¿Cuándo te portas mal? (silencio) (asiente con la cabeza el niño) Sí? Pero solo un poquito, grita muy poquito.

Niño.- Yo me porto mal solo un poquito.

Investigadora.- Solo un poquito? Y qué hace tu mamá cuando te portas mal? (Silencio). Si no grita como la mamá de este cuento

Niño.- No me grita.

Investigadora.- Y ha dicho ** que su mamá le quiere mucho a él, pero también su papá y su abuela Trist.-

Niño.- Y a mí mi hermana.

Investigadora.- Y tu hermana, y a ti también? **.

Niño.- Mi abuelo.

Investigadora.- Todos os quieren mucho?

Niño.- Mi abuela.

Niño.- Y el tío **, y el tío ** (silencio) y todos.

Investigadora.- Todos os quieren un montón.

Niño.- Y yo tengo un tío que se llama **.

Investigadora.- Muy bien chicos, y otra cosita (silencio) vosotros me habéis dicho que la protagonista de este cuento es la mamá, vale?, pero conocéis algún otro cuento donde (silencio), que sea parecido a este, que salgan mamás? Trist.-

Niño.- Yo sí ::.

Niño.- (X)

Investigadora.- Porque me gustaba mucho este cuento (silencio), quién había dicho yo sí?

Niño.- Yo sí.

Investigadora.- A ver **, qué cuento conoces tú que sea parecido a este?

Niño.- El de los tres cerditos.

Investigadora.- Cuéntame, y en qué se parece a este?. Cuéntanos.

Niño.- Los tres cerditos y el lobo.

Investigadora.- Y el lobo. Alguien conoce otro cuento que se parezca a este?

Niño.- No.

Niño.- Yo sí, el de (X)

Investigadora.- Cuál? Cuál? Que no lo conozco yo.

Niño.- El de Caperucita Roja.

Investigadora.- Caperucita Roja? ¿Y en qué se parece Caperucita Roja a este? Cuéntenos.

Niño.- Por los cabritillos.

Niño.- Porque, porque el lobo, porque, porque a los tres cerditos, porque a Caperucita el lobo se lo comió y a la abuela y pasó un leñador por allí y le mató y le rajó con la motosierra.

Investigadora.- ¡Hala!! Pero aquí no aparece un lobo, no? Pero sí se parece en algo, la abuela quería mucho a Caperucita.

Niño.- Sí.

Investigadora.- Sí! Como mamá a su hijo, verdad?.

Niño.- No, el cazador no:.

Investigadora.- El cazador no quería a Caperucita o sí?

Niño.- Sí.

Niño.- No!

Niño.- Al lobo al lobo.

Investigadora.- Vale chicos, me queréis contar algo más de este cuento?

Niño.- No!

Niño.- Yo sí:.

Investigadora.- Alguien me quiere contar algo más de este cuento?

Niño.- Sí:, yo sí.

Investigadora.- Cuéntame **, qué me quieres contar de este cuento?

Niño.- Lo de mamá.

Investigadora.- Lo de mamá me quieres contar?

Niño: (Silencio)

Investigadora: Vale. Ahora vamos a hacer una actividad sobre el cuento, vale?. Pero nos quedamos aquí. Sí?

(Realización de la actividad post-lectura).

Propuesta nº 4: El secreto

(Realización de la rutina que efectúa la maestra previamente a los momentos de lectura)

(Alboroto)

Niños.- Mi mamá, mi mamá.

Investigadora.- Mi mamá no, pero me han contado que este cuento también lo conocéis.

Niño.- Es mi secreto.

Investigadora.- En serio? O sea que si yo os enseño esto... Trist.-

Niño.- Un ratón.

(Alboroto)

Investigadora.- Un ratón! o sea que ya conocéis el cuento.

(Alboroto)

Investigadora.- Entonces si conocéis el cuento, quién es el protagonista?

Niño.- El ratoncito.

Investigadora.- Quién es el protagonista, **?

Niño.- El ratoncito

(Alboroto)

Investigadora.- El ratoncito. Y alguien más sabe algo más del cuento?

Niño.- No

Niño.- Las manzanas.

Investigadora.- Las manzanas. Y dónde sucede el cuento?

Niño.- (XX)

Investigadora.- Dónde, dónde?

Niño.- En el cuento.

Investigadora.- En la playa?

Investigadora.- En el cuento! Pero dónde está el ratón? En la playa?

Niño.- No, en el cuento.

Investigadora.- En el cuento, vale. Y qué le pasa al ratón en el cuento?

Niño.- Hay un secreto.

Investigadora.- Hay un secreto! (silencio). Y cuál es el secreto?

Niño.- Pues, una manzana.

Niño.- Una manzana.

Investigadora.- Y qué hace con la manzana?

Niño.- Esconderla.

Niño.- Pues para que no lo sepan.

Investigadora.- Para que no lo sepan! (silencio), Y quién más aparece en el cuento?

Niño.- Los animales.

Investigadora.- Y os acordáis de Trist.-

Niño.- Para que no lo sepa la rana.

Niño.- Y decía aquí :: qué has escondido?

Niño.- Nada, es mi secreto y no lo voy a decir nunca.

Investigadora.- Os acordáis muy bien, pero vamos a leerlo otra vez,vale? A ver si adivinamos dónde sucede el cuento, en una playa, en una piscina, en un colegio Trist.-

Niño.- En el cuento.

Investigadora.- En el cuento. Pero en el cuento estarán en algún sitio, (risas). En el cuento, sí, en el cuento está el ratón. Me ayudáis a contarlo, vale? sí? (silencio). Porque yo no me lo sé muy bien. Vamos a ver, a ver cómo termina, que yo no sé lo que pasa con la manzana, a ver si me entero.

Niño.- Se caen del árbol.

Investigadora.- Hombre! No me lo cuentes, que me quitas la sorpresa.

(Alboroto y risas)

Investigadora.- A ver chicos, cómo se ven los cuentos?, Cómo se escuchan los cuentos? (silencio), queréis que hagamos la magia? O no?.

Niños.- No, no.

Investigadora.- Pues en silencio, (silencio), como si tuvierais un secreto, (silencio), como si tuvierais un secreto, vale?. “*Oh! qué hermosa manzana! Este será mi secreto. Voy a esconderla... Qué has escondido?, le pregunta la ardilla. Es mi (silencio) secreto, Trist.-*

Niños.- Secreto.

Investigadora.- No lo diré jamás Trist.-

Niños.- Jamás.

Investigadora.- Qué has escondido?, le pregunta el pájaro. Es mi (silencio) secreto Trist.-

Niños.- Secreto.

Investigadora.- No lo diré Trist.-

Niños.- Jamás.

Investigadora.- Qué has (silencio) escondido? Trist.-

Niños.- Escondido.

Niño.- Le dice la tortuga.

Investigadora.- Le dice la tortuga, es mi (silencio)

Niños.- Secreto.

Investigadora.- No lo diré.: (silencio)

Niños.- Jamás.

Investigadora y niños.- Qué has escondido?, le pregunta el erizo. Es mi.: (silencio)

Niños.- secreto.

Investigadora.- No lo diré:: (silencio)

Niños.- jamás. ¿Qué has escondido?, le pregunta el conejo.

Investigadora.- Es mi:: (silencio)

Niños.- Secreto.

Investigadora.- No lo diré:: (silencio)

Niños.- Jamás. ¿Qué has escondido?, le dijo la rana.

Investigadora.- Es mi:: (silencio)

Niños.- Secreto.

Investigadora.- No lo diré:: (silencio)

Niños.- Jamás.

Investigadora.- Tengo un (silencio) secreto y nadie lo sabrá jamás. Oh!, Mi (silencio) secreto!

Niño.- ¿Qué secreto?

Investigadora.- Ñam, ñam, ñam

Niños.- Ñam, ñam, ñam

(Alboroto)

Investigadora.- Vemos las imágenes o ya os las sabéis?

Niño.- Los dibujos!

Investigadora.- Vemos los dibujos? Pero cómo hay que ver los dibujos? (silencio)

(Alboroto)

Niño.- Hoy hay cuentacuentos.

*Investigadora.- Qué bien! Vemos los dibujos o no **?*

Niños.- No, no, no.

(Alboroto)

Investigadora.- No queréis ver los dibujos?

Niño.- Yo sí.

Investigadora.- Quién no quiera se puede dar media vuelta y no ver los dibujos, vale?

Niño.- Pues se lo van a perder.

Investigadora.- Se lo van a perder (silencio). Pero cómo se ven los dibujos? Como si tuvierais un secreto, hasta que no estemos todos callados no podemos ver los dibujos, ** (silencio) (interrupción de la profesora). **, ponte bien.

(Alboroto)

Investigadora.- Vamos a ver los dibujos?

(Ven los dibujos en silencio)

Investigadora.- Y este cuento Trist.-

Niños.- Bien!!!

(Alboroto)

Investigadora.- Chicos, y ahora que hemos leído el cuento y os lo sabéis muy bien Trist.-

Niños.- Ese árbol?

Investigadora.- El árbol después de escucharme a mi Trist.-

Niño.- Se le han caído.

Niño.- Las manzanas.

Investigadora.- No sé (silencio) pero primero tenemos que hablar un poquito del cuento. Me tenéis que contar si hay algo del cuento que os ha gustado mucho, mucho, mucho, mucho.

Niño.- A mí las manzanas.

Niño.- A mí las manzanas.

Niño.- A mí el secreto.

Investigadora.- El secreto te ha gustado? Trist.-

Niño.- A mí el ratón.

Investigadora.- Y cuéntame. Trist.-

Niño.- A mí la manzana.

Investigadora.- Qué parte del secreto te ha gustado? Trist.-

Niño.- A mí las manzanas.

Niño.- El secreto.

Investigadora.- A **?

Niño.- A mí el árbol y las manzanas.

Investigadora.- El árbol y las manzanas y el secreto. Y hay algo del cuento que digáis esto no me gusta?

Niño.- A mí me ha gustado todo.

Investigadora.- Todo?

Niños.- Y a mí.

Investigadora.- Qué bien! Qué bien! //

Niños.- Y a mí! Y a mí! //

Investigadora.- Y si os ha gustado todo. II Cuando leísteis este cuento, ayer con Tutora/Maestra y hoy conmigo, hay alguna vez que hayáis dicho uh::!, este cuento me recuerda a uno que me leyó mi abuelo, mi mamá:: (silencio) os recuerda a algún cuento?

Niño.- Mi mamá.

Niño.- Mi mamá.

Investigadora.- Hay algún cuento que os recuerde a este? Que sea parecido?

Niños.- No::.

Investigadora.- Que también haya un secreto?

Niño.- El de las vacas.

Investigadora.- El de las vacas? Cuéntame, qué pasaba con las vacas?

Niño.- Mira! el cuento de las vacas:: III

(Intervención de la profesora sobre el cuento de las vacas)

Investigadora.- Porque hay animales, se parece en eso?, en que hay animales?

Niños.- (XX)

Investigadora.- Hay algún otro cuento aparte del de las vacas y el gallo?

(Alboroto)

Investigadora.- Bien chicos! mirad lo que dice **, porque no hemos escuchado a **.

Investigadora.- ** y ** han dicho que les gusta mucho este cuento y se parece al de las vacas porque también le gusta.

Niño.- Y a mí.

Investigadora.- Y a vosotros os pasa lo mismo? Os gustan más otros cuentos que se parezcan a este?

Niño.- Me gusta más el que yo tengo en casa, que tiene caballos.

Investigadora.- Y también te gusta mucho ese cuento?, Sí? Y te ríes mucho con ese cuento?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Muy bien. Alguno me quiere contar algún otro cuento que le guste mucho, mucho, mucho?

Niño.- A mí el de Pulgarcito.

Investigadora.- El de Pulgarcito te gusta mucho?!

Niño.- Y a mí.

Investigadora.- Sí? Y a ti también **?

Niño.- Y a mí.

Investigadora.- Y qué parte del cuento os gusta? La del niño pequeñito?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Muy bien. Luego me lo contáis, eh?. **, a ti cuál es el cuento que más te gusta?

Niño.- A mi también Pulgarcito.

Investigadora.- Pulgarcito también? Y a ti **?

Niño.- Pulgarcito.

Investigadora.- Pulgarcito, también. Y a ti?

Niño.- Pulgarcito.

Investigadora.- Madre mía! Pulgarcito os encanta en esta clase. ¡Qué bien!. Oye chicos, y en este cuento? Trist.-

Niño.- A mi Pulgarcito, también.

Investigadora.- También, Pulgarcito. A mí también me gusta mucho Pulgarcito Trist.-

Niño.- El comeniños.

Investigadora.- El comeniños?

Niño.- El lobo.

Investigadora.- El lobo! Madre mía!. Y una cosa chicos Trist.-

Niños.- El lobo, el lobo!!!

Investigadora.- Otro día contamos Pulgarcito y me lo contáis, vale? (silencio) En este libro el ratón tiene un secreto (silencio) y al final qué pasa con el secreto, lo cuenta o no?

Niño.- No.

Investigadora.- No lo cuenta. Y se enteran los demás del secreto?

Niño.- Sí.

Investigadora.- Y se queda con él? Para él todas las manzanas?

Niño.- No.

Investigadora.- Y qué hace con las manzanas?

Niño.- Tirarlas.

Investigadora.- Las tira? O se las come todas?

Niño.- Sí::.

Investigadora.- Todas se come el ratón?

Niño.- Sí::.

Investigadora.- Seguro?

Niño.- Seguro.

Investigadora.- Yo creo... Trist.-

Niño.- Así :::...gordo, gordo, gordo!!

Investigadora.- Se come todas las manzanas el ratón? (exhibición de ilustración del cuento)

Niños.- No::!.

Investigadora.- Ah::.

Niño.- El ratón se come todas.

Investigadora.- Qué hace con las manzanas?

Niño.- Comérselas.

Investigadora.- Pero no se las come todas él.

(Alboroto)

Investigadora.- Y vosotros tenéis algún secreto que no compartáis con alguien?

Niño.- Tenemos tres secretos.

Niño.- Debajo de la alfombra.

Investigadora.- Tenéis un secreto debajo de la alfombra?

(Alboroto)

Investigadora.- Chicos, escuchamos. **, en la alfombra, encima. Tenéis algún secreto que no compartís con nadie?

(Alboroto)

Investigadora.- Chicos, y cuál es el personaje que más os ha gustado del cuento?

Niño.- El ratón.

Investigadora.- El ratón?

Niño.- El ratón.

Investigadora.- El ratón, a ti **?

Niño.- A mí me ha gustado el árbol.

Investigadora.- El árbol.

Niño.- Y a mí también.

Investigadora.- Y tú tienes árboles en tu casa?

Niño.- Sí, muchos.

Investigadora.- Tienes muchos árboles? Todos tenéis árboles en casa, o alguna planta?

Niño.- Tengo un huerto de mi padre, que ya está lleno de mierda.

Investigadora.- Ay!:: Pero hay que limpiarlo, a que sí? Claro, porque si no las plantas no crecen. Vosotros pensáis que el ratón regaba la manzana para que saliese el árbol, o no?

Niño.- No

Investigadora.- No? Y entonces cómo creció el árbol?

Niño.- A mí me han comprado un toro!

Investigadora.- Un toro?

Niño.- Y ** tiene un toro negro.

Investigadora.- Qué animales más bonitos!.

Niño.- Y los cuernos los he montado yo para que jugar (XX)

Investigadora.- Muy bien chicos, dejamos los toros II dejamos los toros. Qué es eso de allí?

Niños.- Un árbol.

Investigadora.- Y porqué pensáis que he traído un árbol?

Niño.- Para que le cuidemos.

Investigadora.- Para que le cuidemos. (Silencio). Ese es otro árbol, este es de mentira.

Niño.- Para el ratón.

Investigadora.- Para el ratón. (Silencio). Voy a ver que tengo por ahí para colgar en el árbol, voy a traer el árbol a ver.

(Realización de la actividad post-lectura).

Propuesta nº 5 : Elmer

(Realización de la rutina que efectúa la maestra previamente a los momentos de lectura)

Investigadora.- Si yo os enseño esta parte del cuento, alguien me podría decir quiénes son los protagonistas del cuento?, qué imagináis?

Niños.- Los elefantes.

Investigadora.- Y dónde creéis que pasa el cuento?, en el mar?, en la playa?::

Niño.- En la hierba.

Investigadora.- En la hierba. Muy bien.

Niño.- En la hierba.

Investigadora.- En la hierba. Estáis todos de acuerdo? Sí? (silencio) (asienten con la cabeza). Y qué creéis que les pasa a estos elefantes?

Niño.- Que todos pintados, los elefantes.

Investigadora.- Todos están pintados. Son de colores, no?

Niños.- Pero uno no.

Investigadora.- Uno no? Y quién será este elefante? Cómo pensáis que se llama este elefante?

Niño.- No sé.

Niño.- Yo no.

Investigadora.- Qué nombre le pondrías vosotros?

Niño.- Pepe.

Investigadora.- Pepe?

Niño.- Y yo Martín.

Investigadora.- Martín. **, qué nombre le podrías tú al elefante?

Niño.- Ana.

*Investigadora.- Ana? **, cómo quieres tu que se llame este elefante?*

Niños.- No sé.

Investigadora.- No sabes? Quieres que te lo diga?

Niño.- Sí:

Investigadora.- Sabéis cómo se llama este elefante, que aquí es gris pero I cuando leamos el cuento igual descubrimos que es de otro color?

Niño.- Gris.

Niño.- Gris.

Investigadora.- No sé, no estoy muy segura de que sea gris este elefante.

Niño.- Gris!

Investigadora.- Este elefante se llama Elmer.

Niño.- Elmer

Investigadora.- Queréis saber qué es lo que le pasa a este elefante?

Niño.- Sí ::

Investigadora.- Si?, Vamos a ver qué le pasa. El elefante Elmer. “Había una vez una manada de elefantes. Había elefantes jóvenes y elefantes viejos; elefantes altos, gordos o delgados. Elefantes así o asá, Trist.-

Niño.- Mira, mira, un elefante pintado.

*Investigadora.- **, luego vemos los dibujos. Todos diferentes, pero todos felices y del mismo color. Todos, menos Elmer. Elmer era distinto. Elmer era multicolor. Elmer era amarillo y naranja y rojo y rosa y lila y azul y verde y negro y blanco. Elmer no era de color elefante. Trist.-*

Niño.- Amarillo también.

Investigadora.- Amarillo. Y era precisamente Elmer el que hacía reír a los demás elefantes. Unas veces Elmer les gastaba bromas, otras veces ellos se las gastaban a él. Elmer era el responsable de casi todas las sonrisas de sus compañeros de manada. Una

noche, Elmer no podía dormir. No hacía más que pensar y pensar. Y lo que le rondaba la cabeza era que estaba cansado de ser diferente. El pensaba “¿Dónde se ha visto un elefante de colorines? Trist.-

Niño.- Se ha visto en la selva.

Investigadora.- Ah::!, vamos a ver.

Niño.- Pues yo lo he visto en la selva, también.

Niño.- En la selva, también.

Investigadora.- Pero vamos a ver qué le pasa a Elmer, chicos. Al cuento, luego me lo contáis. El pensaba que era diferente y no quería ser diferente, así que a la mañana siguiente, antes de que los demás elefantes se despertasen, Elmer se marchó sin que nadie le oyese de la selva., A ver a dónde iba. Caminando por la selva Elmer se cruzó con muchos animales. Todos le decían: “Buenos días, Elmer”. Y Elmer siempre sonreía y respondía: “Buenos días”. Después de una larga caminata, Elmer encontró lo que buscaba: un gran arbusto. Un arbusto enorme repleto de frutos de color elefante. Elmer cogió el arbusto con la trompa y lo sacudió muy muy fuerte hasta que todos los frutos cayeron al suelo. Cuando el suelo estuvo cubierto de esas frutas, Elmer se tumbó y se revolcaba de un lado a otro, de un lado a otro, fue cogiendo racimos de esas frutas y frotándose todo el cuerpo, así no era ni azul, ni naranja, ni rojo, ni rosa. Cuando terminó Elmer tenía el aspecto de cualquier Trist.-

Niño.- Ni negro

Investigadora.- elefante Trist.-

Niño.- Ni amarillo

Niño.- Ni marrón

Investigadora.- Ahora era de color gris

Niño.- Cuál es Elmer?

Investigadora.- Ah!:: Vamos a ver quién es Elmer. (Silencio). Elmer emprendió el regreso hacia la manada. Por el camino, se volvió a cruzar con los demás animales. Pero esta vez, todos le decía: “Buenos días, señor elefante”. Y Elmer sonreía y respondía, contento

de que no le reconociera nadie y les decía: “Buenos días”. Cuando Elmer llegó donde los demás elefantes estaban, todos descansaban tranquilamente durmiendo. Ninguno de ellos se dio cuenta de que Elmer había llegado a donde estaban ellos. Después de un rato, Elmer se dio cuenta de que algo raro sucedía en esa selva. ¿Pero qué? Miró hacia su alrededor: la misma selva, el mismo cielo, la misma nube de siempre. Elmer se los quedó mirando a los demás elefantes. Los elefantes no se movían, Elmer nunca los había visto tan serios. Y cuanto más miraba a esos elefantes serios, quietos, más risa le entraba. Al final, no pudo aguantarse más. Levantó la trompa y gritó con todas sus fuerzas: BUH!. Los elefantes quedaron patidifusos. Por todas las trompas!- exclamaron mientras Elmer se partía de risa. Elmer! Quién si no? Y todos los elefantes rompieron a reír como nunca antes lo habían hecho. Trist.-

Niño.- Mira Elmer!, Elmer!

Investigadora.- Y mientras se reían, empezó a llover. A medida que las gotas de lluvia caían, Elmer iba dejando al descubierto sus colores. La lluvia ya había limpiado a Elmer por completo, y los elefantes aún seguían riéndose. Elmer- dijo un viejo elefante, entre carcajadas-, nos has gastado muchas bromas pero esta ha sido la más divertida. Tenemos que celebrar este día todos los años- sugirió otro. Será el día de Elmer. Todos los elefantes se harán dibujos en la piel y Elmer se pintará de color elefante. Y eso es precisamente lo que hacen. Un día al año, se pintan de colores y desfilan. Ese día, si por casualidad ves un elefante con la piel de color elefante, seguro que es Elmer.” (Silencio) Quién es Elmer? Este? (Los niños se acercan y lo señalan en el cuento)

Investigadora.- Seguro?

(Alboroto)

*Investigadora.- Al sitio, al sitio, chicos. A ver **, si es el día de los elefantes, de qué color se pinta Elmer?*

Niño.- De color gris

Investigadora.- De color gris, y los demás elefantes, cómo se pintaban?

Niño.- De colores

Investigadora.- De colores (silencio) y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

Trist.-

Niño.- Ahora los dibujos.

Investigadora.- Vemos los dibujos? (se pasa a hojear el cuento en silencio)

Investigadora.- Ya está!

Niño.- Bien ::

Investigadora.- Y ahora, alguien me quiere decir lo que más le ha gustado de este cuento?

Niño.- A mí, a mí, Elmer

(Alboroto)

Investigadora.- A ver, quién ha levantado primero la mano? A ver, **, lo que más te ha gustado de este cuento.

Niño.- El elefante.

Investigadora.- El elefante.

Niño.- Y y y:: la lluvia.

Investigadora.- Y la lluvia. Alguien más me lo quiere decir?

Niño.- Pues, pues:: II (silencio)

Investigadora.- **, tienes que levantar la mano. **, hay algo que te haya gustado mucho, mucho?

Niño.- Todo.

Investigadora.- Todo? Qué bien!

Niño.- Pues a mí, Elmer.

Investigadora.- Elmer, **, dime.

Niño.- A mí la lluvia y Elmer.

Investigadora.- La lluvia y Elmer.

Niño.- Como **.

Niño.- Como yo.

Investigadora.- Y a las chicas?

Niño.- A mí me gusta Elmer.

Investigadora.- **, qué es lo que más te ha gustado del cuento?

Niño.- Todo.

Investigadora.- Todo? **, a ti?

Niño.- Todo.

Investigadora.- Todo? Qué bien!. Oye chicos! **, ** II a ver, II, que tengo otra pregunta para vosotros. Hay alguna cosa del cuento que no os haya gustado? **, **, **, escucháis? Hay alguna cosa del cuento que no os haya gustado?

Niño.- A mí no me han gustado los colores.

Investigadora.- Los colores?, y a los demás, hay algo que no os haya gustado?

Niño.- A mí me gusta la lluvia y los colores que caen.

Investigadora.- Eso te gusta, o sea, qué os ha gustado todo? Y oye, una pregunta, chicos, **, **, **!

(Alboroto)

Investigadora.- A ver chicos, me escucháis? Si no hacemos este, luego no podemos hacer la actividad que viene después, vale? Os hago otra pregunta que es muy fácil, de este libro. Qué os parece la historia, aburrida o divertida?

Niño.- Divertida!

Investigadora.- Divertida? A todos?

Niño.- Sí::

Investigadora.- Si?:: Y hay alguna cosa del cuento que cambiaríais? Algo que queráis cambiar? (silencio). Hay alguna cosa del cuento que vosotros cambiaríais? Otro personaje que pondríais, algo que quitaríais?

Niño.- Yo.

Investigadora.- No?

Niño.- Yo sí.

Investigadora.- ** se está riendo, hay alguna cosa que tú pondrías en el cuento?

Niño.- En el cuento de mi mamá.

Niño.- Mi mamá!::

(Risas)

Investigadora.- No, mi mamá en este cuento no está, pero se parece a este cuento, **?,

Niño.- Mamá.

Investigadora.- Se parece algo al cuento de mi mamá?

Niño.- Sí!::

(Alboroto)

Investigadora.- Y se parece a algún otro cuento que conozcáis?

Niño.- Yo no.

Niño.- El de Elmer.

Investigadora.- Este, se parece a algún otro cuento que conozcáis?

Niño.- No.

Niño.- Este cuento y el de mi mamá no les tengo.

Investigadora.- No les tienes, no.

Niño.- Yo tengo el de mi mamá.

Investigadora.- Mañana te lo compras, te quieres comprar este cuento?!

Niño.- El de Elmer, también.

Investigadora.- Te ha gustado el cuento?

(Alboroto)

Investigadora.- **, habéis oído lo que ha dicho **? Que a él le gustaría comprarse este cuento, porque le ha gustado mucho.

Niño.- Y a mí.

Niño.- Y a mí.

Investigadora.- A todos os ha gustado mucho?

Niño.- Y a mí. Me voy a comprar el de mi mamá.

Investigadora.- Oye, y no conocéis ningún otro cuento donde aparezcan elefantes?

Niño.- No.

Investigadora.- No?

Niño.- Yo tengo el de los tres cerditos.

Investigadora.- El de los tres cerditos? Que también aparecen animales.

Niño.- No, ese no (XX)

(Alboroto)

Investigadora.- Chicos, he preguntado si hay algún cuento que conozcáis que aparezca algún elefante y ** me ha dicho que ella no conoce ninguno. Alguno conoce algún otro cuento donde los haya. Trist.-

Niño.- Yo sí lo conozco.

Niño.- Mi mamá.

Investigadora.- No, mi mamá no, **?

Niño.- Mi mamá.

Investigadora.- **, conoces algún otro cuento donde aparezca un elefante?

Niño.- Sí:!

Investigadora.- **, me vas a contestar? No? (silencio) o me lo cuentas después?

Niño.- Después.

Investigadora.- Vale. (Silencio) Ahora vamos a hacer la actividad, vale? Quién es el protagonista del cuento?

Niños.- Elmer

(Realización de la actividad post-lectura).

Propuesta nº 6 : La cocina de noche

(Realización de la rutina que efectúa la maestra previamente a los momentos de lectura)

Investigadora.- A ver, qué cuento toca hoy? Vamos a hacer el juego que hacemos siempre. Yo os enseño una parte del cuento y vosotros intentáis averiguar de qué va el cuento.

(Se les exhiben hojas del cuento)

Niño.- De un oso.

Investigadora.- De un oso?

Niño.- De un niño.

Investigadora.- Ah! No sé. No tengo ni idea. **, de qué crees que va el cuento? Quién crees que es el protagonista del cuento?

Niño.- De un niño y de una leche.

Investigadora.- De un niño y de una leche! **, tu?

Niño.- De un niño y de una leche.

Investigadora.- Igual. **, tú qué crees?

Niño.- De un niño y una leche.

Investigadora.- También? Estáis todos de acuerdo? Creéis que va de un niño y una leche? **, tú cómo crees que se llama... Trist.-

Niño.- Un niño oso.

Investigadora.- Un niño oso. **, tú cómo crees que se llama este niño?

Niño.- Juanito.

Niño.- Oso Popi.

Investigadora.- Popi. **, tú cómo crees que se puede llamar este niño?

Niño.- Popi.

Investigadora.- Le he preguntado a **

Niño.- Popi.

Investigadora.- Popi. Todos creéis que se llama Popi?

Niños.- Sí!!

Investigadora.- Si? Uy:: Pues no sé yo, eh! Queréis que os diga cómo se llama el niño?

Niños.- Sí::

Niño.- Juan, Pedro::

Investigadora.- El cuento se llama “La cocina de noche” y para saber cómo se llama el niño y si bebe leche o no bebe leche tenéis que estar muy atentos, vale?. Vamos a ver::
“¿Os ha contado alguien la historia de Miguel... Trist.-

Niño.- No!!

Investigadora.- *Que oye de noche un ruido detrás de la pared. Y da un grito, silencio!, callarse de una vez!. Y se hunde entre las sombras y su ropa se pierden, y la luna le mira mientras sus padres duermen. Y aterriza en la masa que había en la cocina. Allí tres pasteleros lo mezclan con la harina, la levadura, el huevo, lo amasan y lo estiran. ¡Mas leche, sí, mas leche, mas leche en el pastel!, batimos y amasamos... Y al horno con él!. Trist.-*

Niño.- Le van a comer.

Investigadora.- No sé yo, vamos a ver. *Parece delicioso el pastel de Miguel...Pero en medio del humo, del calor, del olor, del perfume mejor, aparece Miguel saliendo del pastel y dice: ¡Ni soy leche, ni soy ningún pastel! ¿No veis que soy un niño y me llamo Miguel?. Y como ha decidido que va a echarse a volar, Miguel salta del horno a una masa del pan y la aplasta, y la estira, y la estruja, y la aprieta. ¡Qué estupenda avioneta!. Sobrevuela Miguel la cocina de noche, pero los pasteleros le gritan: ¡Quieto! ¡Oye! ¡Necesitamos leche para hacer el pastel! ¿No veis que estoy yo aquí? ¿Por qué tanto jaleo? ¡Hoy les traerá la leche el piloto Miguel, y con su casco-jarra, Miguel remonta el vuelo hacia el cielo y sube hasta la luna, hasta la vía láctea, hasta un frasco de leche inmenso que ilumina la cocina de noche. Miguel se hunde despacio en la botella, y canta: ¡Qué bonito flotar entre la leche blanca! ¡Viva la blanca leche, y viva yo también!. Trist.-*

Niño.- Está flotando

Investigadora.- Luego nada hasta arriba y echa leche al pastel. Los panaderos mezclan, amasan, cuecen, doran. Más leche, sí, más leche! Más leche en el pastel!. Cocemos y doramos Y así sale de bien!. Miguel, en la cocina de noche, cacarea: Ki kiri kiii!, Ki kiri kiii!. Y se desliza abajo con la enorme botella hasta su propia cama, seco y limpio de masa... y es así como, gracias al bueno de Miguel, en cada desayuno podéis comer pastel.”

Niño.- Ahora los dibujos.

Investigadora.- Los dibujos?

Niño.- Sí.

Investigadora.- A ver.

Niño.- Luego lo cantamos otra vez.

Investigadora.- Lo contamos otra vez? O vemos los dibujos?

Niños.- Si:!!

Niños.- Los dibujos.

Investigadora.- Los dibujos?

Niño.- Lo contamos otra vez.

Niño.- No, los dibujos.

Investigadora.- Otro día lo contamos otra vez, ahora vemos los dibujos (se pasa a ver los dibujos en silencio).

Niño.- Y se cayó al agua y le llegó al culete.

Niño.- Se cae al agua así.

Investigadora.- Era agua? Era agua, **?

Niño.- No, no, te digo en la cama así.

Niño.- En la cama.

Investigadora.- Ah!! En la cama!! Sí, se cae de culo en la cama.

(Alboroto)

Investigadora.- Primero nos sentamos, sino no leemos el cuento otra vez. Yo os enseño el cuento otra vez. (Silencio) . Chicos, antes de enseñaros el cuento otra vez, quiero saber una cosa. A alguien le parece aburrido este cuento?

Niños.- No, no, no!

Investigadora.- No?. Y a alguien le parece divertido?

Niños.- A mí!

Investigadora.- Si os parece divertido ahora me tenéis que decir, qué es lo que más más más os ha gustado del cuento?

Niño.- A mí me ha gustado la leche, a mi me gustaba que se caía de la cama de culete.

Investigadora.- De culete.

Niños.- A mí, a mí, a mí también me ha gustado de culete.

(Alboroto y risas)

Niño.- A mí también me ha gustado que se caía en la cama con el culete así.

Investigadora.- Vale, muy bien **. Ahora vamos a escuchar lo que más le ha gustado a **.

Niño.- A mí el niño que se caía de culete.

Investigadora.- También?, **, y a ti?

Niño.- La leche

Investigadora.- La leche?, te ha gustado la leche? La botella grande esa de leche? Yo nunca había visto una botella tan gran de leche!

Niño.- Y a ti qué es lo que más te ha gustado?

Investigadora.- Lo que más me ha gustado? La avioneta, y el casco de jarra.

Niño.- Y a ti?.

Investigadora.- Superbonito me ha parecido!

Niño.- Y a mí.

Niño.- Y a mí.

Investigadora.- Y a ti también? Y hay algo del cuento que no os haya gustado?

Niño.- A mí que se caiga a la leche.

Investigadora.- No te ha gustado que se caiga a la leche. A ver **, por qué te mueves de tu sitio? Chicos, a vuestro sitio. **, hay algo del cuento que no te haya gustado?.

Niño.- La botella y el pan.

Investigadora.- Eso no te ha gustado? Algo que no te haya gustado? La botella no te ha gustado? **, Y a ti qué parte del cuento te ha gustado menos?

Niño.- A mí me ha gustado la avioneta.

(Alboroto)

(Intervención de la maestra para recolocar a los niños en la alfombra)

Investigadora.- Vamos a hablar del cuento que acabamos de leer, y ** nos iba a decir lo que menos le ha gustado del cuento. ** hay algo del cuento que no te haya gustado?, o te ha gustado todo?

Niño.- Todo.

Niño.- Todo.

Investigadora.- Todo?

Niño.- A mí todo.

Investigadora.- Todo, te ha gustado todo?

Niño.- A mí todo.

Niño.- Vemos el cuento?

Investigadora.- Vemos el cuento, pero primero hay una parte que os haya hecho mucha, mucha gracia.

Niño.- A mí, a mí, a mí.

Investigadora.- Qué te ha hecho mucha gracia?

Niño.- El niño.

Investigadora.- El niño?

Niño.- Y a mí me ha hecho mucha gracia caerse de culete.

Investigadora.- Caerse de culete?

Niño.- Y a mí.

Investigadora.- Y a ti **, todo te hace mucha gracia?. Y conocéis algún otro cuento donde haya un niño que vaya desnudo y se vista luego con una masa de pan?, Algún cuento parecido conocéis?

Niño.- Sí:!

Investigadora.- Si, cuál?

Niño.- El de la niña.

Investigadora.- Qué niña?

Niño.- Esa niña.

Investigadora.- Esa niña. Pero esa niña se viste con una masa de pan.

Niño.- Sí://!

Investigadora.- ¡¡Huy!!!. Que original es vistiendo. Algún otro cuento que conozcáis que se perezca a este.

Niño.- A mí me ha gustado la ambulancia. Yo tengo un cuento de una ambulancia que se cayó al pozo.

Investigadora.- Se cayó al pozo como el niño se cae a la leche. Los dos terminan mojados.

Niño.- Si!

Investigadora.- Conocéis algún otro cuento?, no?, que pase algo parecido?.

(Alboroto)

Niño.- Esa muñeca se viste con una masa de pan.

Investigadora.- Oye chicos, una pregunta Trist.-

Niño.- A ti te ha gustado lo de la botella?

Investigadora.- La botella sí, porque me gusta mucho la leche, y a vosotros?

Niño.- A mí, no.

Niño.- No me gusta la leche en vaso.

Investigadora.- No te gusta la leche en vaso?

Niño.- A mi sí.

Investigadora.- A ti, sí?. Oye chicos, sabéis lo que desayunaba Miguel por las mañanas?

Niño.- No.

Investigadora.- Miguel, el protagonista del cuento, desayuna un pastel. Vosotros qué desayunáis por las mañanas?

Niño.- Yo galletas y leche.

Niño.- Yo galletas con taza de leche.

Investigadora.- Ah!::, galletas.

Niño.- Yo bibe.

Investigadora.- Tu bibe?

Niño.- Uno, dos, uno, dos.

Investigadora.- Pero no me has dicho lo que has bebido, todavía?. ¿Uno, dos, qué? Zumo, leche, bibe ... Qué desayunas tú por las mañanas, **?

Niño.- Un bibe y un vaso de leche.

Investigadora.- Y nunca comes pastel como Miguel?

Niños.- No, no....

Investigadora.- Y en los cumpleaños?

Niño.- Yo sí!//

Investigadora.- ¡Ah! Porque en los cumpleaños al partir la tarta yo soplo las velas, vosotros no?

Niño.- Yo sí.

*Investigadora.- Y cuál es tú preferida, **?*

(Alboroto)

*Investigadora.- **, cuál es tu tarta o pastel preferida?Cuál es tu preferida?. A alguien le gusta el pastel de chocolate?*

Niños.- Sí!://, a mí.

Investigadora.- Ah, vale.

(Alboroto)

Niño.- A mí, sí.

Investigadora.- Vale chicos, muy bien.

(Alboroto)

*Investigadora.- Muy bien, muy bien chicos. Pero ahora me tenéis que escuchar a mí. ** ponte bien, porque si no, no voy a explicar lo que hay en la caja de ahí, si no me escucháis.*

*Niño.- Ponte bien, **.*

Investigadora.- Ahí hay una caja negra, queréis que vaya a por ella?

Niños.- Sí, sí, sí.

Niño.- Allí en la mesa.

(Realización de la actividad post-lectura)