

Organizadores

Milagrosa Parrado Collantes

Paula Rivera Jurado

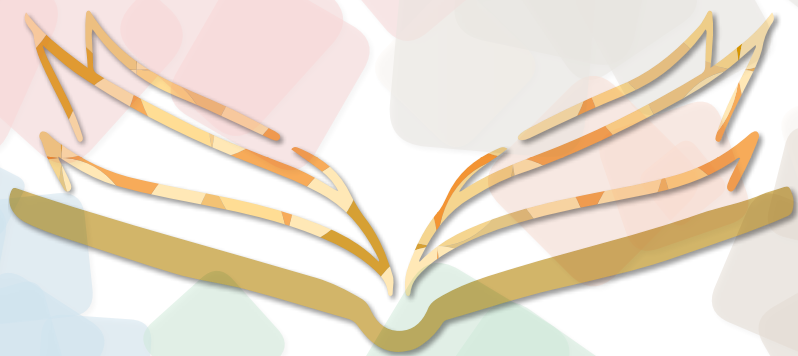
Ester Trigo Ibáñez

Universidad de Cádiz

Celia Sanz Pérez

Universidad de Almería

Formación docente y educación literaria



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

Antônio José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes · Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes · Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota · Francisco Josênio Camelo Parente · Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes · Liduina Farias Almeida da Costa · Lucili Grangeiro Cortez · Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos · Marcelo Gurgel Carlos da Silva · Marcony Silva Cunha · Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge · Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Organizadores
MILAGROSA PARRADO COLLANTES
PAULA RIVERA JURADO
ESTER TRIGO IBÁÑEZ
CELIA SANZ PÉREZ

Formación docente y educación literaria

ALBERTO GALAFATE SEVILLANO MARÍA MANZANO MORÁN
BLANCA ISABEL JIMÉNEZ LACAVE MARINA RUBIO ARAGÓN
CECILIA ÁLVAREZ GIL MICHEL SANTIAGO DEL PINO
CRISTINA RUIZ RIVERA MILAGROSA PARRADO COLLANTES
DANIEL ÁLVAREZ GONZÁLEZ PABLO MORENO VERDULLA
DAVID PEÑA PÉREZ PAULA RIVERA JURADO
ELENA SÁNCHEZ SERVÁN ROCÍO GARCÍA SALADO
EVA MARÍA RODRÍGUEZ TERRIZA SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2022

FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN LITERARIA

© 2022 *Copyright* by Milagrosa Parrado Collantes, Paula Rivera Jurado,
Ester Trigo Ibáñez e Celia Sanz Pérez (Orgs.)

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Romero Oliva Manuel Francisco

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

F724 Formação docente y educación literaria [e-book] / organização Milagrosa Parrado Collantes...[et al.]. – Fortaleza, CE: EdUECE, 2022.

348p. il.

Vários autores.

Outros organizadores: Milagrosa Parrado Collantes, Paula Rivera Jurado, Ester Trigo Ibáñez, Celia Sanz Pérez.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-837-4

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4>

1. Educación – Formación docente. 2. Educación literaria. I. Collantes, Milagrosa Parrado. II. Jurado, Paula Rivera. III. Ibáñez, Ester Trigo. IV. Pérez, Celia Sanz.

CDD 370

Índice

PRESENTACIÓN • 7

Manuel F. Romero Oliva

PRÓLOGO • 9

Francisco García Marcos

INTRODUCCIÓN • 15

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CAPÍTULO 1 — LITERATURA Y CINE EN EDUCACIÓN INFANTIL. UN PROYECTO EN TORNO A LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS A PARTIR DE LA INTERTEXTUALIDAD EN SHRECK • 21

Daniel Álvarez González

Michel Santiago del Pino

CAPÍTULO 2 — UNA PROPUESTA MULTIMODAL PARA LA EDUCACIÓN EN LECTURA LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL • 48

Alberto Galafate Sevillano

Milagrosa Parrado Collantes

CAPÍTULO 3 — CREACIÓN DE UN RINCÓN DE LECTURA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. UNA EDUCACIÓN EN LECTURA LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL • 65

Eva María Rodríguez Terriza

Milagrosa Parrado Collantes

CAPÍTULO 4 — PROSA RIMADA PARA UNA EDUCACIÓN LITERARIA EN PRIMEROS LECTORES • 86

María Manzano Morán

Paula Rivera Jurado

CAPÍTULO 5 — FOMENTAR LA LITERATURA INFANTIL EN PRELECTORES Y PRIMEROS LECTORES: LA MALETA DE LAS HISTORIAS DIVERTIDAS • 113

Elena Sánchez Serván

Paula Rivera Jurado

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO 6 — EL ÁLBUM ILUSTRADO PARA EL DISFRUTE Y LA FORMACIÓN ARTÍSTICA Y LITERARIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA · 141

Blanca Isabel Jiménez Lacave
Milagrosa Parrado Collantes

CAPÍTULO 7 — LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS. UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN · 169

Cristina Ruiz Rivera
Milagrosa Parrado Collantes

CAPÍTULO 8 — UN NUEVO TRAYECTO HACIA LAS PALABRAS HEREDADAS A TRAVÉS DE LAS RUTAS LITERARIAS DENTRO DEL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA · 191

Marina Rubio Aragón
Milagrosa Parrado Collantes

MÁSTERES

CAPÍTULO 9 — LEER LITERATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL · 219

Rocío García Salado
Susana Sánchez Rodríguez

CAPÍTULO 10 — «DE LA POESÍA AL AULA PASANDO POR EL AMOR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA» · 237

Cecilia Álvarez Gil
Manuel Francisco Romero Oliva

CAPÍTULO 11 — EL MICRORRELATO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA NARRATIVA · 266

David Peña Pérez
Manuel Francisco Romero Oliva

DOCTORADO

CAPÍTULO 12 — HIPERTEXTUALIDAD E INTERTEXTUALIDAD Y FORMACIÓN DE LECTORES A TRAVÉS DE LA OBRA DE ELIACER CANSINO · 295

Pablo Moreno Verdulla

CAPÍTULO 13 — ENSEÑANZA Y RECEPCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO · 318

Paula Rivera Jurado

PRESENTACIÓN

DR. MANUEL F. ROMERO OLIVA

Responsable del GRUPO PAI HUM-1041

Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura (ineDLL)



La monografía *Formación docente y educación lingüística* ha sido coordinada por investigadoras del Grupo de Investigación PAI HUM-1041 “Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura” (ineDLL) — Dr. Hugo Heredia, Susana Sánchez y Dra. Michel Santiago, de la Universidad de Cádiz; y Dra. María Fernández, de la Universidad de Málaga —. El objeto de esta publicación, junto a la otra monografía *Formación docente y educación literaria*, se enmarca en las líneas estratégicas del grupo al pretender fomentar la investigación entre jóvenes investigadores que han realizado sus trabajos académicos bajo la tutela y dirección de miembros de ineDLL — trabajos de fin de grado (TFG) y fin de master (TFM) o tesis doctorales —.

En ocasiones estos trabajos académicos quedan en el olvido tras su exposición y defensa o en los repositorios de las universidades donde se adscriben; sin embargo, los miembros del grupo ineDLL consideramos que era necesario dar visibilidad a una serie de estudios que pudieran servir a la comunidad científica, en particular, y a la sociedad, en general, para afrontar el reto de la educación lingüística en el marco de la formación inicial de docentes para el desarrollo del área de lengua y literatura en la escuela en sus diferentes niveles educativos —infantil, primaria y secundaria —.

Agradecemos la oportunidad que nos ofrece la colección *Práticas Educativas da Editora* da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), de Brasil, y esperamos que sea acogida por el lector con el mismo entusiasmo con el que hemos trabajado con la idea de ofrecer reflexiones y estrategias para afrontar el reto de formar ciudadanos y transformar el mundo desde el desarrollo de la formación lingüística y literaria en un escenario como es la escuela actual.

PRÓLOGO

FRANCISCO GARCÍA MARCOS

Es catedrático de Lingüística en la Universidad de Almería, luego de paso por la UNED (sede central de Madrid), la Universidad de Kiel (Alemania) y la Universidad de Granada. Inició su andadura científica en el terreno de la Sociolingüística, en la que, desde el principio, combinó la investigación empírica (*Estratificación social del español de la Costa Granadina*, 1988), con la teórica (*Nociones de sociolingüística*, 1992; *Estratificación omnidimensional de las lenguas*, 1996; *Fundamentos críticos de sociolingüística*, 1999; *Sociolingüística e Inmigración*, 2001). Dentro de ese campo, recientemente ha trabajado en derechos lingüísticos de la Humanidad (*La divinidad políglota*, 2005). Pero también desde el principio ha mostrado un constante interés por la historia de la Lingüística, firmando trabajos como *Ideas lingüística de un jefe de Estado: Niceto Alcalá-Zamora y Torres* (junto con A. Manjón-Cabeza), *Ampliación epistemológica y metahistoriografía en la sociolingüística actual* o, entre otros, *Historia e historiografía lingüísticas. Notas para su definición*.

Correo: fmarcos@ual.es

LINGÜÍSTICA, CIENCIA DE LA LITERATURA Y DIDÁCTICAS DESDE EL ÚLTIMO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

Con el arranque de la década de los 60 se registró lo que, en términos lakatianos, podría considerarse como una profunda ruptura epistemológica. Me atrevería a agregar que ha terminado siendo más profunda de lo que entonces podía intuirse. La Teoría de las Catástrofes, los fractales, el Caos o la Complejidad hicieron percibir la realidad de manera radicalmente distinta. En consecuencia, su estudio también hubo de desempeñarse desde un enfoque y con unos procedimientos hasta ese momento desconocidos.

De inmediato, fue preciso definir y emplear nuevas unidades de análisis, con los consiguientes reajustes metodológicos que ello implica. El mundo dejó de ser percibido en términos estrictamente discretos y segmentales, observable desde una sola perspectiva, abordado desde una simplificación progresiva, entre los márgenes de un principio o un final. Muy al contrario, se empezó a tomar consciencia de que los límites de esa realidad en muchas ocasiones se difuminaban, o eran susceptibles de adscribirse a varios niveles y dominios de un análisis científico que, por fuerza, había de resultar complejo.

Como en todo proceso de profunda renovación epistemológica, se transformaron consiguientemente la metodología, los objetivos descriptivos y también, por supuesto, la topología de cada disciplinar en particular, incluso la de la ciencia en su conjunto. El tratamiento complejo de algunos objetos de estudio rebosaba los dominios disciplinares clásicos, por lo que se hizo imprescindible conjugar conocimientos de distinta procedencia. Entre otras cosas, surgió así la llamada interdisciplinarietà que, en sus primeros momentos, venía a ser una suma ponderada de perspectivas científicas. Como si rápidamente hubieran asumido el nuevo

paradigma, aunque fuera de manera implícita, cada disciplina se encargaba de aportar su propio fractal.

Quien escribe estas líneas tuvo la fortuna de participar en una experiencia pionera de esa recién estrenada perspectiva científica en la Universidad de Granada. Mediada la década de los 80, un equipo de esa institución se hizo cargo de *La actividad humana en el Valle de Los Guájares* (Granada). Estábamos dirigidos por Juan Alfredo Bellón (lingüista), Diego Compán (geógrafo humano), Antonio Malpica (arqueólogo) y Nicolás Marín (historiador). Conforme a los parámetros interdisciplinares de la época, se aportaron las correspondientes lecturas de esas disciplinas que convergían en ese núcleo temático compartido que eran Los Guájares. La colaboración entre distintas procedencias científicas tuvo también otras repercusiones, sobre todo en el orden metodológico. Gracias al trabajo conjunto con D. Compán, los sociolingüistas granadinos depuraron los muestreos, adoptando procedimiento en relieve, por completo desconocidos en la lingüística coetánea.

Con el tiempo se ha ido perfilando la propia concepción de la interdisciplinariedad. Hoy es algo —bastante— más que la superposición de perspectivas disciplinares. Responder a la complejidad no segmental de los Objetos-X que se abordan requiere de una interacción holística de los conocimientos científicos implicados. De esa manera, cada aportación disciplinar contribuye a construir una unidad superior, más amplia y más profunda, de conocimiento.

Estas nuevas competencias interdisciplinares ha de reconocerse que en algunas ocasiones se hallaban considerablemente prefiguradas. El caso que nos ocupa es una de ellas. La didáctica y los descendientes científicos de la antigua filología —esto es, la lingüística y la ciencia literaria— cuentan con una tradición en común a lo largo de la historia y de las culturas, bien es verdad que con otras denominaciones, otros formatos y otros alcances. Cosa distinta es que desarrollaran vínculos interdisciplinares, que constituyeran uno de esos ancestros que con tanta facilidad aparecen de vez en cuando. A pesar de que han transcurrido casi tres décadas, todavía siento el sobresalto que me produjo escuchar en una conferencia que la lingüística aplicada había empezado en Nebrija. No se trata de forzar la historia gratuitamente, entre otras razones fundamentales, porque esa es una práctica muy poco edificante,

nada científica y, desde luego, en absoluto esclarecedora. Por supuesto que siempre ha habido una preocupación fehaciente por cómo enseñar el idioma y su uso literario. En la Antigüedad se pensó que ese objetivo se alcanzaba restituyendo la versión originaria de lenguas, bien desaparecidas, bien muy alejadas en el tiempo. Ese era el empeño de Panini al confeccionar su *Astadyayi*, la gramática del sánscrito, lengua ya convertida en referente meramente literario en la India del siglo IV a. C. Dionisio de Tracia hace lo propio con el griego homérico en pleno período alejandrino. En realidad, avanza un poco más porque agrega un listado de ejemplos literarios como argumentos de autoridad en sus descripciones gramaticales. Establece, de ese modo, un paradigma que adquiere vigencia milenaria, al menos dentro de la tradición occidental. La corrección lingüística y la ejemplaridad literaria se instituyen desde una fuente de autoridad y se aprenden por imitación, siguiendo los ejemplos canónicos. En sustancia, es el modelo que implanta Richelieu al constituir la Academie Française en 1635, formalmente consagrada a la promoción del *bon* y del *bel usage* de la lengua. En sustancia, ese modelo sigue vigente hasta nuestros días en la tradición preceptivista.

El correcto uso del español consistiría en aprender las normas de la RAE. La buena literatura sería el resultado de la *imitatio* de los clásicos. El preceptivismo, como es obvio, está fuera de la ciencia. La Asociación de Academias de la Lengua Española trató de revertir esa tendencia durante el tiempo que estuvo Humberto López Morales al frente de ella. El lingüista caribeño entendió con acierto que las academias debían sustentarse en ciencia aplicada, no en preceptos tradicionales y apriorísticos. Solo que después de López Morales retornó el abismo. En España la RAE concentró sus esfuerzos en ungir de ejemplaridad normativa palabras como “almóndiga” o “toballa”.

La realidad es considerablemente más compleja, rebasa con mucho los arterosclerotizados márgenes preceptivos. Siguiendo las normas de la RAE nunca se vislumbra la competencia comunicativa que se precisa, no solo para aprender lenguas extranjeras, sino para desarrollar por completo la materna. Aferrándose al salvavidas de la *imitatio* ni se innova ni se conoce en profundidad lo literario. Es necesario disponer de datos empíricos acerca del comportamien-

to de las lenguas, del mismo modo que sucede con el conocimiento profundo del entramado literario. Pero para transmitir todo ello se necesita un tercer ingrediente, los procedimientos más adecuados para hacerlos más efectivos en el aula. No son tres fractales distintos, sino un único Objeto-X que requiere de la intervención coordinada de didactas, lingüistas y científicos de la literatura.

La enseñanza de lenguas extranjeras fue pionera en esa dirección. La incorporación de un nuevo modelo teórico a ese campo, la noción de evento y competencia comunicativos procedente de la etnografía del habla, dio como resultado una metodología completamente distinta, una forma de enseñar lenguas extranjeras por completo innovadora. El enfoque comunicativo, nombre que recibió esa opción, trabajó con nuevos datos descriptivos, desde los que se abordó esa nueva opción para la enseñanza de lenguas extranjeras, gracias a una forma de hacerlo, a una didáctica igualmente distinta e innovadora. No fue una escueta suma disciplinar, sino la construcción coordinada de una aplicación científica hasta ese momento inexistente.

El libro que el lector tiene en sus manos se acoge humildemente a esa tradición. Reúne trabajos que operan en el ámbito de la didáctica de la lengua y en el de la literatura. Los prefiero mejor así, separados, especializados en dos campos científicos que hace más de un siglo que fueron discriminados. Convertirlos en la misma cosa, no deja de ser una sutil herencia filológica, pero sobre todo una fuente constante de imprecisión: los procedimientos para perfeccionar la cohesión pragmática no tienen nada que ver con el estímulo necesario para percibir la cuaterna vía.

Desde esa humildad se abordan cuestiones en absoluto intrascendentes en ambos campos, como la alfabetización, la ilustración, los nuevos soportes literarios, o los proyectos educativos de centro. No se aspira a resolverlos para toda la eternidad, pero sí a contribuir a profundizar en ellos. Como decía don Antonio, se hace camino al andar. En ello estamos, transitando en la medida de nuestras fuerzas por el siempre provisional camino de la ciencia, pero con la mirada puesta en el horizonte.

F. García Marcos
Universidad de Almería



INTRODUCCIÓN

Con el título *Formación docente y educación literaria* esta monografía recoge y da visibilidad a aquellos Trabajos Finales de Grado (TFG) de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria y Trabajos Finales de Máster (TFM) sobresalientes que han sido tutelados por miembros del grupo de investigación HUM-1041 *Investigación e Innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (ineDLL), así como proyectos de tesis doctorales, todos ellos orientados a la mejora de la educación y formación literarias en las distintas etapas educativas.

La monografía se inicia con aquellos trabajos destinados a la etapa de Educación Infantil: en primer lugar, Daniel Álvarez y Michel Santiago reflexionan en su trabajo *Literatura y cine en Educación Infantil. Un proyecto en torno a los álbumes ilustrados a partir de la intertextualidad en Shrek*, sobre los textos audiovisuales y escritos en el aula desde la incorporación de narrativas audiovisuales de calidad que interesen al público infantil y profundicen en la relación del niño con los textos escritos. En segundo lugar, Alberto Galafate y Milagrosa Parrado, en *Una propuesta multimodal para la educación en lectura literaria en Educación Infantil*, presentan un trabajo que abre nuevas posibilidades didácticas en el desarrollo de una educación literaria en primeros lectores desde una perspectiva multimodal. Seguidamente, Eva María Rodríguez y Milagrosa Parrado con *Creación de un rincón de lectura a través del aprendizaje basado en proyectos. Una educación en lectura literaria en Educación Infantil*, evidencian la importancia de los espacios para la lectura desde la metodología ABP para una dinamización exitosa de la biblioteca de aula infantil. Cerrando este bloque se en-

cuentran el trabajo de María Manzano y Paula Rivera, *Prosa rimada para una educación literaria en primeros lectores*, donde plantean en una propuesta didáctica a partir de libros rimados la exploración de este género particular que interesa especialmente en las primeras edades. Y, por último, Elena Sánchez y Paula Rivera analizan en *Fomentar la literatura infantil en prelectores y primeros lectores: La maleta de las historias divertidas*, las tendencias literarias más demandadas por un grupo de segundo ciclo de Educación Infantil para el diseño de propuestas didácticas en consonancia.

Bajo el paraguas de la etapa de Educación Primaria se recogen los trabajos tutelados por Milagrosa Parrado. En primer lugar, el compartido con Blanca Jiménez *El álbum ilustrado para el disfrute y la formación artística y literaria en Educación Primaria*, pone de manifiesto el carácter transversal del álbum ilustrado desde la confluencia entre el lenguaje verbal y visual y sus múltiples posibilidades didácticas para el público infantil. A continuación, el trabajo que junto a Cristina Ruiz desarrolla, *La formación de lectores literarios. Una propuesta de gamificación*, plantea una propuesta de educación literaria innovadora que redefine las nuevas formas de compartir la lectura en nuestros días. Ultima este bloque el trabajo tutelado de Marina Rubio *Un nuevo trayecto hacia las palabras heredadas a través de las rutas literarias dentro del aula de Educación Primaria*, en el que ambas autoras ponen en valor las rutas literarias como recurso educativo-literario dentro y fuera del aula.

El bloque que agrupa los Trabajos Finales de Máster se inicia con la investigación de Rocío García y Susana Sánchez, *Leer literatura en Educación Infantil*, cuyo objetivo es profundizar en cómo se actúa en la escuela infantil desde todos los agentes que intervienen para el desarrollo de una competencia literaria. Seguidamente, Cecilia Álvarez y Manuel Francisco Romero presentan *De la poesía al aula pasando por el amor: una propuesta didáctica*, donde acercan el género poético desde una perspectiva centrada en la experiencia del alumno al tiempo que desde un eje cronológico de la historia de la literatura. En último lugar, David Peña y Manuel Francisco Romero en *El microrrelato como herramienta didáctica narrativa*, concretan el uso didáctico de este género narrativo vinculándolo a los objetivos didácticos para la formación literaria en la adolescencia y la juventud.

En último lugar, las aportaciones de Pablo Moreno y Paula Rivera recogen los trabajos del bloque de Tesis Doctorales. De un lado, Pablo Moreno, en *Hipertextualidad e intertextualidad y formación de lectores a través de la obra de Eliacer Cansino*, analiza la producción de Eliacer Cansino para confirmar la existencia de numerosos referentes, hipotextos e hipertextos que favorecen la ampliación del intertexto lector de jóvenes lectores convirtiéndola así en una estrategia favorable para plantear la educación literaria. De otro, Paula Rivera en *Enseñanza y recepción en educación secundaria de la literatura en lengua inglesa: un estudio exploratorio*, revisa aquellos procesos de enseñanza y recepción de determinadas obras universales de la literatura en lengua inglesa en el desarrollo de una competencia literaria y complementa con bibliografía comentada.





GRADO EN
EDUCACIÓN INFANTIL



CAPÍTULO 1

LITERATURA Y CINE EN EDUCACIÓN INFANTIL. UN PROYECTO EN TORNO A LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS A PARTIR DE LA INTERTEXTUALIDAD EN SHRECK

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap1>

DANIEL ÁLVAREZ GONZÁLEZ

Daniel Álvarez González: Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Cádiz. El tema principal de su interés es la educación emocional, con atención las áreas de influencia directa, como la alfabetización mediática, y de técnicas innovadoras desde todos los ámbitos de las ciencias sociales y disciplinas artísticas.

dani.alvarezgo@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-7147-0929>

MICHEL SANTIAGO DEL PINO

Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura española en la Universidad de Cádiz y miembro de IneDLL. Sus líneas principales de investigación se centran en la formación del profesorado y la didáctica de las habilidades comunicativas, la educación mediática y la educación literaria

<https://orcid.org/0000-0001-9883-9477>

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Literatura infantil y educación literaria y lectora

Tradicionalmente, durante la Edad Media y el Renacimiento, los libros a los que podían acceder los niños tenían poco que ver con lo que hoy en día entendemos como obras literarias infantiles, su corpus contenía escritos como abecedarios o alfabetos, y no historias de aventuras. De manera que la mayoría de las obras, según Sánchez Corral (1995), eran moralistas y didácticas, incluyendo entre sus características particulares el aniñamiento, el simplismo, el paternalismo y la cursilería (Venegas, 1987).

A partir del siglo XV, gracias a la publicación de historias para niños que hasta ese momento habían sido divulgadas a través de la tradición oral, se fue desvaneciendo el matiz didáctico y moralista de los libros infantiles (Garralón, 2001), como ocurrió en la compilación de obras clásicas realizada por Charles Perrault, entre las que destacan *Caperucita Roja*, *La bella durmiente* o *Pulgarcito* (1697), y, más tarde, en novelas de aventuras, como *Los viajes de Gulliver* (Swift, 1726) y *Robinson Crusoe* (Defoe, 1719).

Así, se entendió que las características de este tipo de obras debían ser otras. Petrini (1958) señaló que las obras destinadas al público infantil tienen que ser divertidas, apasionantes, reales y basadas en la experiencia del niño, válidas moralmente e intuitivas, siendo la ilustración un auxilio indispensable del texto. Concordamos con el autor, ya que creemos que estas obras literarias deben evitar prejuicios que minusvaloren al receptor infantil, y han de ir enfocadas al entretenimiento y al placer que produce su lectura.

En la polémica por definir la conceptualización de la literatura infantil, se mantuvo un debate entre diversos autores. Re-

flexionaban sobre los términos que componen el concepto para delimitarlo con precisión, como el mismo Petrini (1958), quien no muestra tanto interés por el adjetivo “infantil” como por el sustantivo “literatura”, asegurando la existencia de una única literatura referida a lo escrito con valor artístico, calificado como tal por su estilo y lenguaje poético. Por otro lado, autores como Cervera (1984, p.15) se centraron en otros aspectos, considerando que “en la literatura infantil se integran todas las manifestaciones y actividades lúdicas que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño”. Las anteriores definiciones coinciden en considerar libros de literatura infantil aquellas obras artísticas con características concretas adecuadas para la infancia. No obstante, Cervera incluye la visión del niño como receptor voluntario y no como destinatario pasivo. Entender al lector como receptor y no como destinatario fue de vital importancia a la hora de actualizar los modelos de educación literaria en todas las etapas escolares.

La enseñanza de la literatura se entendía hasta hace muy poco como el estudio sobre el conocimiento de autores y obras de referencia, utilizando métodos de análisis y comentario de textos que se convirtieron en el aprendizaje de datos de manera memorística, impidiendo el acceso a la lectura y el descubrimiento del placer estético de las obras (Zayas, 2011). Pero, como señala Núñez (2016), la educación literaria ha requerido también de una actualización hacia una formación específica, materializada en el modelo lector, centrada en la lectura de las obras por parte del alumnado y vinculada a la formación de las competencias lectora y literaria necesarias para leer de forma eficiente los textos literarios. Este desarrollo de la competencia lectora dista de comprenderse como una acumulación de datos. Colomer (1995) la define como un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de la interpretación del mensaje escrito, a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector, e implica la detección de posibles incomprendiones durante la lectura.

Aunque la competencia lectora es fundamental a la hora de enfrentarse a todo tipo de textos, las obras literarias poseen unas características en cuanto al lenguaje, la forma y el estilo en el que están escritas que exigen el desarrollo de la competencia litera-

ria. (Tiza, et al, 2016). Esta es entendida, según Tiza (2004, citado en Tiza et al. 2016) como una estructura psicológica que integra las capacidades cognitivas relacionadas con la comprensión y la producción de significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, donde se incluye la experiencia lectora y la expresión creativa, teniendo en cuenta la percepción crítica para reflexionar sobre el texto y valorarlo. Durante su formación como lector competente de obras literarias, el alumnado desarrollará, pues, una serie de subcompetencias entre las que destaca, siguiendo a Mendoza (2010), la experiencia lectora y literaria adquirida durante la práctica. Entendemos, entonces, que ambas resultan necesarias y se retroalimentan durante el ejercicio lector.

Aunque en la etapa de Educación Infantil no se educa por competencias, sí se pretende que, de manera progresiva, el alumnado descubra y explore los usos de la lectura y la escritura. En este sentido, Cervera (1989) afirma que debemos diseñar actividades en las que el fin no sea concretar objetivos, contenidos y medios de evaluación, sino responder a las necesidades e inquietudes del alumnado, sirviéndonos de los elementos lúdicos de la literatura infantil con la intención de implicar al niño en situaciones que, además de divertir, le aproximen a la esencia de la literatura y despierten su afición por la lectura. Desde la Orden de 5 de agosto (2008), esto se traduce en actividades como la narración de cuentos, la dramatización de relatos y la escucha y comprensión de poesías, adivinanzas y refranes, lo que incentiva su interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones en torno a la literatura.

Para esta aproximación a la lectura, es imprescindible contar con una biblioteca dentro del aula. Como señala Nemirovsky (2009), permite tener los textos siempre a mano en cualquier momento de la jornada y beneficiarse de su uso sin protocolo alguno y sin transitar por el centro para buscarlos ni pedirlos, como sucede con la biblioteca escolar. Un factor clave es la selección de materiales de calidad para abastecer este espacio particular del aula con todo tipo de textos en cualquier código disponible y cercano al mundo infantil (Osoro, 1999). Debemos cuidar, asimismo, la presencia de obras de no ficción, teniendo en cuenta su rigor científico, actualidad o claridad expositiva, y atender a los géne-

ros de ficción -narrativo, lírico y dramático- en un número equilibrado. Osoro también recomienda incluir formatos y materiales de distinto tipo, entre los que destacan los recursos audiovisuales debido a su elevado consumo, suponiendo un gran atractivo para el alumnado de Educación Infantil. En concreto, como señala González Battle (2013), las películas pueden servir para la dinamización lectora en el aula, pues en muchas ocasiones, tienen su origen en obras literarias e incentivan las ganas de leer la versión original. Así, el uso de la biblioteca de aula para la dinamización lectora y literaria estará basado principalmente en producciones escritas y audiovisuales, que, cuando se destinan a un público infantil, tienen como característica sobresaliente proponer creaciones en las que el código visual es un elemento principal en la construcción del sentido de las obras.

1.2 Las peculiaridades de la relación texto e imagen para los lectores infantiles

En las obras de literatura infantil el discurso se construye a través de dos códigos el textual, relacionado con la palabra, y el visual, representado por la ilustración. Como señala Obiols (2004), según la relación que se establezca entre ambos y la función que cumpla la ilustración dentro de ella, podemos distinguir entre tres tipos de formatos, los libros de imágenes, los libros con ilustraciones y los álbumes ilustrados.

Generalmente, los libros de imágenes son obras con temáticas basadas en fotografías, dibujos o pictogramas para facilitar la adquisición de palabras o conceptos en los más pequeños; mientras que los libros con ilustraciones son obras dirigidas a lectores autónomos, usualmente de Primaria, donde las imágenes son un apoyo esporádico del relato.

Por último, y con un renovado interés desde el mundo editorial, contamos con el álbum ilustrado. Debido a sus características y modo de integrar los códigos visual y escrito en un único relato y de establecer conexiones internas y con significados contextuales o externos, ofrece innumerables posibilidades de lectura y, como señalan Hoster y Lobato (2007), puede ser considerado un subgénero literario. Por ello, creemos que se trata del formato por excelencia para introducir la literatura en Educación Infantil.

En cuanto a la construcción del discurso, es tan estrecha la vinculación entre texto e imagen que, como indica Tabernero (2011), si desapareciera uno de los dos códigos, desaparecería con ello la obra. Así, requiere de un modo de lectura diferente al tradicional, siendo clave la figura del maestro como mediador, mediante el diálogo con el alumnado en un constante intercambio de percepciones entre el maestro como lector competente y el alumnado como aprendiz, de manera que este último sea capaz de desarrollar las habilidades que se requieren para la correcta interpretación del discurso. En este sentido, es necesario que el maestro conozca las posibles interacciones entre ambos códigos, que según Nikolajeva y Scott (2011, citado en Hoster y Gómez Camacho, 2013), puede categorizarse en cinco tipos: simétrica, de ampliación, complementaria, de contrapunto y contradictoria, pues le ayudará a entender de qué manera se ha construido el relato y podrá transmitirlo al alumnado. Además, como destacan Hoster y Gómez (2013), para interpretar correctamente el significado del discurso en los álbumes ilustrados, lo principal es comprender la importancia de la ilustración dentro de la narración. Para ello, además de leer en voz alta el texto, es fundamental que el maestro, junto al alumnado, observe el código visual atendiendo a aspectos como la narratividad de las ilustraciones, la representación gráfica de conceptos espaciotemporales y numéricos, la iconicidad del texto y la focalización en la imagen de las claves interpretativas.

De su proceso de creación, nos parece interesante subrayar la importancia tanto del diseño general de su edición y estructura como de las cualidades artísticas de sus ilustraciones. Por un lado, se atiende especialmente al formato, como señala Tabernero (2011), jugando con características como la forma, el tamaño, la textura o la inclusión de elementos como el pop-up. Ejemplos de este tipo son *El libro inclinado* (1910) de Peter Newsletter, *Caperucita Roja* (2008) de K. Pacovká o *Le secret* (2008) de Éric Battut. Por su parte, las cualidades artísticas de las imágenes permiten, cuando autor y editor lo requieren, la inclusión de referencias a grandes obras del arte universal que, como señala Sánchez Vera (2014), se trata de un tipo de intertextualidad pictórica que enriquece su contenido cultural y artístico, enlazando la literatura infantil con otras discipli-

nas, como en el caso de *Mi gatito es el más bestia* de Gilles Bachelet (2004) o “*¡Vuela, pato, vuela!*” de Michael Bedard (2003).

Cuando hablamos de intertextualidad nos estamos refiriendo, según Barthes (1974, citado en González Álvarez, 2003), a la presencia en un texto concreto de aspectos reconocibles de otros textos. No se trata solo de fuentes o influencias, sino de un campo general de presencias explícitas o anónimas. La visión de Genette (1989, citado en González Álvarez, 2003) es más ambiciosa. Bajo el concepto de transtextualidad distingue hasta cinco tipos, intertextualidad, metatextualidad, architextualidad, paratextualidad e hipertextualidad, destacando esta última, pues para él “no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque a otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales” (p.19).

El fenómeno intertextual, de acuerdo con Mendoza (2001), propicia el cruce de textos o intertextos discursivos. Para que cumpla con su función debe ser apreciado por el receptor mediante la activación de su intertexto lector. Así, como indica Aguilar (2008), podemos diferenciar dos niveles de lectura: la semántica o plana donde el lector busca comprender el argumento de la obra, diferenciar la trama y la estructura que la compone; y la semiótica o transversal, en la cual el receptor trata de buscar las asociaciones y referentes presentes en las historias con la intención de identificar la fuente de la intertextualidad. Para lograr este último nivel de lectura con el alumnado se requiere del trabajo previo del maestro como mediador en la elaboración de una guía del modo de lectura y en la creación de un ambiente que propicie la interacción con otros iguales donde puedan contrastar sus ideas y desarrollar su capacidad crítica.

1.3 Comprensión, expresión escrita y competencia audiovisual

Actualmente, entendemos que leer y escribir está estrechamente ligado a los procesos de comprensión y expresión escrita que se deben desarrollar para lograr una buena alfabetización (Bigas, 2000). En este sentido, concordamos con el modelo propuesto por Wells, (1987, citado en Colomer y Camps, 1996), que integra todos los niveles de alfabetización: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico, correspondiendo el último a la definición más completa sobre el dominio del lenguaje escrito, que sugiere el

diseño de actividades escolares de escritura basadas, como indica Sánchez Rodríguez (2014), en situaciones sociales reales en las que se requiere su uso.

Para enseñar al alumnado de Educación Infantil las habilidades y estrategias mentales necesarias que desarrollen su comprensión lectora y su expresión escrita, siguiendo a Solé (1992, citada en Fons, 2004), en el proceso de comprensión lectora encontramos tres momentos clave: antes, durante y después de la lectura. Aunque, como señala la autora, su clasificación es ficticia, ya que en la práctica se utilizan según demande el contexto, independientemente del tiempo lineal en que nos encontremos, es decir, pueden llegar a ser procesos circulares que se retroalimenten. No obstante, se trata de una guía útil sobre los elementos básicos para obtener una lectura de calidad:

– Antes de la lectura: Fijar objetivos de lectura, actualizar los conocimientos previos significativos que posee el alumnado sobre el tema o su conocimiento de la obra o de otras versiones, establecer hipótesis sobre el texto y formular preguntas de acuerdo con los objetivos señalados.

– Durante la lectura: Establecer inferencias como interpretaciones, nuevas hipótesis, predicciones y conclusiones con la intención de controlar, revisar y comprobar la comprensión, con el fin de construir la interpretación del texto.

– Después de la lectura: Recapitular, resumir, extender el conocimiento obtenido y revisar la consecución del objetivo planteado antes de la lectura. Puede incluir tareas posteriores que impliquen otro tipo de producciones.

Para Fons (2005), escribir es el “proceso mediante el cual se produce el texto escrito” (p.20). Siguiendo a esta autora, durante la composición del texto se impulsan los subprocesos de planificación, textualización y revisión del escrito. Estos, igualmente, no tienen por qué aplicarse linealmente, sino que el autor del texto acude a ellos cuando lo cree necesario y se sirve de todo tipo de apoyos externos, hoy frecuentemente digitales:

– La planificación: el escritor toma las decisiones sobre la configuración del texto, además y desarrolla otros subprocesos

como la generación de las ideas o el objetivo que persigue con la escritura.

– La textualización: el autor utiliza sus conocimientos sobre escritura, tanto los de bajo nivel, en relación con la composición de palabras o el dominio de utensilios de para la producción material del texto, como los más complejos relacionados con el léxico, la sintaxis o la cohesión, teniendo en cuenta los objetivos establecidos en la planificación.

– La revisión: Es el subproceso más importante en la elaboración del texto, ya que el escritor sabe que podrá examinar y reelaborar el texto tantas veces como haga falta hasta quedar satisfecho con el resultado final.

Para concluir, es interesante agregar una última fase: dar función al producto elaborado y editado, como añadirlo a la biblioteca de aula, presentarlo a las familias o realizar actividades de lectura compartida con otras clases.

A la hora de situarnos ante el visionado de la película *Shrek* con el alumnado, nos apoyaremos en las estrategias descritas. No obstante, el discurso audiovisual se compone de imágenes en movimiento y de sonido que se transmiten a través de tecnologías de información y comunicación digitales que requieren procesos de análisis específicos (Rodríguez Bravo, 2005). Es decir: se trata de un discurso con características propias para cuya comprensión es necesaria la alfabetización en torno a estos medios y sus contenidos en las aulas (Pérez-Rodríguez et al., 2015).

La alfabetización audiovisual, según Pérez-Tornero y Martínez-Cerda, (2011, citado en Pérez-Rodríguez et al., 2015), atiende a los conocimientos y habilidades en relación con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual. Por su parte, la alfabetización digital se centra en la capacidad de explorar, procesar, comunicar, crear y difundir mensajes mediante el uso de las tecnologías. Ambos se enmarcan en la necesidad de desarrollar la competencia mediática, definida como la capacidad de percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes y estímulos y sonidos que se perciben de los medios de comunicación (Comisión Europea, 2011, p.14; Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012, citado en Pérez-Rodríguez et al. 2015).

Debido al tiempo empleado por pequeños y jóvenes en el uso de dispositivos digitales y tecnologías de comunicación, podemos afirmar que los medios complementan el papel de la familia y la escuela como agentes socializadores y educativos, incidiendo en su desarrollo intelectual, social y moral (Pérez-Rodríguez et al., 2015). Por ello, es imprescindible que la educación mediática en la escuela, como señalan Ferrés y Piscitelli (2012), no solo se centre en las dimensiones tecnológica e instrumental, sino que deben atenderse las relacionadas con el lenguaje, los procesos de interacción, la ideología, los valores y la estética de los mensajes que se transmiten a través de estos medios.

1.4 Literatura infantil y cine: intertextualidad y subversión en *Shrek*

Para indagar sobre los medios y sus contenidos en el aula, creemos adecuado introducir narrativas audiovisuales de calidad que interesen al público infantil y profundizar en su relación con los textos escritos, de modo que el alumnado pueda establecer puentes de comprensión entre los textos audiovisuales y los escritos y motiven la expresión escrita. En nuestro caso, hemos seleccionado una obra rica en intertextos. La película *Shrek* es un claro ejemplo de hipertextualidad, pues conecta un documento audiovisual con multitud de textos de la literatura infantil tradicional. La hipertextualidad es definida como la inclusión de un texto A -denominado hipotexto- en un texto posterior B, o hipertexto (Salido-López y Salido-López, 2016). En este caso, los hipotextos son los libros de literatura infantil tradicional y la película *Shrek* funciona como hipertexto.

Para identificar y categorizar los hipotextos introducidos en la película *Shrek*, hemos tenido en cuenta dos variables. En relación con su reconocimiento, diferenciamos, siguiendo a Lorenzo-García y Rodríguez-Rodríguez (2015), entre referencias intertextuales verbales, incluidas en los diálogos, y referencias intertextuales no verbales, difundidas a través de la imagen. Para su clasificación, como indica Mínguez (2012), distinguimos si están asociados a relatos de base folklórica, relatos populares y cuentos de la tradición oral versionados por autores; clásicos de autor, textos con gran influencia en la literatura tradicional; y *Nursery Rhymes*, canciones infantiles y populares.

Tabla 1 – Selección de hipotextos identificados en la película *Shrek*.
Elaboración propia. Fuente: visionado de la película “*Shrek*” y Mínguez (2012).

Hipotexto	Referencia intertextual	Tipo de texto	Ejemplo
Historias mitológicas de ogros.	No verbal	Relatos populares	Simbolizado a través del personaje de Shrek.
Cuentos de princesas como <i>Blancanieves</i> , <i>Rapunzel</i> .	Verbal y no verbal	Relatos populares	El personaje de Fiona referencia el perfil de princesa en el cual están basados multitud de cuentos tradicionales.
Cuentos como <i>Los tres cerditos</i> y <i>Caperucita Roja</i> .	Verbal y no verbal	Cuentos de autor y con origen en la tradición oral.	Introducidos directamente con la aparición de sus personajes en la película, bastando con una pequeña referencia, como una frase o la ropa que llevan puesta.
Cuentos como <i>Pinocho</i> .	Verbal y no verbal	Clásicos de autor	Introducidos directamente con la aparición de sus personajes en la película, bastando con una pequeña referencia, como una frase.
<i>El hombre de Jengibre</i>	Verbal	<i>Nursery Rhymes</i>	Introducido a través de la poesía en la que se basa la historia de este personaje.
<i>Pin pon es un muñeco</i>	Verbal	<i>Nursery Rhymes</i>	Introducido en el diálogo entre Lord Farquaad y el Hombre de Jengibre.

Fuente: elaboración propia.

Desde la recopilación de los hipotextos más llamativos, hemos elaborado el corpus de cuentos en formato álbum ilustrado y canciones infantiles que utilizaremos para las actividades de lectura. Para la selección de álbumes ilustrados, hemos tenido en cuenta, como señala Sánchez Vera (2015), que dentro del amplio abanico de versiones que podemos encontrar de las obras literarias tradicionales infantiles, los ilustradores modernos de álbumes ilustrados han introducido en ellas sus propios enfoques, percepciones y elementos culturales. Así, hemos introducido en nuestro corpus versiones más clásicas o humorísticas, interpretaciones poéticas, angustiosas y de técnica novedosa, con la intención de tener variedad de estilos y técnicas dentro de nuestra biblioteca.

Nuestra propuesta de álbumes ilustrados para trabajar en el segundo ciclo de Educación Infantil gira en torno a los siguientes títulos: *Blancanieves y los 77 enanitos* (Cali y Barbanègre, 2017), *Rapunzel* (Hmnos. Grimm y Dell'Orto, 2018), *Pinocho no era el mentiroso* (Canetti y Arbat, 2009), *Los tres cerditos* (Ballesteros y Somà, 2016), *Lo que no vio Caperucita Roja* (Ferrero, 2013), ¡Shrek! (Steig, adaptación de Del Amo, 2012). Ya que no se encuentran todas las obras de literatura infantil tradicional en álbum ilustrado, hemos recurrido al libro con ilustraciones en el caso de *El muñeco de Jengibre* (Aylesworth y McClintock, adaptación de Pasternac, 2002). En cuanto a la canción de *Pin Pon*, transmitida principalmente por vía oral, hemos decidido utilizar un vídeo disponible en Youtube.

Un elemento crucial en la película *Shrek*, cuyo análisis creemos que puede ser de gran interés entre los más pequeños, es la subversión. La alteración de los valores establecidos se plantea a través de diversos elementos como la escatología y la reescritura de los roles tradicionales, el mensaje sobre la belleza, la reivindicación del papel activo de la mujer, los comentarios desmitificadores y la desendulcificación, creando una confrontación con los estereotipos presentes en la literatura infantil clásica.

2 POPUESTA: DE CINE Y CUENTO CON "SHREK"

2.1 Participantes y contexto de aplicación

El grupo clase al que va dirigida nuestra propuesta didáctica está inspirado en un aula de 5 años en segundo ciclo de Educación Infantil, de un centro público situado en El Puerto de Santa María. El principal motor económico de la zona es el sector servicios, sin embargo, el nivel adquisitivo es medio-bajo. Aunque la mayor parte de las familias cuenta, al menos, con un miembro laboralmente activo, también se dan situaciones de mayor precariedad económica. Afortunadamente sus relaciones con la escuela son muy buenas y, a menudo, colaboran con el colegio, especialmente a través del AMPA.

Desde el curso 2016/2017, el centro apuesta por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que se ha introducido de manera progresiva en los distintos niveles educativos. Entre sus líneas pedagógicas, destaca el empleo de situaciones de la realidad cercana al alumnado sobre las que poder construir sus aprendizajes. A pe-

sar de ello, en nuestras prácticas previas, se detectó una falta de presencia de la literatura en el aula y de actividades relacionadas con la lectura, la escritura y los contenidos audiovisuales en función de las necesidades e intereses del alumnado en el aula.

En nuestro proyecto, el alumnado desarrollará un papel investigativo y muy activo, aportando sus ideas y opiniones en gran grupo o asamblea, y trabajando en pequeños grupos o en la realización de actividades por parejas e individualmente. Además, involucraremos en él a las familias invitándolas a participar desde casa, mediante la lectura de cuentos tradicionales compartida con sus pequeños, y, también, de forma presencial en el aula durante la elaboración del producto final, adoptando el rol de capitanes en los grupos que organicemos para la escritura de versiones de los cuentos.

Como docentes, asumiremos distintas funciones dependiendo de la situación, mediamos en la adquisición de los aprendizajes y en el desarrollo de las habilidades comunicativas y del gusto por la literatura, en una atmósfera cordial y colaborativa.

2.2 Metodología

La propuesta que describimos a continuación se plantea como un Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) sobre Literatura y Cine, que tiene como nexos la película *Shrek* para la realización de actividades de lectura y escritura. Como hemos mencionado, el ABP es usual en el centro, por consiguiente, el alumnado ya conoce la manera en la que se trabaja con esta metodología, además de considerar que es la más acorde con nuestros objetivos y el contexto en el que se plantea. Como señalan Jones et al. (1997, citados en Sánchez, 2016), el ABP parte del planteamiento de una serie de cuestiones o problemas que involucran al alumnado en la elaboración de un plan de investigación para su resolución. De esta manera, tiene ocasión de trabajar autónomamente durante la mayor parte del proceso, por lo que el profesor debe asegurarse de que las demandas de las actividades se encuentren entre la habilidad disponible y el desafío, proponiendo una experiencia de aprendizaje gratificante.

La evaluación del ABP debe plantearse acorde con la visión constructivista del aprendizaje que se promueve a través de esta metodología. Por ello, incluiremos en nuestro proceso la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, ya que nos parece

importante que se valore el Proyecto desde diferentes puntos de vista. Además del portafolio, nos ayudaremos con diversos instrumentos como, por ejemplo, una escala de estimación del progreso de las habilidades orales, lectoras y de escritura del alumnado, integrando valores relativos a la actitud.

En nuestro proyecto se llevarán a cabo un conjunto de actividades de diverso tipo entre las que se incluyen tareas de investigación, lectura y escritura de álbumes ilustrados y el visionado de la película *Shrek*. Para ello, nos apoyaremos en los procesos de comprensión lectora, análisis audiovisual y producción escrita ya expuestos. A continuación, explicaremos cómo los aplicaremos al álbum ilustrado y al documento audiovisual, dando una visión global de la actuación didáctica en el proyecto que, más adelante, ilustraremos con una selección de actividades.

2.2.1 Procesos de comprensión y análisis.

Basándonos en la información aportada por Fons (2005) para aproximarse a la literatura, el alumnado de Educación Infantil necesita que el maestro medie cubriendo distintas necesidades.

Antes de abordar la lectura en un espacio en el que todos los niños tengan acceso al álbum ilustrado, el maestro expondrá la portada del libro para analizar junto al alumnado los elementos que permitan su identificación, como el título, el autor, el ilustrador, la portada, paratextos, etcétera. Además, aprovecharemos estos datos para conocer qué saben sobre la obra original y sobre el álbum ilustrado como formato, espolear expectativas e hipótesis sobre la versión que leeremos y establecer unos objetivos de lectura. Durante la lectura, el alumnado seguirá la narración a través de las imágenes, mientras el maestro lee en voz alta el texto que las acompaña. Es importante analizar los significados aportados por las ilustraciones para la comprensión del discurso, mostrándose el maestro como modelo al verbalizar los procesos mentales y acciones que realiza para ello y animando a los niños a que sean ellos los que, en la siguiente página, realicen el análisis de las imágenes.

Después de la lectura, valoraremos si se han alcanzado los objetivos planteados anteriormente, a través del diálogo con el alumnado, orientando la conversación hacia cuestiones relativas al argumento y los personajes con la intención de verificar las predic-

ciones elaboradas y los aspectos en que se diferencia esta versión de la que ya conocían. Por último, para comprobar la comprensión de lo leído y extender el conocimiento obtenido podemos realizar actividades para ordenar y resumir los sucesos relativos a la narración, apoyándonos de nuevo en las ilustraciones del álbum.

Estos procesos se reproducirán igualmente en el análisis de la película, con la salvedad de que el receptor establece diferentes conexiones entre el código auditivo y visual que contribuyen a la construcción del sentido personal del discurso audiovisual. Creemos que es importante para el maestro conocer estas relaciones que, según Hernández-Pérez (1992, citado en Bravo, 2005), pueden ser de tipo redundante, relevante, irrelevante, y contradictorio, pues ayudará a centrar la atención en la recepción analítica de la imagen y en la escucha atenta de los diálogos y a identificar y entender a través de qué elemento se está transmitiendo la referencia intertextual en la película *Shrek*. En ello nos apoyaremos en los espacios reservados a la interpretación de diversas secuencias.

2.2.2 Proceso de expresión escrita de álbumes ilustrados

En cuanto a la escritura de nuestras versiones de los cuentos en formato álbum ilustrado, como señala Sánchez Rodríguez (2014), podemos planificar oralmente el texto mediante el diálogo con el alumnado, pidiendo que piensen para quién escriben, qué textos tomar como modelo y qué contenidos abordar. Para no olvidar las conclusiones a las que hemos llegado, el maestro las escribirá con las aportaciones del alumnado.

Para evitar la “sobrecarga cognitiva” mencionada por Fons (2005) que pueden sufrir los escritores iniciados debido a la cantidad de información y conocimientos que deben manejar, podemos dividir la textualización en tres partes siguiendo la estructura de los textos narrativos: inicio, nudo y desenlace. Se llevará a cabo en grupos pequeños, que seleccionarán qué poner y se redactará un primer borrador. Conscientes de las dificultades que pueden surgir, al principio propondremos tareas cortas como, por ejemplo, elegir con qué frase comenzar para avanzar poco a poco en la construcción del texto.

Cuando tengamos un borrador completo, siguiendo con Sánchez Rodríguez (2014), es el momento de revisarlo entre todos, de-

ciendo los elementos que compondrán el texto final, leyendo lo escrito con atención a aspectos como la organización de la trama, la coherencia, la cohesión, su contenido... El maestro escribirá de manera convencional el texto en la pizarra o lo distribuirá en folios, proponiéndolo como modelo para la copia y conservación del producto final.

2.3 Objetivo general, objetivos específicos y contenidos de la propuesta

Teniendo como referencia los objetivos generales recogidos en la Orden de 5 de agosto (2008), por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, el objetivo general de nuestra propuesta es desarrollar en el alumnado de Educación Infantil la comprensión y expresión oral y escrita en torno al álbum ilustrado, a partir de la exploración de las relaciones intertextuales existentes entre las narraciones clásicas infantiles y la película *Shrek*.

Objetivos específicos	Contenidos
Desarrollar la expresión oral de ideas y opiniones sobre conceptos relacionados con la literatura y el cine en general, sobre obras de literatura infantil tradicional y actual y la película <i>Shrek</i> .	Construcción del conocimiento sobre cine y literatura, a través del diálogo sobre conceptos como guionista, director, versión, álbum ilustrado, libro ilustrado, autor ilustrador, etcétera.
Ampliar el conocimiento sobre el discurso literario y el discurso cinematográfico en relación con el vocabulario, conceptos, estructuras, temáticas, recursos, fórmulas expresivas usuales...	Conocimiento de la narrativa literaria y audiovisual y de su estructura, a través de la participación en prácticas grupales compartidas con familiares.
Desarrollar la capacidad de análisis de documentos audiovisuales, en cuanto a las dimensiones de la competencia audiovisual, y descubrir las posibles relaciones intertextuales.	Expresión de ideas y opiniones y descubrimiento del potencial para investigar, seleccionar, analizar y evaluar contenidos mediáticos e informacionales, haciendo uso de dispositivos digitales y medios tecnológicos. Identificación de elementos intertextuales presentes en la película <i>Shrek</i> , como los cuentos tradicionales <i>Pinocho</i> , <i>Los tres cerditos</i> , <i>Caperucita Roja</i> , <i>La galleta de jengibre</i> , <i>Rapunzel</i> , <i>Blancanieves</i> y <i>los siete enanitos</i> , etcétera.

Conocer las características de los álbumes ilustrados y descubrir versiones e interpretaciones diferentes de una misma historia.	Participación en la escucha y comprensión de narraciones literarias actuales, y su comparativa con versiones tradicionales y sus diferentes formatos.
Explorar la expresión corporal con la creación de una coreografía.	Disfrute de obras literarias tradicionales a través de canciones.
Experimentar la creación de textos literarios narrativos, en formato de álbum ilustrado.	Aproximación al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura de palabras, frases y textos breves en torno a sus intereses. Valoración y coevaluación de las producciones individuales y colectivas de textos de naturaleza narrativa.
Compartir con las personas de nuestro entorno lo construido a través de la cooperación grupal.	Lectura de las creaciones literarias propias ante el alumnado de primer ciclo de EI. Disfrutar de la narrativa audiovisual junto a las familias y los docentes.
Revertir el trabajo realizado en el enriquecimiento de los recursos del aula.	Creación de una biblioteca de aula propia, organizando las obras de ficción y no ficción y el material audiovisual y textual.

Fuente: elaboración propia.

2.4 Desarrollo de las actividades: De cine y cuento con *SHREK*

Durante todas las sesiones, la información y las conclusiones que se vayan alcanzando, las fotografías realizadas y algunos materiales construidos se recogerán en un portafolio que nos acompañará durante todo el proyecto, para conservar y guardar constancia del desarrollo completo de nuestro proyecto y sus resultados en el aula.

Para comenzar, presentaremos el proyecto con ayuda de la participación del alumnado en una lluvia de ideas, que permita recoger sus conocimientos o intereses en torno a lo que sabemos sobre literatura y cine y explorar algunos conceptos básicos. Daremos a conocer que la literatura se compone de los libros escritos en prosa o verso, conceptos que expondremos, entre otros, de forma sencilla con lecturas breves de ejemplos, poniendo énfasis en que cuentan historias o nos transmiten emociones y en que hay tres grandes géneros o tipos: teatro, poesía y narrativa.

Por último, indicaremos que, a diferencia del cine, donde todo está escrito en el guion con detalle para que el director pueda rodarlo con precisión y que entendamos exactamente lo que quie-

ren contarnos, los libros de literatura nos permiten imaginar muy bien las acciones y las situaciones, pero también sabemos cómo se sienten y qué están pensando los personajes. En la siguiente sesión, propondremos la lectura del cuento ¡Shrek! (Steig, 1990), que sirvió como punto de partida para la elaboración del guion de la película (Adamson y Jenson, 2001), con la intención de conducir la atención, tras su visionado, sobre los intertextos comparando ambas narraciones. Tras llevar a cabo la comprensión y análisis de la lectura, utilizaremos la portada de la película en DVD para crear expectativas sobre su futuro visionado y recopilar toda la información posible, pues somos conscientes de que es posible que no todos la hayan visto. Entonces, haremos alusión a la frase que aparece en la portada “El mayor cuento de hadas jamás contado” para introducir la relación entre cine y literatura y recordaremos el concepto de guion trabajado en la sesión inicial, sumando la idea de que las historias de las películas, muchas veces, se han creado antes del guion, en novelas o cuentos.

Mostraremos, a continuación, una selección de actividades de comprensión y análisis audiovisual y de textos literarios, así como de expresión escrita, con el fin de ofrecer una visión más detallada sobre el tipo de contenidos y procedimientos de los que nos serviremos a lo largo del proyecto.

Vemos el inicio de la película *Shrek*.

La tercera sesión estará destinada a la visualización y análisis del inicio de la película *Shrek*. Se trata de que el alumnado identifique los personajes de cuentos que aparecen en ella y para poder establecer juntos las relaciones intertextuales.

Actividad 1. ¿Qué sabemos sobre *Shrek*?

Valoraremos todo lo que sabemos sobre la película y qué es lo que nos falta por conocer, utilizando el cuadro resumen elaborado en el portfolio durante la sesión anterior, hasta llegar a la pregunta: ¿Qué otros personajes aparecen en la película? Propondremos crear una lista de los personajes que aparecen en ella, para poder compararla con la lista que elaboramos durante la lectura del álbum ilustrado ¡Shrek! Las compararemos, preguntando cuál es más extensa y qué personajes diferentes aparecen en cada una, y haremos

notar que los personajes no presentes en la obra escrita están relacionados con cuentos de la literatura infantil. Esta situación servirá para crear un nexo entre ambas producciones y proponer un nuevo objetivo: identificar la presencia de cuentos en la película, y tratar de explicar por qué aparecen en esa historia y no en el libro.

Actividad 2. ¿Qué personajes aparecen en la película *Shrek*?

Durante la visualización del principio del film, actualizaremos la lista de personajes de la película esperando a que los niños identifiquen cada uno de ellos. Repetiremos la proyección y detendremos la reproducción las veces que sea necesario para dialogar y anotar las ideas sobre el nombre del personaje y el título del libro al que pertenece.

Actividad 3. ¿Por qué aparecen personajes de cuentos en *Shrek*?

Tras el visionado, recapitularemos lo comprendido a través de cuestiones como, qué personaje creen que es el protagonista, qué problema se le plantea y si creen que conseguirá ayudar a los seres mágicos. Se busca que el alumnado amplíe el conocimiento sobre lo que ha visto y proponga hipótesis sobre lo que sucederá más adelante en la narración. Después, revisaremos comparando nuestras dos listas nuevo, y rodearemos con un lápiz de color los personajes que no sean comunes entre ellas, con la intención de que lleguen a una conclusión que nos acerque al concepto de intertextualidad. Preguntas como ¿por qué el guionista y el director de la película habrán incluido estos personajes? La conversación en asamblea versara sobre la búsqueda de respuestas y sobre los hallazgos realizados.

Las dimensiones de la competencia audiovisual que hemos trabajado han sido la tecnología, el lenguaje y la estética y para ello hemos utilizado los primeros 15 minutos de la película *Shrek*, la pizarra, el cuadro resumen, los listados de personajes y el portfolio.

Leemos *Pinocho no era el mentiroso*.

Responder a ¿sobre qué investigaremos en este proyecto? ocupará la cuarta sesión, donde elaboraremos una tabla con los resultados de nuestra indagación sobre *Shrek*. Además, mostraremos

los cuentos que vamos a leer en el aula y escribiremos una nota para que el alumnado lea en casa con sus familiares las versiones originales de estos.

Será en la quinta sesión donde abordaremos la lectura del álbum ilustrado *Las aventuras de Pinocho* (Collodi, 1883), para conocer una versión alternativa al cuento tradicional, compararemos ambas historias y trataremos el concepto de versión con el alumnado.

Actividad 1. Lectura de *Pinocho no era el mentiroso*

El maestro dialogará con el alumnado sobre los conocimientos que poseen sobre la versión tradicional del cuento. A continuación, mostrará la portada del álbum ilustrado para analizar los elementos del libro que nos permitan diferenciarlo de la versión tradicional y para que los niños creen hipótesis y expectativas sobre el argumento de la historia. Entre todos, fijaremos los objetivos de lectura: conocer esta versión actual de la historia sobre Pinocho en álbum ilustrado y su parecer desde la lectura de la obra en casa, así como sus conclusiones acerca de quién es el mentiroso de la historia. Durante la lectura comprobaremos la comprensión de la narración preguntando acerca de las consecuencias que mentir tiene para los personajes. Analizaremos las ilustraciones con ayuda de los niños para predecir lo que pasará a continuación, así, el maestro continuará narrando el cuento y se irán comprobando las ideas e hipótesis previas.

Actividad 2. Entonces... ¿Qué es una versión?

Tras la lectura, recapitularemos entre todas las ideas principales del relato, repasando las ilustraciones. El maestro aprovechará para hacer referencia a las tres partes en las que se estructura la narración, indicando que todos los cuentos tienen su inicio, nudo y desenlace. Además, comprobaremos el logro de los objetivos propuestos a partir de las ideas del alumnado sobre las semejanzas y diferencias entre ambas historias sobre Pinocho. Así, el maestro recordará que el autor del álbum ilustrado actual es diferente al del cuento tradicional y que, por tanto, según quien escriba la historia puede dar su propia visión en una versión de ella. Por último, recogeremos todas las conclusiones, datos interesantes y conceptos

que hemos desarrollado durante estas dos actividades en el portafolio. Si algún alumno fuera capaz de escribir de manera convencional o de copiar palabras escritas por el maestro en la pizarra, escribirá directamente en el portafolio. En caso contrario, será el maestro quién escriba y el alumnado el que dicte las ideas.

Se han conocido las características de los álbumes ilustrados y descubierto las posibilidades creativas de las interpretaciones diferentes de una misma historia, mejorando la comprensión lectora a través de estrategias de lectura comprensiva. Para ello hemos utilizado el álbum ilustrado *Pinocho no era el mentiroso*, la pizarra y el portafolio, con el alumnado dispuesto en gran grupo y en asamblea.

En sesiones posteriores leeremos *Los tres cerditos*, *Lo que no vio Caperucita* y *La galleta de jengibre*, y seguiremos los procesos de análisis explicados con la participación de la opinión del alumnado. Como complemento, realizaremos una coreografía sencilla de la canción tradicional *Pin Pon es un muñeco*, asociada al personaje La galleta de jengibre. Después llegará el momento de profundizar en el tratamiento de la identidad de los personajes, a través de la lectura del álbum ilustrado *Rapunzel* (versión actualizada de los hermanos Grimm por Dell'Orto, 2018) y del álbum ilustrado *Blancanieves y los 77 Enanitos* (Cali, 2017), para conocer una versión alternativa a los cuentos tradicionales (Hermanos Grimm, 1812). Después exploraremos el contraste de estas versiones a partir del visionado de la propuesta rompedora en *Shrek* con los estereotipos habituales en los cuentos de príncipes y princesas de tradición popular. Conversaremos en torno al rol de las princesas en las narraciones tradicionales y en las actuales, relacionándolo con la reivindicación del papel activo de la mujer en la sociedad actual española.

Para introducirnos en la práctica lúdica de la escritura, nos concedemos una sesión de recapitulación del aprendizaje recorrido revisando nuestro portafolio. Por delante, tenemos el reto de asumir el rol de autor, ¿podemos escribir nuestras propias versiones? Para responder, buscamos en internet versiones de obras escritas por niños que nos animan a dar el primer paso escribiendo una nota pidiendo ayuda a las familias para que coordinen la elaboración de nuestras propias historias divididas entre cuatro grupos. Tras la planificación de la actividad y la elección mediante votación de las cuatro historias que se desean versionar, comenzamos es-

cribiendo el inicio de cada narración siguiendo los procedimientos recomendados por Fons (2005).

Escribimos el nudo de nuestra narración

En la duodécima sesión cada grupo seguirá con la creación de su versión del cuento, escribiendo el nudo de la narración.

Actividad 1. Leemos el inicio del cuento

Para introducirnos en esta nueva sesión de escritura, el maestro repartirá a los grupos de trabajo los materiales necesarios y el capitán adulto de cada grupo leerá el inicio del cuento para que el alumnado recuerde lo que escribieron en la sesión anterior.

Actividad 2. Lluvia de ideas: ¿Qué problema se plantea?

Antes de seguir con la escritura de la narración, el maestro explicará que cada grupo planificará el nudo de las historias realizando una lluvia de ideas. Así, en cada grupo el capitán adulto dejará que sean los niños los que propongan problemas, mientras él recoge sus aportaciones en un folio, elaborando una lista. A continuación, la leerá para que el alumnado vaya descartando opciones hasta quedarse con una sola. Entre todos los componentes del grupo, elegirán cómo desarrollar la situación, qué personajes intervendrán, los diálogos que se producirán entre ellos y el lugar y el momento en que se sitúan las acciones. Durante todo este proceso de planificación, el capitán adulto realizará un borrador del texto, cuando esté completo, lo leerá en voz alta para ver si el alumnado está conforme, revisando a su vez, su cohesión y coherencia.

Actividad 3. Escribimos cada uno una parte

Para que cada componente del grupo pueda escribir cada uno una parte de la narración, el capitán alumno con ayuda de sus compañeros, se encargará de dictar al capitán adulto cada una de las frases que componen el borrador para que las transcriba, teniendo en cuenta los signos de puntuación, normas ortográficas y el estilo de letra elegido. A continuación, el capitán adulto repartirá las frases y líneas de diálogo para que los estudiantes las copien a lápiz en los folios para el diseño en formato álbum ilustrado. Cuando hayan terminado, revisarán entre todos que cada parte escrita

por cada uno a su manera sea acorde con las frases escritas por el adulto, en cuanto a aspectos como el número de palabras y los signos de puntuación. Por último, avisarán al maestro para que revise aspectos como la cohesión, coherencia, ortografía del texto y recoja el material para guardarlo hasta la próxima sesión.

Escribiendo pequeñas frases por sí mismos, los pequeños han experimentado el proceso de creación de textos literarios narrativos y las necesidades particulares de planificación, escritura de texto y revisión que comporta, además de la escritura colaborativa en pequeño grupo con la participación de sus familiares. Para ello, solo han necesitado folios diseñados en formato álbum ilustrado, papel, goma y tijeras.

De este mismo modo, continuarán con la escritura del desenlace y el final del cuento. Con las cuatro versiones de cuento escritas y revisadas por sus creadores será el momento de que, entre iguales, analicen el trabajo realizado. Con ayuda del docente, se leerán las cuatro obras y se darán opiniones libremente, que el capitán adulto añadirá en el folio de revisión. Cada cuento volverá a la mesa del grupo creador con una copia de las notas de revisión, para que se modifiquen los aspectos que crean necesarios con ayuda de los familiares y el apoyo del maestro. La fase de ilustración y edición puede ser muy rica en acontecimientos con la prueba de materiales y técnicas, que tendrán un buen resultado si se planifican adecuadamente. Presentar nuestros álbumes al resto de la clase es un momento emocionante que se llevará a cabo compartiendo su lectura en asamblea. Después, se piensa qué se puede hacer para darle una función con más alcance a nuestro álbum ilustrado. Se pueden realizar sesiones de lectura para el alumnado de tres y cuatro años y la creación en el aula de nuestra propia biblioteca para que podamos almacenar y exponer nuestros álbumes a nuestro alcance. Solo resta preparar un cartel informativo de nuestras sesiones de lectura y escribir a las familias para invitarlas a la proyección de completa de la película, en una fiesta de cine y cuento con *Shrek*.

3 CONCLUSIONES

Tras realizar una búsqueda por internet, encontramos distintas referencias a *Shrek* en Educación, entre las que destacamos la

Propuesta didáctica: “Shrek”, elaborada por J.L. Palomino, basada en una unidad didáctica realizada por Nacho Jarne Esparcia. En ella se trabajan temáticas como la identificación de los cuentos tradicionales que aparecen en la película, los castillos en la edad media, el respeto hacia los animales o la alimentación. Sin embargo, no encontramos ningún proyecto que estuviese relacionado con los procesos de análisis comprensivo e intertextual de la película, la lectura comprensiva de las obras literarias a las que hace referencia o la realización de actividades de expresión escrita. En ello creemos que reside la especificidad e innovación del supuesto práctico que presentamos.

Por otro lado, durante la elaboración del proyecto, hemos necesitado del aprendizaje, de la investigación, de la revisión de bibliografía y de las materias de las asignaturas de Literatura y Fomento de la lectura y Desarrollo de las habilidades comunicativas orales y escritas del grado de Educación Infantil, profundizando en la intertextualidad en torno a las producciones audiovisuales y en la importancia de la competencia audiovisual en los alumnos de estas edades. Entre nuestras debilidades encontramos la capacidad de seleccionar información, sintetizarla y redactarla. Además, hemos encontrado entre nuestros obstáculos a superar, conseguir reflejar en nuestra propuesta todos los procesos presentes en marco de referencia. Por último, como fortalezas, creemos que finalmente hemos conseguido llevar a cabo una propuesta didáctica en la que se muestra nuestra perspectiva educativa e involucramiento con el aprendizaje constructivista y la ilusión de poder llevarla a cabo en un futuro en nuestra propia aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Revista científica de Educomunicación*, 31, 27-33. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Aylesworth, J. (autor), Pasternac, S. (adaptación) y McClintock, B. (ilustradora). (2002). *El muñeco de jengibre*. Scholastic.
- Ballesteros, X. (autor) y Somà, M. (ilustrador). (2016). *Los tres cerditos*. Kalandra.
- Bigas, M. (2000). El lenguaje escrito. En M. Bigas y M. Correig (Coords.), *Didáctica de la lengua en educación infantil*. (pp.103-124). Síntesis.

- Canetti, Y. y Arbat, C. (2009). *Pinocho no era el mentiroso*. Everest.
- Cali, D., Barbanègre, R. (2017). *Blancanieves y los 77 enanitos*. Anaya.
- Cervera, J. (1990). Problemas de la literatura escrita para niños. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coord.) *Literatura Infantil* (pp.67-83). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. Cauce. *Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Cervera, J. (1990). Problemas de la literatura escrita para niños. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Literatura Infantil*. (pp.67-83). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, 8-22.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). La lengua escrita. En T. Colomer y A. Camps (Coords.), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, (pp.1-31). Celeste / M.E.C.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, 21, 115-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756357>
- González Battle, J. (2013). El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar. *Lenguaje y Textos*, 38, 69-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5335580>
- Grimm, J. y Grimm, W. (autores) y Dell'Orto, F. (ilustradora). (2018) *Rapunzel*. Edelvives.
- Hoster, B. y Gómez Camacho, A. (2013). Interpretaciones de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/57719/redvisual19_06_hoster-gomez.pdf;sequence=1&i-sAllowed=y
- Hoster, B. y Lobato, M.J. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, 26, 119-134.
- Lorenzo-García, L. y Rodríguez-Rodríguez, B. (2015). La intertextualidad en los textos audiovisuales: El caso de Donkey Xote. *Ocnos*, 13, 117-128. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.07
- Ferrero, M. (autora e ilustradora). (2013). *Lo que no vio Caperucita Roja*. Edelvives.

- Fons, M. (2005). Leer y escribir para vivir. Graó.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. La sombra de la palabra.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, 32, 21-34. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf
- Mínguez, X. (2012). Subversión e intertextualidad en la saga *Shrek*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 249-262. <https://core.ac.uk/download/pdf/38834005.pdf>
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En M. Nemirovsky (Coord.), *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp.20-24). Graó.
- Núñez, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Lenguaje y Textos*, 43, 23-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5824>
- Obiols, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la Literatura Infantil*. Laertes.
- Orden de 2008 [Boletín Oficial del Estado]. Por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Andalucía. 26 de agosto de 2008.
- Osoro, K. (1999). Materiales y recursos de la Biblioteca escolar. *La biblioteca escolar: ventajas y compromisos*, 33, 28-32. <https://www.canallector.com/docs/629/La-Biblioteca-Escolar-ventajas-y-compromisos-Primera-parte>
- Pérez-Rodríguez, M. et al. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14, 619-630. <http://dx.doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>
- Petrini, E. (1958). *Estudio crítico de la literatura infantil*. Rialp.
- Rodríguez, B. (2005). El análisis documental de documentos digitales y/o multimedia. *Revista Códice*, 2, 9-20. <https://core.ac.uk/download/pdf/290487308.pdf>
- Sánchez Corral, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós.
- Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M.F. Romero Oliva y R. Jiménez Fer-

- nández (Coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1987-2012) (pp.177-198). Editorial UCA.
- Sánchez, J. (4 de abril de 2016). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*. Actualidad pedagógica.com. http://www.estuaria.es/wpcontent/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Sánchez Vera, L. y Tomasi, S. (2015). Una, ninguna, cien mil... Caperucitas ilustradas. *Mediazoni*, 18, 43-58.
- Sánchez Vera, L. (2014) Intertextualidad pictórica o como grandes obras de la pintura se convierten en ilustraciones de obras de literatura infantil. *Revista de Educación y Comunicación hachetetepe*, 43-58. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2014.v1.i8>
- Salido-López, J.V. y Salido-López, P.V. (2016). La hipertextualidad entre literatura y cine: el caso de Charlie y la fábrica de chocolate, de Roald Dahl. *Lenguaje y textos*, 44, 61-71. <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/viewFile/6992/7170>
- Steig, W. (autor e ilustrador) y Del Amo, E. (adaptación). (2012). ¡Shrek! Libros del zorro rojo.
- Tabernero, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado, *Ensino em Re-Vista*, 18, 93-109. <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12368>
- Tiza, M. et al. (2016). La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos. *Investigación y Pensamiento Crítico. Revista de investigación de la Universidad Católica Santa María la Antigua de Panamá*, 4, 115-125.
- Venegas, M^a C. (1987), *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de innovación educativa*. <http://blog.intef.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201106.pdf>

CAPÍTULO 2

UNA PROPUESTA MULTIMODAL PARA LA EDUCACIÓN EN LECTURA LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap2>

ALBERTO GALAFATE SEVILLANO

Graduado en Educación Infantil por la Universidad de Cádiz en 2021, España.

alberto.galafatesevillano@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-7465-6200>

MILAGROSA PARRADO COLLANTES

Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Doctora por la Universidad de Cádiz en 2017 con la tesis doctoral titulada *La recepción de Carlos Edmundo de Ory en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de Cádiz: El caso de los Aerolitos*. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Centra sus investigaciones en el ámbito de la educación literaria y el fomento de la lectura; y el autor gaditano Carlos Edmundo de Ory, España.

milagrosa.parrado@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

1 INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de la educación, particularmente de la que corresponde a la infancia, es desarrollar una educación en lectura literaria de calidad, que permita al alumnado disfrutar de la literatura, crearla e interpretarla de forma comprensiva, reflexiva y crítica, dada la importancia de esta habilidad en el crecimiento integral, social, cultural y académico del ser humano. En consecuencia, uno de los retos de la escuela es ofrecer espacios propicios para lograrlo. Esta transformación, más centrada en el alumnado, hacia una Educación Literaria de calidad que permite desarrollar nuevas habilidades en el alumnado, con nuevos materiales y espacios, orientados hacia la multimodalidad. Por ello, y para dar respuesta a esta problemática, es conveniente que la escuela infantil fomente las primeras manifestaciones literarias de los niños desde una perspectiva multimodal, dándole espacio a nuevos materiales y a nuevos conceptos, como los relacionados con el lenguaje audiovisual y la Web 2.0., con el fin de desarrollar una competencia literaria centrada en el disfrute de la literatura. Esta ha sido una de las razones principales que nos ha llevado a realizar este trabajo: elaborar una propuesta enfocada desde una perspectiva multimodal.

La aplicación de las herramientas que ofrece la multimodalidad a las prácticas docentes no es algo totalmente novedoso; sin embargo, la era 2.0 ofrece una gran variedad de posibilidades para que la enseñanza multimodal adquiera protagonismo gracias a presentaciones de Power Point, Prezi, el uso de videos o de redes sociales como Facebook o Twitter en la enseñanza, o el empleo de las herramientas de Google, entre otros (Martínez Lirola, 2014, p. 89). La tecnología multimedia ofrece apoyos multisensoriales que la hacen una herramienta cada vez más atractiva y asequible para el alumnado, y los recursos son muy variados. Este hecho nos proporciona multi-

tud de ventajas y también supone una responsabilidad añadida respecto a uso, su evaluación y su aplicación pedagógica. En esta línea, Marta-Lazo (2020, p. 17) hace una aportación para tener en cuenta:

Las potencialidades de Internet son muy fáciles de advertir. [...] No solo es una herramienta para encontrar todo tipo de recursos, sino también para interactuar con los alumnos y poder llevar a cabo prácticas de intermetodologías activas, que hacen mucho más innovadoras.

La lectura literaria, como muchas otras prácticas letradas, ha tenido importantes transformaciones relacionadas con la masificación del internet (Kress, 2003). Al tener acceso a miles de textos, las personas pueden decidir qué leen e, incluso, distanciarse del canon. Los formatos también pueden ser distintos, pues los medios digitales facilitan la circulación de diversos modos semióticos que integran la escritura, la imagen y el sonido con rasgos interactivos e hipertextuales, es decir, se amplía la noción de texto escrito a texto multimodal. Por tanto, el texto multimodal literario sería aquel que presenta similares características a los textos literarios, pero combina distintos sistemas semióticos.

Hoy la literatura y la Educación Literaria compiten con otras formas narrativas, de recreación de la vida humana, como teleseries, videojuegos, videoclips, de manera que la necesidad de la ficción de niños y adolescentes se ve socorrida por muy diversos procedimientos. La literatura ha perdido, evidentemente, buena parte de su protagonismo en este terreno durante las últimas décadas (Dueñas Lorente 2013, p. 139). Es por esto por lo que corresponde al docente incluir estos productos de ficción que llegan diariamente al alumnado dentro de la delimitación que hacemos del concepto de literatura y de Educación Literaria. Es entonces cuando aparece, con el uso de Internet y de nuevas metodologías basadas en la multimodalidad, las Tecnologías de las Relaciones, la Información y la Comunicación (TRIC) y las Tecnologías de las Relaciones, el Aprendizaje y el Conocimiento (TRAC), en los que la “R” (Marta-Lazo, 2020, p. 18) simboliza la “conexión, interacción, colaboración, (co)creación, reflexión y humanismo digital que deben impregnar el proceso comunicativo y educativo en red (y en la Red)”. El proceso de aprendizaje y la construcción social del conocimiento, dentro del contexto educacional, requiere de una “intermetodología”, una narrativa pedagógica

que conecte, relacione y emocione (en la que destaca también la R, de “Factor Relacional”). El uso de estas TRIC potencia los hábitos de autonomía, reconocimiento de emociones, mejorar la comunicación verbal y no verbal, el desarrollo de las habilidades sociales y mejora de la ubicación espacial. (Aviño, 2019).

Nos acercamos de esta forma al concepto de la Literatura Infantil y Juvenil en la Web Social (LIJ 2.0) (Rovira, 2015); hablando tanto de la obra artística que se presenta en la red, como todo lo referido al acto de la lectura, “su recepción, crítica y actividades de promoción lectora (Rovira-Collado y Llorens, 2012, p. 794), así como todas las nuevas prácticas lectoras en Internet”. Dicho término incluiría también a los videojuegos, y toda la información generada en torno a ellos (wikis, blogs, videos...) (Serna, 2016).

1.1 El blog literario

Los blogs son uno de los paradigmas de la transformación de la web 2.0, un instrumento que se ha convertido, desde su aparición a finales de los 90, en uno de los medios de comunicación más difundidos por la red. Su sencillez de uso, sus posibilidades de participación y la difusión de contenidos a través de RSS los han convertido en una herramienta de conversación y de generación de influencia de primera categoría y, en algunos casos, en líderes de opinión con la misma, e incluso mayor, influencia que los medios de comunicación tradicionales. (García y Rubio, 2013, p. 63)

La utilización de las herramientas de la web 2.0, entre ellas los blogs, ha favorecido una mayor presencia de la LIJ en Internet y ha dado voz a una disciplina que, hasta no hace mucho, permanecía en la más absoluta invisibilidad. Internet se ha convertido en un espacio para intercambiar opiniones, conocer noticias, promocionar y dar a conocer proyectos y experiencias.

En este caso, los blogs se convierten en altavoz y escaparate que dan visibilidad a las personas, a propuestas individuales de LIJ, tanto de obras de creación como de estudio y difusión, que antes quedaban limitadas a la pequeña tirada de una autoedición, a la actividad de animación lectora, a la lectura de una niña, una madre o una maestra o al club de lectura de una biblioteca. Todas estas experiencias, que giran alrededor de la LIJ, encuentran su espacio en la red y pronto se activa “ese componente social para crear redes de intereses y grupos de personas que están interesadas en la

literatura desde múltiples perspectivas” (Rovira-Collado y Llorens, 2012, p. 793). De esta forma, ponemos al alumnado en contacto con autores e ilustradores, fomentando la competencia literaria y una inmersión social en el mundo literario.

Gracias a las aportaciones de Gemma Lluch (2010, p. 10) en Rovira-Collado y Llorens (2012, p. 800) sabemos que las herramientas de la Web 2.0. fomentan que el alumnado:

- Se transforme en protagonista.
- Intervenga en el proceso de creación a través de las páginas de los autores.
- Marque la tendencia literaria a través de las redes sociales, etc.
- Transforme la lectura en una experiencia compartida.
- Cree espacios creativos que continúan el relato.

Dentro del concepto LIJ 2.0, las nuevas herramientas y la fugacidad de muchos proyectos personales, que nacen y desaparecen rápidamente, nos lleva a centrarnos en los blogs como pilar textual que alimenta las interacciones con otras herramientas. (Rovira-Collado y Llorens, 2012). Para el caso de este trabajo, los talleres basados en la práctica de Booktuber y Booktrailers, así como las constelaciones literarias, se apoyan en el uso posterior del blog literario como una herramienta de conservación y difusión de dichas experiencias y resultados. A través de estos, comprenderemos las nuevas características de la literatura infantil en internet y su importancia para el desarrollo de la competencia literaria de una manera global.

1.2 Los Booktuber y Booktrailers

La literatura infantil, como plantea Rovira Collado (2015) así como López-Gil y Franco (2020), tiene algunos rasgos que la diferencian de otras formas de literatura y, por tanto, implica estrategias distintas de acercamiento y promoción. En esta experiencia, las prácticas de promoción de literatura transitan entre escenarios físicos y virtuales. Las herramientas digitales permiten la creación y difusión de contenido en línea, así como la configuración de comunidades de seguidores. Esta forma de promoción de la LIJ aprovecha el factor social de las TRIC, puesto que crea vínculos de rela-

ción entre los lectores y también entre las familias. En términos de socialización y de generación de comunidades, se proyecta hacia un público familiar, en tanto “la lectura en la infancia es un proceso construido en la interacción con cuidadores y otros agentes mediadores” (López-Gil y Franco, 2020, p. 61).

Como podemos ver, no solo el concepto, sino también las funciones de la Educación en lectura literaria resultan cambiantes. Los cambios que se han producido en el repertorio de materiales lingüísticos que le presenta la cultura al niño exigen una actualización en torno a la Educación en lectura literaria, de modo que siga teniendo un papel relevante; con contenidos, objetivos y tareas distintos, y que se ajuste al contexto cultural del alumnado y a su realidad educativa.

Los niños no solo aprenden por lo que se les dice o por lo que leen, sino que también aprenden por las imágenes que ven en el aula, los gestos del profesorado, las proyecciones, e incluso la música (Parrado et al, 2020) que son recursos para construir el significado del texto. Contribuir a formar lectores competentes significa capacitar al alumnado para elegir qué leer, cuándo y cómo hacerlo; formar lectores “capaces de vencer las resistencias –de distancia cultural, de estructura, de lenguaje– que las buenas obras nos ofrecen” (Jover, 2009, p. 10).

Por tanto, optar por una enseñanza multimodal requiere el desarrollo de nuevas destrezas que permitan sacar el máximo partido de las herramientas multimodales empleadas en el aula, así como leer y estudiar los textos multimodales empleados en las prácticas docentes con el fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo y el alumnado saque el máximo partido de este a la vez que desarrolla al máximo sus capacidades (Martínez, 2014).

1.3 Las Constelaciones Literarias

Las constelaciones literarias son herramientas educativas que resultan interesantes, puesto que nos permiten encontrar los vínculos que las obras tienen entre ellas, activando de esta el intertexto lector del alumnado infantil, que en este momento vital se ve reducida en comparación con las posteriores etapas educativas, en las que el alumnado ya tiene una competencia lectora y se presupone “dueño” de su proceso lector.

La metáfora de las «constelaciones literarias» ilustra el modo en que, de manera análoga a como hemos hecho con las estrellas del firmamento, podemos también establecer vínculos más o menos caprichosos entre unas obras y otras, por lejanas que estén en el espacio o en el tiempo, desde nuestra perspectiva de observadores (Jover, 2009, p. 11).

Las constelaciones literarias son composiciones en las que las obras literarias tienen un común denominador: puede ser el tema, los personajes, la época, el género o el autor. Así, el género y tema sobre el que girará este trabajo es la narrativa de animales.

Estas constelaciones literarias son el reflejo del lector en función de su selección de obras donde vemos reflejado su intertexto lector, basado en intereses personales, recomendaciones, estilo, etc. (Rovira-Collado, 2019). Es por ello por lo que este tipo de propuesta no se lleva a cabo, sin embargo, de la misma forma en distintas etapas educativas. Este trabajo pone énfasis en que, a través de las constelaciones, el alumnado sea capaz de encontrar y conocer elementos textuales como los paratextos, fomentando la Educación Literaria, y desarrollando su competencia lecto-literaria.

2 CONTEXTO

Esta propuesta didáctica tiene lugar en un centro educativo de Jerez de la Frontera, el CEIP “Las Granjas”, situado en un barrio de la zona norte de esta ciudad. Se trata de un centro público en crecimiento (debido al aumento de matriculaciones durante los últimos 5 años) cuyas familias se encuentran en un nivel socioeconómico medio.

Respecto al centro educativo, encontramos las siguientes instalaciones: seis aulas de educación primaria, tres aulas de educación infantil, un aula específica, aula para el alumnado de PT, aula de usos múltiples (actual sala de biblioteca y aula de música), cocina, comedor, sala del profesorado, sala de usos múltiples, secretaría y dirección.

El grupo de discentes al que va dirigida la propuesta pertenece al segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en la edad de 5 años. La clase consta de 25 estudiantes, de los cuales 16 son niños y 9 niñas.

El método de trabajo se lleva a cabo a través de proyectos de editoriales que van cambiando cada trimestre, realizando activida-

des relacionadas con el tema del proyecto que se esté realizando; la mayor parte de las actividades son fichas individuales.

Este grupo en concreto dedica mucho tiempo a la realización de actividades basadas en las matemáticas y la lectoescritura a través de método o libro de texto con fichas; muy pocas veces se llevan a cabo actividades destinadas a la lectura libre. Por otro lado, podríamos decir que las actividades que se realizaban suponían un trabajo individual por parte del alumnado, y en su mayoría eran fichas.

En cuanto a la etapa de lectura, el alumnado se encuentra entre la etapa logográfica y la etapa alfabética, puesto que diferencian ciertas configuraciones gráficas y poseen cierta conciencia fonológica, pero todavía no tienen adquiridos conceptos semánticos y sintácticos que les permitan leer unidades lingüísticas de mayor complejidad. Respecto al tratamiento de la literatura, no ha destacado la realización de actividades destinadas a dialogar sobre las lecturas o a compartir experiencias lecto-literarias con el alumnado.

En general, podríamos decir que en este grupo se apreciaba cierta falta de motivación e interés por aprender. Se ha observado cómo el alumnado venía a clase desmotivado, no tenía predisposición alguna a realizar las actividades propuestas, basadas en fichas. Durante el momento de lectura de ficción y en los momentos de asamblea se han observado dificultades a la hora de respetar los turnos de palabra, así como otras normas sociales propias de momentos de lectura (como regular el volumen de voz).

El papel que tiene el perfil docente en esta aula es de autoridad, es decir, es quien decide qué se va a hacer, cómo se va a hacer y cuánto tiempo se necesitará para la realización de la actividad. Se echa en falta la flexibilidad, ya que entendemos que no todos los niños siguen el mismo ritmo de aprendizaje, además de la falta de acercamiento a los textos literarios.

Teniendo en cuenta la capacidad de autonomía e información que el entorno podía ofrecer a los niños según la organización del espacio, la selección de los materiales y propuestas se ha tomado la decisión de llevar a cabo una propuesta a través de talleres. Los talleres enriquecen la experiencia del alumnado, rompiendo con la idea cerrada de aula y permitiéndoles establecer relación con los niños de su propia clase, con sus diferentes características (y, por tanto, caracteres, capacidades y habilidades) pero con intereses semejantes.

Lo importante será, en cada caso, que hagamos explícitos los criterios que nos llevan a conectar unos títulos y otros: tema, personajes, época, ámbito geográfico, género o subgénero, etc.; nuestra selección de textos estará basada en la narrativa sobre animales.

En un primer momento, a la hora de esbozar las líneas de una posible constelación literaria, lo primero que se nos viene a la cabeza es un puñado de títulos que podrían dibujarla. La selección de textos propuesta está concebida “no como una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos y alumnas” (Colomer, 1991, p. 27). Por ello, esta selección debería tener en cuenta y dar importancia al receptor infantil; sus gustos particulares, sus problemas, sus cualidades y carencias... así como su etapa psicológica, papel dentro del grupo de iguales, intereses... (Moreno Verdulla, 1998, p. 32).

Esta propuesta se dirige al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, más concretamente a un grupo-clase de 5 años. En este momento el niño se encuentra en una etapa “Animista”. En esta etapa suele tener un valor especial en la vida del niño aquellos libros donde los animales, los objetos y los elementos de la naturaleza cobran vida humana y “son proyecciones de los sentimientos infantiles, llenos de fantasías y que, poco a poco, incorporan elementos y temas un poco más reales.” (Moreno Verdulla, 1998, p. 41).

Cuando hablamos de los primeros acercamientos a la literatura, es necesario referirse también a la mediación de la lectura. El adulto, que acompaña al niño en su crecimiento, desarrollo intelectual, afectivo y social, tiene un papel activo en cuanto al acompañamiento en el proceso de lectura y en los primeros acercamientos con la literatura. Podemos entender entonces al mediador de lectura como un adulto que facilita los primeros acercamientos del niño al libro, en un proceso en el que priman la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y gratificante (Munita, 2011). De esta forma, citando a Beuchat (2006), “una de las experiencias más interesantes y felices que puede tener un niño es la de escuchar cuentos narrados o leídos por algún adulto” (p. 15).

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

En la elaboración de este trabajo se ha marcado un objetivo general, que se enriquecerá con distintos subobjetivos, hipótesis y posibles problemas en la elaboración del trabajo. Asimismo, se muestran los objetivos y contenidos propios de la secuencia didáctica:

- Objetivo general. Fomentar una Educación Literaria y desarrollar la competencia literaria a través de talleres multimodales en el aula de educación infantil.
- Objetivos y contenidos de la secuencia (Tabla 1)

Tabla 1 – Objetivos y contenidos de la secuencia

Objetivos	Contenidos
Reconocer y utilizar los paratextos en situaciones de uso social de la literatura.	Paratextos: Portada, lomo, autor, ilustrador, etc.
Dominio de plataformas educativas en la red: blogs, redes sociales audiovisuales y plataformas de edición de vídeo.	Herramientas digitales: el ordenador y el ratón, la pizarra digital; blogs y redes sociales.
Concebir la literatura como una forma de diversión y placer.	Gusto y disfrute por las obras literarias, su uso, interpretación y creación.
Dominio y utilización de las constelaciones literarias en el contexto educativo.	Las constelaciones literarias: qué es una constelación, elementos y criterios de elaboración.
Expresarse de forma cada vez más adecuada, compartiendo experiencias y proponiendo ideas.	Normas de cortesía: respeto del turno de palabra, entonación y volumen adecuados.
Desarrollar la imaginación y la creatividad a través del tratamiento de textos literarios.	Propiedades del texto literario y de sus características convencionales.
Conocimiento del género narrativo: qué es, cuál es su estructura, personajes.	Los cuentos tradicionales y sus adaptaciones; el álbum ilustrado; la narrativa transmedia: series y películas de animación

Fuente: elaboración propia

La propuesta diseñada para la elaboración de este trabajo, con una realización de 3 meses de duración y en las que llevaremos a cabo distintos talleres multimodales cuyo eje globalizador gira en torno a las constelaciones literarias, se organiza siguiendo tres bloques:

- I. Actividades de inicio del proyecto (Tabla 2): proponemos y presentamos al alumnado la idea de llevar a cabo una constelación literaria como proyecto de media duración.

- II. Desarrollo de los talleres multimodales. A lo largo de la propuesta trabajaremos los siguientes talleres:
- Taller de Representación.
 - Taller de audición de cuentos.
 - Taller de lectura literaria y de escritura creativa.
 - Taller de juego en espacio literario libre.
 - Taller de retos literarios.
 - Taller de *Booktrailer*.
 - Taller de *Booktuber*.

Estos talleres tienen la función, además de ir trabajando los contenidos relacionados con la multimodalidad, de ir ampliando la variedad de obras que el alumnado conoce, para ir así ampliando su intertexto lector e ir ampliando de esta forma nuestra constelación literaria.

- III. Actividades de cierre que culminarán con la elaboración de nuestra constelación literaria sobre la narrativa de animales (Tabla 3).

Tabla 2 – Inicio del proyecto

Inicio del proyecto
Nombre de la actividad: Profe, ¿qué es una constelación?
Temporalización: dos sesiones de una hora y 30 minutos
Materiales: papel continuo, lápices de colores y papel para las etiquetas.
Espacio: aula ordinaria
Descripción de la actividad: llegamos al aula, y como siempre, por las mañanas, vamos a la asamblea. Es aquí donde el docente cuenta sus experiencias durante el fin de semana: hemos estado viendo “Constelaciones”. ¿Sabemos qué son constelaciones? No pasa nada, tenemos una entrada en nuestro blog con fotos de la experiencia. He aquí donde surgen las ideas: ¿Conocéis muchos blogs? ¿Nosotros también podemos tener nuestra constelación y ponerla en el blog? De esta forma, de manera eventual, iremos buscando información en distintos blogs para que el nuestro quede “Súper Chulo”. Explicamos lo que son las constelaciones. Las constelaciones han sido trazadas por el ser humano entre las estrellas para que seamos capaces de “leer el firmamento”, al igual que una “constelación literaria”, que establece vínculos entre unas obras y otras que están en la mente del alumnado. Así, podemos elegir cuál es el tema principal sobre el que va a girar nuestra constelación. Uno de los tipos de obras que más gusta al alumnado es el de las “Historias sobre animales”, puesto que les gusta <i>El rey león</i> , <i>El libro de la selva</i> , y algunas historias que ven en la tele como <i>Bing</i> , <i>Scooby Doo</i> o <i>Trolls</i> . La siguiente sesión la dedicaremos a decorar nuestra constelación con lápices de colores, rotuladores y pintura de dedos, y aprovecharemos para incluir ya aquellos títulos que hemos recopilado en las asambleas. En cada estrella que se añade, se incluirá una etiqueta con los datos principales que podamos recopilar: año, autor o director (en caso de producción audiovisual), ilustrador y resumen.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3 – Taller n° 5

Taller n.º 5
Nombre de la actividad: Jugamos a los retos literarios.
Temporalización: cinco sesiones de una hora y 30 minutos, durante cinco semanas.
Materiales: pegatinas con la foto de cada alumno.
Espacio: aula ordinaria
Descripción de la actividad: para llevar a cabo el taller de los retos literarios, llevamos a cabo un tablero en el que establecemos distintas categorías: animales domésticos (<i>El patito feo, El pequeño conejito blanco, La vaca que puso un huevo</i>) animales salvajes (<i>El cocodrilo que no sabía nadar, El libro de la Selva, Las jirafas no saben bailar</i>); historias que dan miedo (<i>Los tres cerditos, Caperucita Roja, El lobo y las siete cabritillas, Scooby Doo</i>), animales malos (<i>El libro de la Selva, Caperucita Roja</i>) y el lobo (incluyendo la saga de <i>La ovejita que vino a cenar</i> , las distintas versiones de <i>Caperucita Roja</i> , o <i>El lobo y las siete cabritillas</i>). Tras mostrar las categorías al alumnado, se pregunta al alumnado si creen que pueden cambiar alguna categoría por otra (como puede ser animales malos por monstruos, que es una categoría que puede ser más atractiva y que incluye obras como <i>Pokémon, Trolls, u Hora de Aventuras</i>). Como vemos, hay obras que se repiten dentro de distintas categorías. Esto nos servirá para relacionar distintas obras a la hora de llevar a cabo nuestra constelación. De esta forma, vamos haciendo que el alumnado vaya categorizando las obras que conocen relacionando distintos aspectos de dichas obras. Cuando cada alumno ha leído una obra de cada categoría, pone entonces una pegatina con su nombre en el panel, siendo el objetivo de este taller conseguir todos para recibir el diploma del “gran lector”. Para que el interés se vaya manteniendo, todas las semanas haremos un repaso de los cuentos que hemos ido leyendo y de los retos que hemos ido consiguiendo. La forma de dinamizar este taller es haciendo que el alumnado vaya animándose a leer obras en el espacio literario libre, nos explique la trama y su visión acerca de lo que ha leído, y luego vaya colocando su pegatina donde crea conveniente según el criterio dado: si hay un personaje malo, si hay un lobo, si los animales son salvajes... etc. La categorización de las obras que se ha llevado a cabo para realizar este taller irá orientada a la posterior realización de las constelaciones literarias, y también se lleva a cabo una asamblea en la que vamos hablando con el alumnado acerca de este taller: si les gustó, si quieren continuar haciendo retos literarios y ampliarlos con distintas categorías como “Animales de compañía” (<i>Scooby Doo, Pokémon, Hora de Aventuras...</i>).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4 – Taller nº 6

Taller n.º 6
Nombre de la actividad: Taller de <i>Booktrailer</i>
Temporalización: 3 sesiones de 1 h. y 30 minutos.
Materiales: cámara de vídeo, pizarra digital.
Espacio: aula ordinaria.
Descripción de la actividad: Entrando en nuestro blog para colgar la experiencia de los retos literarios, nos acordamos de que Manu (también tenía un blog con experiencias literarias, y visitamos un página web, en la que encontramos algo que se parece a “lo que vemos en el cine, antes de ver la peli”. Recopilamos ideas acerca de cómo se llama esto, y descubrimos que se llama “tráiler”. Aquí descubrimos que hacer algo más para colgarlo en el blog: un “tráiler de un cuento” como el que hemos visto en esta web. Después de visualizarlo, analizamos cuáles son los aspectos más relevantes que podemos enseñar del libro que escogemos: la portada va primero, tendremos que explicar quién es el autor y el ilustrador; para luego pasar a escoger las escenas que más nos gusten y que nos ayuden a explicar la trama. Entonces, tendremos que saber qué cuentos vamos a elegir, y resulta que como es algo parecido a lo que vemos en el cine, recordamos que hay una peli que es como uno de los libros que tenemos en el aula: <i>El Rey León</i> . Para grabar la parte “de escuchar”, el audio, debemos tener en cuenta que hay una música que tendremos que elegir; esta nos ayudará a darle emoción al booktrailer y a orientar al lector para que sepa, más o menos, cómo el cuento; y también la voz, que se encargará de explicar la primera parte, y también a mostrar diálogos emocionantes de la obra y a dar pistas que le puedan gustar a quien lo vaya a leer. Proponemos, antes de hacer el <i>booktrailer</i> entre todos, ver en casa para que nos podamos fijar en la música, las escenas que más nos gustan, etc. Después de tener claro todos estos pasos, la última sesión la dedicaremos a leer el libro, apuntar todos los aspectos en los que nos teníamos que fijar, y ya sólo tendríamos que grabarlo, unirlo, y subirlo a nuestro blog. La plataforma que vamos a utilizar es <i>DaVinci</i> , pero se podría utilizar también el editor de vídeo de Windows.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5 – Taller nº 7

Taller n.º 7
Nombre de la actividad: Taller de <i>Booktuber</i>
Temporalización: 5 sesiones de 1h y 45 minutos.
Espacio: aula ordinaria
Materiales: cámara de vídeo, pizarra digital
Desarrollo de la actividad: Teniendo en cuenta que ya hemos posteado en nuestro blog el booktrailer, y que nos ha gustado mucho el blog de Manu (aventurarteconmanu.com), la niña que tiene el blog <i>Aventurarte</i> , proponemos en la Asamblea hacer un vídeo como el suyo para contar cómo son algunos de los cuentos que tenemos en el aula. Para ello, elegimos los cuentos que más nos han gustado, los grupos y la organización que va a llevar la actividad. Para ello, hacemos un repaso de todos los conceptos que hemos ido aprendiendo: el autor, el ilustrador, los protagonistas, los personajes, quién es “el malo”, etc., así como las escenas que más nos han gustado, los aspectos que menos nos han gustado, etc. Cada día vamos exponiendo distintos cuentos. La idea es que le demos al alumnado un tiempo para leer distintas obras durante el tiempo destinado al juego en el espacio literario en libertad, para posteriormente poder decidir de forma conjunta qué obra va a tratar y cada semana exponga uno de cada grupo de cuatro alumnos. De esta forma, en unas cuatro semanas ya habremos tratado distintas obras.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6 – Cierre de la propuesta

Cierre de la propuesta
Nombre de la actividad: Construimos nuestra constelación y la colgamos al blog.
Temporalización: 1 sesión de 1h. y 45 minutos.
Materiales: papel continuo, lápices de colores, rotuladores, pizarra digital.
Espacio: aula ordinaria.
<p>Descripción de la actividad: Una vez diseñada la constelación –es decir, seleccionadas qué estrellas del firmamento literario dibujan la figura que da nombre a la misma–, nos ponemos manos a la obra para terminar nuestra constelación literaria. Para ello, vamos recopilando cada obra que hemos ido trabajando, relacionándolo con las categorías que habíamos hecho en los retos literarios. Para favorecer el diálogo, el docente va haciendo distintas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién le gusta más este libro? • ¿Quién se acuerda de qué va este libro? • ¿Cómo se llama esta parte del libro? • ¿Y la persona que hace los dibujos e ilustraciones? • ¿Y quién es el protagonista? <p>Por último, hacemos nos hacemos fotos con nuestra constelación para que nuestra entrada al blog quede mejor y tengamos un recuerdo de esta bonita experiencia, y proponemos al alumnado escribir una introducción de la constelación para las familias que quieran entrar en nuestro blog.</p>

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar también, que a lo largo de toda esta propuesta hemos mantenido la intención de darle especial énfasis al acto de compartir experiencias de lectura literaria, para lo cual nos ha servido de gran ayuda la herramienta del blog educativo. A través de este, hemos podido almacenar todo el trabajo realizado, conocer otros blogs, conectar con otras experiencias de lectura literaria, así como las experiencias *Booktuber* y *Booktrailer* lo cual ha supuesto un cambio en la forma de ver la lectura literaria dentro del aula.

3 CONCLUSIONES

En primer lugar, con la consecución de este trabajo, se ha cumplido el objetivo de juntar, a través de la multimodalidad, todo tipo de obras, ampliando el corpus literario tanto del alumnado con del resto de la comunidad educativa, incluyendo también aquí obras audiovisuales más cercanas a la vida cotidiana del alumnado con las series y películas de animación. Este trabajo plantea la gran

variedad de recursos y formatos que nos ofrece la multimodalidad para conseguir una educación en lectura literaria en el aula.

Es importante la labor por parte del docente de trabajar en una delimitación correcta de la literatura infantil, en relación con el corpus de ficción, y de la narrativa en particular. Se debe tener en cuenta que las editoriales, abriéndose a los medios audiovisuales, utilizan este momento de transición en el uso de materiales multimodales para ofrecer obras infantiles de todo tipo, incluyendo obras de no ficción, libros de imágenes, etc., que pueden o no considerarse de ficción, abriéndose paso la hibridación de este tipo de obras.

Algunas de las limitaciones que se han encontrado a la largo del trabajo residen en que la propia propuesta parte de una idea, de presupuestos teóricos y de la experiencia de distintos autores expertos en la materia en los cuales nos hemos apoyado. Sin embargo, dicha inexperiencia nos lleva a poner especial énfasis en un buen proceso de evaluación y autoevaluación para ir, de forma progresiva, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje

A lo largo de esta propuesta, se ha ido apostando por utilizar una metodología constructivista, una opción que permite darle un papel cada vez más protagonista al alumnado. La implementación de la coevaluación y autoevaluación también le da especial importancia a la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La decisión de optar por herramientas digitales que sustituyen a los formatos físicos para las tareas de recopilación de datos y evaluación en línea, lo cual favorece la coevaluación.

La elaboración de este trabajo ha permitido establecer bases teóricas y conocer distintos autores que facilitan un acercamiento más ajustado posible a una verdadera educación en lectura literaria en Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aviño, S. (2019). *TRICs TEA: Herramientas tecnológicas para la inclusión de personas con autismo* [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Jaén].
- Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños: una alegría para siempre*. Universidad Católica de Chile, 15 en Munita, F. y Riquelme, E. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta

- para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 269-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 135-156.
- García, A. y Rubio, E. (2013). Un paseo por la blogosfera de la literatura infantil y juvenil española: de los blogslijeros a Facebook en *Puntos de encuentro: los primeros 20 años de la Facultad de traducción y documentación de la Universidad de Salamanca* (1ª edición,). Ediciones Universidad de Salamanca, 51-71. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/125369/PUNTO%20DE%20ENCUENTRO.pdf?sequence=1>
- Jover, G. (Coord.) (2009). Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia. *Boletín de información y apoyo*, 10-35.
- Kress, G. (2003). *Alfabetismo y multimodalidad*. Aljibe.
- Lluch, G. (2010). Los jóvenes, las lecturas y las (nuevas) tecnologías. Plan Nacional de Lectura. Argentina en Rovira-Collado, J. y Llorens, R. F. (2012). *Blogs para la enseñanza de literatura infantil y juvenil en español: espacio central de la LIJ 2.0. Perspectiva*, 30(3), 789-800. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- López-Gil, K. S. y Franco-Chávez, F. P. (2020). Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 20(1), 50-64. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2437
- Marta-Lazo, C. (2020). Competencias educomunicativas: hacia el humanismo digital. *Praxis educativa*, 13, 17-18. <http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/3987/Praxis%20educativa%2C%20inclusi%C3%B3n%20e%20innovaci%C3%B3n%20TIC%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Santos-Mart%C3%ADnez%20Clara%20Janneth.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=13>
- Martínez Lirola, M. (2014). Propuesta de enseñanza multimodal en una asignatura de lengua inglesa. *Encuentro*, 23, 89-101. <https://tinyurl.com/ygedu2tc>
- Moreno Verdulla, A (1998). *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Servicio Publicaciones UCA.
- Munita, F. y Riquelme, E. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 269-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>

- Parrado, M., Rivera, P., y Sánchez Vera, L. (2020). Mediación musical y agentes de animación a la lectura que influyen en los hábitos lectores de los adolescentes. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 108-136. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.304>
- Rovira-Collado, J. (2015). *Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira-Collado, J., y Llorens, R. F. (2012). Blogs para la enseñanza de literatura infantil y juvenil en español: espacio central de la LIJ 2.0. *Perspectiva*, 30(3): 790-800. doi:10.5007/2175-795X.2012v30n3p789
- Serna, R. (2016). Videojuegos y Educación Literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alicante]. Departamento de Innovación y Formación Didáctica.

CAPÍTULO 3

CREACIÓN DE UN RINCÓN DE LECTURA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. UNA EDUCACIÓN EN LECTURA LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap3>

EVA MARÍA RODRÍGUEZ TERRIZA

(Jerez de la Frontera, agosto de 1999) es graduada en Educación Infantil por la Universidad de Cádiz, España. Actualmente se encuentra opositando para el cuerpo de maestros por la especialidad de Educación Infantil.

evarote16@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4931-3094>

MILAGROSA PARRADO COLLANTES

Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz, España. Doctora por la Universidad de Cádiz en 2017 con la tesis doctoral titulada La recepción de Carlos Edmundo de Ory en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de Cádiz: El caso de los Aerolitos. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Centra sus investigaciones en el ámbito de la educación literaria y el fomento de la lectura; y el autor gaditano Carlos Edmundo de Ory.

milagrosa.parrado@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

1 INTRODUCCIÓN

Actualmente, en la mayor parte de las aulas de Educación Infantil se puede observar como impera la no ficción sobre la ficción, es decir, se suele hacer uso de una gran cantidad de libros en el que predomina la intención didáctica sobre la literaria y estos no se incluyen en los libros de ficción, los cuales atribuyen Sampérez et al. (2021) como aquellos libros que transmiten una información, en este caso a los prelectores, a través de diversos recursos lúdicos y artísticos, vinculada al uso de un discurso informativo, estructurado y veraz que estimula la curiosidad y el interés del lector infantil y juvenil. Por lo tanto, hay que tener especial cautela cuando se le ofrece al alumnado ciertas obras haciéndoles creer que es verdaderamente literatura y no hay que olvidar que desde que el alumnado entra por primera vez en el aula, se debe saber que la Literatura Infantil y los tres grandes géneros literarios son necesarios cada día, y como afirma Cerrillo (2013, p. 50): “La LIJ es fundamental en los inicios de la formación literaria porque se dirige a unos lectores específicos por su edad, a los que tiene en cuenta, de modo particular, como receptores del discurso”. El niño necesita una literatura que cubra sus necesidades y que avance de la misma manera y al mismo ritmo que avanza él. Por lo tanto, es imprescindible una Educación Literaria desde edades tempranas y para ello es fundamental la zona literaria en el aula.

1.1 La zona literaria en la etapa de Educación Infantil

Con el propósito de educar en lectura literaria en la etapa de Educación Infantil, se debe crear en el aula un espacio donde el alumnado desarrolle el placer por la lectura a través de la literatura. Este espacio, llamado bien zona literaria o bien biblioteca de

aula, debe ser un lugar donde el alumnado sienta la necesidad de querer estar en él, donde imaginen, viajen y sueñen y donde sean capaces de ser totalmente libres por un tiempo y, normalmente, suele estar situado en el rincón de lectura. Hay autores definen la biblioteca de aula como:

- *Lugar dentro del aula, apartado del resto.* (Si en Educación Infantil se trabaja con la metodología de rincones, este será uno más). Este espacio deberá ser ante todo tranquilo, agradable para trabajar o leer en él sin que molesten demasiado los compañeros o las actividades que se realicen en otro Rincón o en el resto de la clase.
- *Centro de investigación.* La Biblioteca de Aula debe servir, –tanto a alumnos como a maestros –, de motivación para investigar, buscar, rebuscar, informarse en definitiva de todo aquello que interese. Pero no se trata sólo de buscar datos concretos, como tipos de árboles o cómo es la vida de un animal – que puede ser una motivación puntual de un tema surgido en clase –. La Biblioteca en el aula debería llevar al profesorado a cambiar de metodología, a pasar de ser el motor a ser un simple – aunque imprescindible – guía en el aprendizaje diario de sus alumnos.
- *Centro de recursos.* Aunque el libro sea el verdadero protagonista, puede y debe haber otros materiales.
- Un lugar en donde se haga realidad el placer de la lectura. (Rueda, 2010, pp 7-8)

Y, además, no hay que olvidar que este espacio literario es necesario en el aula de Educación Infantil, ya que aporta ciertos beneficios y Rueda (2010) afirma que despierta el interés del alumnado por conocer, favorece la motivación, ya que se dan situaciones de aprendizaje motivadoras y así el alumnado puede ir avanzando según sus intereses, necesidades y capacidades, facilita la igualdad de oportunidades en el aula sin importar los medios socioculturales y socioeconómicos y desarrolla en el alumnado el placer por la lectura fomentando así el hábito lector, entre otras.

Al mismo tiempo, este espacio de lectura debe estar correctamente ordenado, estructurado y organizado, de modo que cuente con aspectos visuales llamativos para el alumnado, un buen

corpus de Literatura Infantil, pero sin olvidar que todo debe estar al alcance del alumnado para que puedan disfrutarla en cualquier momento, es decir, que sea un lugar accesible y tranquilo. De esta manera, Corredera y Urbano (2012) aluden que la biblioteca debe estar al servicio de la clase y sus miembros, más ágil, flexible y dinámica para satisfacer las necesidades del alumnado de forma rápida y más personalizada. No obstante, aunque la zona literaria se organice en los primeros días del curso escolar, esta debe estar en continuo cambio, añadiendo así todo tipo de materiales para que esta se convierta en un lugar de bienestar para el alumnado, colocando una alfombra grande, cojines, estanterías para los libros a la altura del alumnado y con diversidad de recursos materiales. En cuanto a la decoración:

Se tendrán en cuenta tanto los materiales como el colorido y la coordinada disposición de los elementos, buscando la creación de un clima diferente al del resto de la escuela tanto a nivel sensitivo como emotivo (distinto colorido, huyendo de la colocación de las mesas en hileras como en el aula). Se evitará sobrecargar el ambiente de estímulos que se convertirían en “ruido”, buscando un estilo definido pero sencillo. La decoración podrá cambiar en algunos elementos periódicamente y en su diseño deberán participar los propios niños. De ese modo será más fácil que vivan la biblioteca como un espacio suyo. (Osoro, 2006, p.88).

En relación con este tema, el alumnado deber tener un papel activo en ella, siendo estos los que se encarguen de la decoración, organización y uso de esta, siempre con la guía del docente. De esta manera, el alumnado sentirá la zona literaria como propia y serán capaces de sentirse mucho más cómodos y seguros a la hora de disfrutar de la lectura y todo lo que a esto le rodea. Aun así, el papel docente es fundamental, ya que debe actuar como mediador literario, es decir, debe ser el puente entre la literatura y el alumnado puesto que en estas edades aún son lectores heterónomos. Los mediadores literarios deben estar bien preparados y contar así con todos los recursos necesarios para poder llevar a cabo este papel, siendo ellos primordiales para motivar el contacto entre el alumnado y la lectura. No obstante, no basta con la actuación del docente en el aula, sino que además se debe actuar desde tres ámbitos fundamentales para el alumnado, los cuales son:

- La familia: el entorno más inmediato en que transcurren los primeros años de la vida y el lugar idóneo para el descubrimiento de la palabra por medio de la oralidad; un ámbito que no conlleva el aprendizaje de la lectura de las palabras escritas, y en el que la responsabilidad es de los padres.
- La escuela: un ámbito de obligatorio cumplimiento, en el que se aprende a leer las palabras escritas y se empieza a entender el significado de esas palabras. Es el ámbito de la primera lectura comprensiva. La responsabilidad es de los docentes, pero sin que los padres deban permanecer totalmente al margen.
- La biblioteca: a diferencia de los anteriores, es un ámbito indirecto, porque el acceso a ella es, y debe ser, voluntario, aunque el acceso a la biblioteca puede realizarse en busca de lecturas placenteras (ocio) o en busca de lecturas instrumentales (estudio), pero siempre por iniciativa propia. La responsabilidad es de los bibliotecarios. La biblioteca es patrimonio de una comunidad; en ella los lectores aprenderán a compartir y respetar los bienes comunes: libros y otros materiales a disposición de todos los usuarios. (Cerrillo, 2010, pp 2-3)

Sin embargo, no basta con ser simplemente una persona del entorno del alumnado, sino que, además, el mediador debe tener un perfil específico dentro de cada ámbito, es decir, padres, madres, abuelos, profesores, bibliotecarios, libreros, etc. y serán los que actúen como puente entre los libros y los prelectores y sobre todo una buena formación, así pues, deben poseer ciertas actitudes y requisitos para llevar a cabo este papel. Cerrillo (2010) establece ciertos requisitos, entre los cuales destacan ser un lector habitual, ya que es prácticamente imposible transmitir e inculcar la lectura si en primer lugar no se siente partidaria de ella; conocer tanto al grupo de lectores como al contexto que pertenecen; poseer creatividad e imaginación; creer en uno mismo; disponer de formación literaria, didáctica y psicológica para poder llevar a cabo el proceso lector, la selección de un canon de lecturas literarias y diversas estrategias de educación literaria. Respecto a la selección del corpus que se emplea en el aula, el docente debe tener especial cautela ya

que como surgiere De Amo (2002, p. 80): “la labor del docente ha de ser la de seleccionar textos cercanos a la experiencia vital, que puedan ser el reflejo fiel de los intereses de los aprendices”

El corpus de Literatura Infantil aborda aquellos textos destinados al público infantil, ya sean especialmente creados para ellos o que ellos mismos se han tomado como propios. No hay duda alguna que la selección de textos, en la mayoría de los casos, resulta algo complicado, pero es necesario y por tanto se estructuran 10 pautas útiles para este difícil proceso de selección:

- La creencia de que la lectura beneficia al ser humano.
- Tener presente que existen buenos y malos libros y que es importante distinguirlos, ya que los buenos libros conducen a la formación de lectores.
- Desterrar la idea, más o menos generalizada, de que la literatura infantil no es tan importante como la literatura para adultos.
- Tener en cuenta la diversidad de niños y de libros. Cada niño es un ser humano distinto con sus intereses y necesidades específicas. Preocuparnos tanto por los libros como por el lector. Debemos perfeccionar cada día nuestras habilidades como críticos y recordar a quiénes van dirigidos los libros que evaluamos “Libros bien escritos que respondan a las necesidades de los niños”.
- Ofrecer lo mejor de la oferta editorial existente y poner en contacto a los niños con distintos textos y distintas formas de escribir.
- Definir bien los objetivos que buscamos, cuáles son los patrones de calidad que queremos conseguir en los niños a través de la lectura (libros que faciliten un tiempo agradable, libros que perduren y crezcan con el lector, libros para consultar nuestro tema favorito, etc.) para utilizar criterios válidos en todas las situaciones porque la lectura es una actividad que satisface muy diversas necesidades humanas. Sin perder de vista también que un libro infantil debe ser un escalón hacia la mejor literatura.
- Establecer los criterios de selección. Calibrar la importancia de los criterios y darle jerarquía.

- Si lo que verdaderamente nos preocupa es la formación de lectores, debemos explicitar al máximo los fundamentos de nuestra opción/ valoración para alejarnos del camino de la imposición.
- Las personas que seleccionamos libros tenemos que ser equilibradas y estar dotadas de cierta sensibilidad. Es necesario que conozcamos lo que es un niño en el mundo real y comprendamos sus necesidades.
- Tener confianza en nuestros juicios acerca de los libros que leemos. Al igual que se deben propiciar momentos o situaciones para compartir con otras personas nuestras opiniones y reacciones sobre las lecturas que se realizan. (Rodríguez, 2014, pp 27-28)

Son muchos los aspectos que se deben cuidar a la hora de potenciar y hacer uso de la zona literaria del aula, pero más importante es realizar en todo momento diversas estrategias de dinamización, de manera que puedan dar respuesta a las necesidades del alumnado, sin olvidar que siempre deben estar enfocadas en educar en la literatura.

1.2 El uso del ABP para implantar la biblioteca en el aula de Educación Infantil

Una de las principales causas por la que no se da en las aulas de Educación Infantil una buena Educación Literaria es porque, actualmente, con tanto entusiasmo en innovar y en introducir nuevas metodologías de aprendizaje, se deja atrás y se olvida lo esencial de la Educación, como es la Literatura Infantil. Sin embargo, ¿por qué no se opta por innovar sin olvidar la esencia? ¿por qué no se hace una fusión de una metodología innovadora junto con la Literatura Infantil y la Educación Literaria? ¿por qué no implementar la zona literaria a través del Aprendizaje Basado en Proyectos? Chard et al. (2019) definen un proyecto como una investigación extensa y a profundidad sobre un tema del mundo real, dónde el alumnado adquiere comprensión y conocimientos profundos, gozando de diferentes fases; inicio, desarrollo y final. El Aprendizaje Basado en Proyectos, muy presente actualmente en las aulas de Educación Infantil, es una de las metodologías innovadora de aprendizaje, la

cual tiene como fin educativo que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje, ya que la temática del proyecto debe surgir del interés del alumnado, aunque en la mayoría de los casos no sucede así. Según Vergara (2015, p.33) “utilizar el ABP tiene sentido en la medida que -como docente- buscas definir la enseñanza desde un marco distinto al de la enseñanza tradicional”, aspecto fundamental que se busca en las escuelas actuales. Para que se dé un buen proyecto, este debe constar con una buena planificación sin olvidar que debe ser flexible para que en cualquier momento se pueda modificar a fin de ir atendiendo a las situaciones que vayan surgiendo en el aula y a los intereses del alumnado. Además, hace falta elegir todos los espacios, tiempos y contenidos para el desarrollo de este. Todo debe estar dividido en 4 fases, comenzando con la primera fase donde se lleven a cabo sesiones de motivación, una segunda fase donde se realice una recogida de información, la tercera donde consta el núcleo y el desarrollo de la mayoría del proyecto y la cuarta y última fase con la evaluación y cierre de este. Asimismo, el proyecto debe presenciar un producto final que el alumnado debe tener constancia desde el primer momento que se inicia. En cuanto a la evaluación, se puede optar por diversos métodos, pero en la mayoría de los casos se hace uso de una rúbrica de evaluación. En suma, la zona literaria en la etapa de Educación Infantil es esencial y una manera de no dejarla en el olvido es hacer unión con las metodologías innovadoras actuales, de manera que se lleve a cabo un buen uso de esta junto con los nuevos métodos de aprendizaje en el aula. La educación evoluciona, pero la Literatura Infantil y la Educación Literaria formarán parte siempre de esta al igual que lo hacen los aspectos esenciales en la vida.

2 CONTEXTO

La realización de la propuesta didáctica ha sido planteada para llevarse a cabo en un centro educativo situado en Jerez de la Frontera (Cádiz), llamado C.E.I.P La Unión, como se puede observar en la Figura 1, centro educativo presente en la ciudad desde hace 40 años y lugar donde se llevaron a cabo las prácticas curriculares en el último año de carrera universitaria. Este, está situado en un barrio urbano cerca al centro de la ciudad y además cuenta

con varios comercios, lugares culturales, administraciones de justicia, etc. En cuanto a la relación que mantiene la escuela con la familia, en su mayor parte, es excelente, ya que siempre se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Figura 1 – Centro educativo C.E.I.P La Unión



Fuente: elaboración propia

En relación con la biblioteca del centro educativo, esta adquiere un papel muy activo y primordial para toda la comunidad educativa durante todo el curso escolar, ya que se llevan a cabo diversos proyectos de biblioteca. Además, cuenta con diversas redes sociales (bibliounion.blogspot.com y [@bibliounion](https://www.instagram.com/bibliounion), como se puede apreciar en la figura 2) donde todo el que pertenece a la comunidad educativa puede llevar a cabo la subida de vídeos de recomendaciones de lecturas o lectura de obras para compartirlo con todo el que desee. Es necesario destacar que en años anteriores no interferidos por la pandemia mundial de la COVID-19, cada semana nombraban a alumnos encargados de llenar una caja de libros para sacarla al recreo y de esta manera propiciar la lectura en los ratos libres.

Figura 2 – Cuenta de Instagram de la biblioteca



Fuente: perfil de Instagram del CEIP “La Unión” (Jerez de la Frontera)

En cuanto al aula en concreto, esta está compuesta por 26 alumnos de 4 años, de los cuáles 2 cuentan con TEA, pero sin olvidar que todos presentan necesidades, ritmos y características diversas, por lo que toda la propuesta didáctica está pensada para respetar el desarrollo del alumnado. El aula está dividida por rincones y cuenta con una gran zona dedicada a la biblioteca del aula donde en el interior se encuentra la zona de asamblea.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Presentación

La propuesta didáctica planteada a continuación, la cual se titula *Érase una vez un mundo donde soñé*, está destinada al alumnado de 4 años. Se realiza en el segundo trimestre, con una duración de aproximadamente 3 meses. Además, dicho proyecto está creado para llevarse a cabo en la zona literaria del aula, aunque se den excepciones. El corpus literario infantil seleccionado se ha dividido

por géneros, eligiendo concretamente 1 obra narrativa, 1 obra lírica y 1 obra dramática. En cuanto a la narrativa, se fomenta el uso del libro sin ningún tipo de texto. En cuanto al género dramático, se ha optado por la selección de un clásico que en la mayoría de los casos presenta un papel olvidado y alejado de las aulas, por lo que no se dan estrategias de dinamización de dicha obra. Por último, en cuanto a la lírica, se ha optado por seleccionar una obra de una autora de Literatura Infantil, Mar Benegas.

3.2 Objetivos

- Fomentar el uso de la zona literaria en Educación Infantil.
- Despertar en el alumnado el gusto por la Literatura Infantil.
- Conocer los tres grandes géneros literarios.
- Introducir en la vida del alumnado la Literatura Infantil.
- Potenciar la diversión y el disfrute a través de la Literatura Infantil.

3.3 Organización y recursos

3.3.1. *Tiempo*

La duración aproximada del proyecto es de 13 sesiones, es decir, alrededor de 6 semanas, siendo siempre flexible para atender los ritmos y necesidades del alumnado.

3.3.2 *Espacio*

El espacio donde se lleva a cabo la mayor parte de dicho proyecto es la zona literaria, aunque también se hace uso del resto del aula en general.

3.3.3 *Materiales*

Los materiales que se utilizan en cada una de las actividades van explicados en las descripciones de estas, destacando su elaboración propia para dicho proyecto.

3.4 Contenidos

- Literatura Infantil.
- El juego.
- Habilidades orales.
- Habilidades escritas.
- Habilidades sociales.
- Habilidades plásticas y musicales.

3.5 Desarrollo de las sesiones

FASE 1: INICIO DEL PROYECTO

- *Materiales*

Los materiales necesarios para el desarrollo de la fase 1 son: caja de cartón, témpera color verde, patrones personajes de cuentos, goma Eva, tijeras, pegamento, rodillo, sobre, carta, obras literarias y varita mágica.

- *Desarrollo sesión 1*

Una vez planificado el proyecto, se le plantea al alumnado despertando su interés a través de una sesión de motivación. Cuando el alumnado llega al aula, se encuentra, en la zona literaria, una caja junto con una carta en un sobre, mientras escuchan una melodía misteriosa. La docente abre la caja, enseña su contenido y lee el mensaje, a la vez que lanza diversas cuestiones al alumnado como ¿qué son? ¿para qué sirven? ¿dónde se pueden colocar? ¿y la varita para qué será? ¿quién suele tener una varita? ¿será mágica? Una vez que el alumnado ha observado el contenido de la caja y ha interactuado con los libros presentes en ella, la docente exclama ¡Parece la caja de los sueños, donde a través de muchas historias podremos vivir grandes aventuras!, presenta al Hada que ha dejado el mensaje y hablan de la misión que les ha encargado. Dicha misión consiste en disfrutar de la lectura de las obras que ha dejado en la caja a través de diversas estrategias de la zona literaria que la docente les va a ofrecer, sin dejar al lado que todo debe formar parte de dicha zona de lectura para que finalmente tengan en el aula la biblioteca de sus sueños. Posteriormente, la docente comenta al alumnado que en primer lugar deben crear carné de biblioteca, unas normas de biblioteca, decoración de esta y un panel para llevar a cabo un registro de los libros que van leyendo y una vez conseguido todo ello, comenzar la misión.

FASE 2: RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- *Materiales*

Los materiales necesarios para el desarrollo de la fase 2 son: folio blanco A4, lápiz, goma, sobre, lápices y rotuladores de colores.

• *Desarrollo sesión 2*

En la sesión 2, asiste al aula el bibliotecario de la Biblioteca Municipal de la ciudad, concretamente de la sección de Infantil para llevar a cabo un diálogo sobre todas las dudas que le surjan al alumnado sobre las bibliotecas. Posteriormente, entre las ideas de todos, se redacta la carta a las familias pidiendo colaboración a lo largo de todo el proyecto. La docente, la escribe en la pizarra y el alumnado copia lo que le sea posible, dejándole lo demás a la tutora, ya que es una etapa donde la escritura aún está en proceso. Finalmente, el alumnado decora el sobre a su gusto.

FASE 3: DESARROLLO

• **Sesión 3: nuestra biblioteca**

Antes de comenzar con las sesiones de los géneros literarios, se lleva a cabo una sesión de preparación de biblioteca, donde el alumnado realiza diversas actividades, tales como crear las normas de biblioteca, crear el personaje de biblioteca, crear el carné de biblioteca y un lectómetro para controlar la lectura de libros de todo el alumnado. Cada actividad tiene una duración aproximadamente de 30-45 minutos y cuentan con materiales propios. Posteriormente, se da comienzo a sesión de género narrativo presentando la obra seleccionada (Tabla 1)

• **Sesión 4: género narrativo**

Tabla 1 – Obra narrativa

Título: *Caperucita Roja*

Autor: Adolfo Serra

Ilustrador: Adolfo Serra

Año: 2011

Editorial: Naval Ediciones

Fuente: elaboración propia

Actividad 1: ¡Nuevo libro en el maletín!

• *Temporalización*

30-45 minutos aproximadamente.

- *Recursos*

- Caja Érase una vez.
- Libro *Caperucita Roja* de Adolfo Serra.
- Personajes Caperucita Roja y el lobo.
- Ordenador.
- Altavoces.
- Canción Cuéntame un cuento.

- *Desarrollo*

En la caja el hada dejó en el aula, la docente introduce la obra de Adolfo Serra acompañada de Caperucita y el Lobo, y la coloca en la zona literaria del aula. El alumnado se sienta en asamblea y la docente abre la caja y saca el contenido de esta a la vez que lanza diversas cuestiones tales como ¿quiénes son? ¿Los reconocéis? ¿por qué creéis que están guardados en una caja? etc. Una vez que han dialogado y han descubierto de qué obra se trata, la docente divide al alumnado en dos grandes grupos siendo unos Caperucita Roja y otros lobos. Posteriormente, la docente hace sonar la canción Cuéntame un cuento mientras que el alumnado se mueve por toda el aula. La docente realiza pausas y dice un número, a lo que el alumnado tiene que realizar rápidamente grupos con dicha cifra de integrantes antes de que vuelva a sonar la canción, pero sin haber más lobos que caperucitas, puesto que si no los lobos se las comen. Una vez realizada la actividad, la docente pregunta al alumnado, ¿Os gustaría conocer la historia a través de un cuento gigante y saber si el lobo se come a Caperucita?

Actividad 2: Taller de cuentacuentos

- *Temporalización*

30-45 minutos aproximadamente.

- *Recursos*

- Cuento gigante similar a *Caperucita Roja* de Adolfo Serra.
- Cojines.

- *Desarrollo*

Para la realización del taller de cuentacuentos, la docente, previamente, crea un cuento gigante similar al de la obra *Caperu-*

cita Roja de Adolfo Serra. El desarrollo de esta actividad se lleva a cabo por parte de una de las familias del alumnado, pero con la intervención del alumnado en todo momento, ya que este construye la historia a partir de las cuestiones que va realizando el cuentacuentos. El familiar asiste vestido de juglar y le explica al alumnado en qué consistía en épocas pasadas el papel de este. La narración es lo más realista posible, provocando gran interés en el alumnado y haciendo que estos disfruten. Se sientan en cojines formando un semicírculo en la asamblea de la biblioteca del aula, abren sus oídos y sus ojos y comienzan a escuchar la obra.

Actividad 3: Contamos el cuento a través de ilustraciones

- *Temporalización*

30-45 minutos aproximadamente.

- *Recursos*

- Ilustraciones de la obra *Caperucita Roja* de Adolfo Serra.

- *Desarrollo*

Una vez leída la obra en el taller de cuentacuentos, la docente pregunta al alumnado; ¿os ha gustado la obra? ¿sois capaces de ordenar y contarme ustedes el cuento a mi ahora? Para ello, la docente crea previamente diversas ilustraciones de la obra y entre todo el alumnado las van ordenando a la vez que cuentan el cuento.

▪ **Sesión 5: género lírico**

Una vez realizada la sesión de género narrativo se da comienzo a la sesión de género lírico presentando la obra seleccionada (Tabla 2).

Tabla 2 – Obra poética

Título: <i>Nicolasa ¿y tú casa?</i>
Autor: Mar Benegas
Ilustrador: Mariana Ruiz Johnson
Año: 2018
Editorial: COMBEL

Fuente: elaboración propia

Actividad 1: Con Nicolasa descubrimos un nuevo libro

• *Temporalización*

20-30 minutos aproximadamente.

• *Recursos*

- Caja Érase una vez.
- Libro *Nicolasa ¿y tú casa?* de Mar Benegas.
- Cartulina blanca.
- Silueta cara ballena y rana.
- Lápices de colores.
- Alfombrilla y punzón.
- Máquina de hacer agujeros.
- Cuerda elástica.

• *Desarrollo*

La docente introduce la obra en la caja y la coloca en la zona literaria, de manera que el alumnado se alerta de que hay una novedad. Posteriormente, se sientan en asamblea y la docente abre la caja y saca el *Nicolasa ¿y tú casa?* de Mar Benegas. Antes de adentrarse en la actividad, aclara que a partir de ahora se va a comenzar a leer poesía y hace una breve explicación de dicho género. Seguidamente, lanza una pregunta al alumnado a partir del título y la portada del libro, tal como ¿Quién creéis que es Nicolasa? Para ello, el alumnado crea caretas según quien crean que es Nicolasa, es decir, si piensan que Nicolasa es la rana crean su careta de Nicolasa y si piensan que Nicolasa es la ballena crean su careta de ballena. Una vez realizada las caretas, cuentan cuántos creen que Nicolasa es la ballena y cuántos creen que Nicolasa es la rana. De esta manera tienen un primer acercamiento a la obra y propicia que el alumnado quiera adentrarse en ella para descubrir realmente quien es Nicolasa.

Actividad 2: Canta libro

• *Temporalización*

20-30 minutos aproximadamente.

Recursos

- Libro *Nicolasa ¿y tú casa?*

- *Desarrollo*

La docente comienza a leer la obra, pero de forma cantada y con la colaboración del alumnado en todo momento. Para ello, cada vez que aparece un animal, el alumnado realiza el sonido de dicho animal. Así hasta finalizar la obra cantada.

Actividad 3: Escritura creativa

- *Temporalización*

30-40 minutos aproximadamente.

- *Recursos*

- Papel continuo blanco.
- Lápices de colores.
- Rotuladores de colores.
- Purpurina.
- Témpera.

- *Desarrollo*

Una vez leída y cantada la obra, en la asamblea, comentan que les ha parecido, que les ha gustado, quien era Nicolasa, etc. Posteriormente, se realiza una sesión de escritura creativa, donde el alumnado crea un poema el cual responda al título de la obra a partir de los personajes de esta. Por ejemplo, Nicolasa ¿dónde está tu casa? Mariana te busca entre las golondrinas y la ardilla pregunta mientras camina. Finalmente, se decora al gusto y se coloca en la biblioteca del aula de manera que funcione como decoración de esta.

▪ **Sesión 6: género dramático**

Una vez realizada la sesión de género lírico, se dará comienzo a la sesión de género dramático, presentando la obra seleccionada (Tabla 3).

Tabla 3 – Obra dramática

Título: <i>Peter Pan</i>
Autor: James Matthew Barrie (Adaptación Pep Molist)
Ilustrador: Javier Andrada
Año: 2021
Editorial: La galera

Fuente: elaboración propia

Actividad 1: *Peter Pan el musical*

• *Temporalización*

60-90 minutos aproximadamente.

• *Recursos*

- Caja Érase una vez.
- Libro *Peter Pan* de Pep Molist.
- Marionetas Peter Pan.
- Ordenador y altavoces.
- Canción Aquí en Nunca Jamás.
- Entrada al musical.
- Actores

• *Desarrollo*

La docente introduce en la caja la obra junto con una entrada de un musical programado para dentro de 1 hora y marionetas de la obra de Peter Pan y la coloca en la biblioteca del y de nuevo el alumnado se da cuenta de que hay algo nuevo. La docente hace sonar una canción de Peter Pan en el pasillo que lleva al aula, abre la caja y enseña al alumnado las marionetas para que identifiquen de qué obra se trata. Seguidamente, saca la entrada del musical, la enseña, la lee y dice al alumnado que, si escuchan la música a lo lejos, hay que dirigirse corriendo al salón de actos que va a empezar el musical de Peter Pan. El musical es representado por una empresa de teatro malagueña.

Actividad 4: *Teatro de títeres*

• *Temporalización*

30-40 minutos aproximadamente.

○ *Recursos*

- Teatro de títeres. (creado previamente)
- Marionetas Peter Pan.
- Ambiente decorativo de teatro.
- Entradas de teatro.
- Sillas numeradas.

• *Desarrollo*

Previamente se realiza un teatro de títeres y posteriormente el alumnado disfruta de una sesión de teatro de títeres en el aula.

Se decoran puertas, paredes, etc.; como si de un teatro se tratase. Además, para entrar en la obra, cada alumno va a la taquilla (mesa de la docente decorada como tal) para adquirir su entrada y su asiento. Se colocan las sillas a modo de sala de teatro y en cada una de ellas hay tantos números correspondientes como alumnos son. Se ambienta todo de la mejor manera posible, con las luces y música adecuada. Una vez realizado todo esto y vendida todas las entradas, comienza la obra de títeres llevada a cabo por la docente y por algunos familiares del alumnado.

Actividad 5: Sombra de Peter Pan

- *Duración*

15-20 minutos aproximadamente.

- *Recursos*

- Tizas de colores.

- *Desarrollo*

Posteriormente al visionado de la obra, el alumnado se coloca por parejas en el patio del centro, en un lugar donde se refleje mucho el sol. La docente entrega a cada alumno una tiza. Las parejas se cogen de la mano y uno de ellos localiza su sombra mientras el otro la repasa con la tiza en el suelo. Cuando el primero lo realiza, intercambian los papeles para que lo haga el segundo. De esta manera, simulan la sombra de Peter Pan con su propia sombra.

4 CONCLUSIONES

Las zonas literarias en las aulas de Educación Infantil, junto con las metodologías innovadoras cuentan con un papel esencial en la vida del alumnado para comenzar desde edades tempranas a educar en la literatura. Numerosos son los beneficios que la zona literaria, la literatura infantil y la educación literaria aportan al desarrollo del infante, sin olvidar el papel que deben tener los entornos más cercanos del alumnado, es decir, sin olvidar el papel del mediador. Por todo esto, se ha querido impulsar el uso de la zona literaria a través de una de las metodologías innovadoras más presente en las aulas y en los centros educativos, el Aprendizaje Basado

en Proyectos, y de esta manera motivar a la comunidad educativa a proponer estrategias de dinamización de la biblioteca de aula. Con el propósito de analizar las características tanto internas como externas del presente documento, se efectúa un análisis, estudiando debilidades, oportunidades, amenazas y fortalezas de este. Respecto a las debilidades, la propuesta que se plantea anteriormente, no se ha podido llevar a cabo en un aula de Educación Infantil, puesto que la modalidad a la que pertenece dicha investigación no lo contempla. Además, es cierto, que todas las aulas no cuentan con un gran espacio para la zona literaria por lo que algunas de las actividades propuestas no se podrían llevar a cabo, sin embargo, esto se convierte en una oportunidad para la formación docente para que, de esta manera, puedan modificar y adaptar todas las estrategias a su espacio. Por otra parte, la propuesta didáctica, brinda la oportunidad de poder adaptar las estrategias a cualquier tipo de texto, puesto que no son actividades cerradas. Sin embargo, se puede encontrar como numerosos aspectos amenazan a lo planteado, como puede ser la escasez de los recursos ofrecidos por las autoridades de educación y la baja participación de las familias del alumnado, por lo que alguna actividad podría flaquear. Finalmente, es importante resaltar como fortaleza el acercamiento a los tres grandes géneros literarios y el buen uso de la zona literaria, de manera que el alumnado sea capaz de disfrutar con la literatura.

En conclusión, tener conciencia de que la zona literaria en el aula de Educación Infantil es fundamental para una educación en lectura literaria y que para ello el papel del docente es de vital importancia, ya que actúa como principal mediador del alumnado. De esta manera, se llegará a superar el gran desafío que actualmente presenta la Educación Literaria en las aulas, debido al erróneo papel que esta presenta y al gran rechazo que sufre en su mayoría por parte de la comunidad educativa. Por consiguiente, se debe tener presente que la Literatura Infantil brinda felicidad al alumnado haciendo de los momentos literarios experiencias inolvidables donde estos pueden llegar a sentirse libres, siendo esto un aspecto olvidado dentro de la educación. Como dijo Emily Dickinson: “para viajar lejos, no hay mejor nave que un libro”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cerrillo, P. C. (2013). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2010). Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. In *Congresso Internacional de Promoção da Leitura. In Formar Leitores para Ler o Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. <https://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>
- Chard, S., Kogan, Y. y Castillo, C. (2019). *El aprendizaje por proyectos en Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Corredera, E. y Urbano, M. (2012). Construyendo una biblioteca de aula. *Revista digital clave XXI*, 3(7), 1-10. <https://docplayer.es/13757780-Construyendo-una-biblioteca-de-aula.html>
- De Amo, J. (2002). *Literatura infantil: teoría y práctica*. Grupo Editorial Universitario.
- Osoro, K. (2006). Organización espacial de la biblioteca escolar. *La biblioteca escolar de principio a fin*, 1(7), 84-90.
- Rodríguez, L. (2014). Criterios de selección de libros literarios en Educación Infantil: revisión bibliográfica y propuesta de selección de itinerario lector. [tesis de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos ZAGUAN
- Rueda, R. (2010). *La biblioteca de aula infantil*. Narcea Ediciones.
- Sampérez, M., Taberner, S., Colón, M.J. y Manrique, N. (2021). El libro de no ficción para prelectores. *Análisis de las claves de construcción del discurso*. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Vergara, J. (2015). *El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM.

CAPÍTULO 4

PROSA RIMADA PARA UNA EDUCACIÓN LITERARIA EN PRIMEROS LECTORES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap4>

MARÍA MANZANO MORÁN

Graduada en Educación Infantil en 2021. Universidad de Cádiz, España.

maria.manmoran@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-2279-4636>

PAULA RIVERA JURADO

Doctora y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Sus líneas de investigación se centran en los procesos de enseñanza y recepción literarias. Actualmente sus estudios se ocupan de la formación lectora y literaria desde un enfoque intertextual, intercultural e interdisciplinar.

Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Cádiz, España.

paula.rivera@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza las posibilidades didácticas de la prosa rimada destinada a primeros lectores para una educación literaria. A partir de las obras *Marcelina en la cocina* (2020), *¡Qué jaleo, Timoteo!* (2019) y *Felipe tiene gripe* (2015) de Gracia Iglesias e ilustradas por Sara Sánchez (editorial Jaguar) se planifica una propuesta didáctica que gira en torno a las relaciones intertextuales de sendas obras, por un lado, y de otro, pone de relieve los recursos rimados como estrategia de acercamiento al niño a la literatura infantil, en general y al género poético, en particular.

¿Es necesario educar hacia una literatura infantil desde un enfoque lúdico? ¿Cómo abordar una educación literaria para primeros lectores? ¿Cómo empezar fomentando el gusto por la literatura infantil? Estas son algunas de las preguntas que este estudio va a intentar dar respuesta.

La literatura infantil, en edades tempranas, debe producir placer y favorecer a la interpretación del mundo que rodea al niño (Morón, 2010). Si se realiza así, es más factible que el niño desarrolle un gusto por las obras literarias de manera natural.

1.1 LA EDUCACIÓN LECTORA Y LITERARIA EN PRIMEROS LECTORES: IDEAS DE PARTIDA

La actividad lectora simboliza uno de los principales descubrimientos del alumno, de ahí que intervenga manera negativa o positiva en la evolución de su personalidad. La esencia que ofrece la literatura al alumnado de Educación Infantil es su propia diversión al descubrir, jugar, imaginar, leer el mundo a la vez que transformándolos y enriqueciéndolos. La lectura da vida: una persona cuando lee quiere decir que se descubre a él mismo.

Por otro lado, es importante considerar la madurez lectora de cada alumnado valorando las habilidades de los pequeños a la hora de llevar al aula la lectura. Es decir, es fundamental la planificación de la formación literaria partiendo del lector literario en cada situación madurativa. En este sentido, Mendoza (1999) detalla que “el texto más interesante puede resultar incomprensible, anodino o limitado de interés, no a causa de sus propias cualidades, sino a causa de la capacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos” (Mendoza, 1999, citado en Romero y Trigo, 2019, p.131).

El objetivo, por tanto, de la educación lectora y literaria es trabajar tanto con lecturas innovadoras que actualmente realiza el nuevo lector, como con lecturas tradicionales. Así como entender los diferentes soportes de lectura que actualmente interesan al lector y los inician a una forma nueva de leer (Ballester e Ibarra, 2013).

La educación lectora y literaria en la escuela no se puede considerar solamente como un método de aprendizaje: leer implica acercar al lector en formación a comprender e interpretar el mundo que les rodea, a construir nuevos conocimientos, sentimientos e ideas de su tradición.

Practicar la lectura en el aula no es suficiente si su objetivo es solamente decodificar un texto, ya que ello conllevaría una lectura superficial e incompleta, asociando la lectura a lo académico (Butlen, 2005, citado en Romero y Trigo, 2019).

1.1.1 Las diferentes etapas lectoras

Para entender el hecho literario y su adecuación al lector en formación, la clasificación que realiza Petrini (1958) en torno a las distintas etapas de lectura supone un punto de partida interesante. De este modo, se distinguen las siguientes:

- *Etapas de prelectura*: abarca de los 0 a los 4 años aproximadamente, y es el primer contacto con la palabra oral y escrita. Utilizan los libros de imágenes y comienzan a experimentar con los libros.
- *Etapas animista*: esta etapa comprende de los cuatro a los seis años. Los animales, objetos y elementos de la naturaleza cobran vida y las narraciones son más complejas y extensas.

- *Etapa fantástica*: incluye de los seis a los ocho años aproximadamente, en esta etapa el niño comienza a desarrollar su capacidad lectora y aparecen los cuentos maravillosos. Además, es una etapa de cambio hacia el pensamiento lógico.
- *Etapa fantástico realista*: abarca de los ocho hasta los doce años. Comienzan dándoles a las preguntas unas respuestas razonadas y se interesan por los libros de aventuras.
- *Etapa estética*: esta última etapa comprende de los doce a los quince años aproximadamente y aparece un lector maduro que le llama la atención los géneros didácticos como biografías y obras literarias.

Con ello, no obstante, se debe tener en cuenta que cada lector tiene un ritmo de aprendizaje específico y este puede permanecer más tiempo o quedarse estancado en una etapa determinada.

Hernández (2016), más recientemente, realiza una investigación análoga sobre las diferentes etapas lectoras para promover la lectura y la literatura. Los resultados obtenidos concluyen que las clasificaciones por temas, por edades o por extensión de los textos no eran convenientes para solventar el problema de no saber qué materiales ofrecer a los niños según la etapa en la que se encuentren. En contrapartida, sugiere una clasificación útil para el mediador, basadas en las habilidades sensoriomotoras del niño y sin necesidad de estar vinculadas a la edad. Además, no se ciñe a los contenidos literarios ya que el lector es aquel que observa, comprende, disfruta y comparte una experiencia. Otra ventaja de esta clasificación es que los niños no se excluyen ni sienten vergüenza por no haber pasado una etapa ya que no están ordenadas de mayor a menor predominio y si permanece en una de ellas no significa que abandone las demás. Estas cinco etapas lectoras son las siguientes:

- *Etapa Auditiva*: esta etapa va referida a los prelectores, acompañados del mediador que lee en voz alta para ellos. Es caracterizada por el placer sensorial y auditivo de la palabra, algunos de los géneros sugeridos son los juegos de palabras como las adivinanzas y trabalenguas, las nanas, rimas y canciones, etcétera.

- *Etapa Visual Táctil*: en esta etapa se incentiva la imaginación a partir de libros de arte, álbumes ilustrados, etc. Está destinado a prelectores que necesitan en ocasiones un acompañamiento.
- *Etapa Visual Lectora*: se utilizan abundantes materiales visuales con algo de texto. Por ejemplo, el cómic donde predomina lo visual. A diferencia de la Etapa Visual Táctil, se cuenta una historia compleja a partir de las ilustraciones y de varios recursos. Se necesita entender el recorrido de los dibujos, su forma, textura, color, etc., además de las funciones de los personajes como base para la decodificación y disfrute.
- *Etapa Lectora Visual*: en esta etapa el texto predomina sobre la imagen, aunque se relacionan y se complementan entre sí. Además de textos literarios se incluyen documentales, manuales, reportajes, etc.
- *Etapa Plena*: en esta última etapa el lector no necesita las ilustraciones para comprender y divertirse con el texto. Este es capaz de incluir un tipo de contenido u otro según las necesidades. La categoría abarca de lo literario hasta documentos académicos que leen por elección, por obligación o por placer.

1.1.2 Los niveles de competencia literaria

La lectura comienza antes de saber leer. No solo se considera leer al aprendizaje técnico de la lectura, es decir, el simple hecho de descifrar unos signos gráficos, sino se inicia cuando un niño toma un libro y lo explora, lo abre y cierra, lo cuida, etc. Leer implica seleccionar una lectura, integrarla, ampliarla con otras lecturas, etc. Esto quiere decir que el proceso de lectura es una acción activa ya que representa un intercambio y diálogo entre el texto y el lector.

La lectura de un libro implica el desarrollo de las habilidades, destrezas y estrategias relacionadas con las competencias lingüísticas, cognitiva, lectora, literaria y cultural. Esto quiere decir que para reconocer lo literario se ponen en marcha numerosos mecanismos cerebrales hasta poseer una competencia literaria siendo capaces de interpretar y producir textos literarios.

En este sentido, Mendoza (2008) propone tres niveles en el desarrollo de la competencia literaria que pueden ayudar a entender el proceso de formación de lectores literarios:

- *Nivel inicial*, es un nivel innato que guía el exponente literario aun si adquiere un desconocimiento crítico. El lector puede percibir la naturaleza literaria de un texto de manera global mediante su intuición.
- *Segundo nivel*, centrado en el aprendizaje, a partir de los conocimientos construidos se produce un reconocimiento de manera consciente. El lector puede expresar su valoración y caracterización literaria de un texto.
- *Tercer nivel*, que se complementa con los anteriores. A partir de la experiencia lectora y receptora, se centra en los conocimientos que ha adquirido.

Esta competencia no se desarrolla al nacer, sino que va progresando con los años siendo un concepto infinito porque siempre habrá un texto literario que leer e interpretar. Lo más importante de una persona con competencia literaria es que la incorpora a su vida cotidiana y disfruta con ella.

1.1.3 El mediador como facilitador de la literatura infantil

La lectura no se genera de manera espontánea, tiene que haber un proceso de hábito lector, es decir, el alumnado accede a la lectura porque hay un mediador (Cerrillo et al., 2002) que le acerca a ella, por eso es tan importante las estrategias para el desarrollo de un hábito lector en los más pequeños.

Por esta y otras razones, hay que tener en cuenta el papel tan importante que desempeñan el profesorado y la comunidad educativa, las familias y la sociedad en el aprendizaje de la lectura y la educación literaria. Ofrecerles a los niños un entorno lleno de relaciones con la lectura y, que sean placenteras, hará que se familiaricen con ella en su vida cotidiana y sus costumbres. Si se les inculca la lectura como una obligación, lo más seguro, es que produzca desmotivación y rechazo.

Asimismo, no hay que olvidar que crear lectores literarios es tarea de toda la sociedad, no solo de los docentes. Para un buen

acercamiento a la lectura, el profesorado debe planificar estrategias para fomentar un hábito lector, programando actividades y creando objetivos adecuados para cada uno de los alumnos.

Tal como expone Mendoza (2008), la construcción de la competencia literaria está relacionada con la animación a la lectura: el niño va creando su propio hábito lector y evoluciona progresivamente a la luz de las distintas experiencias lectoras. Esa animación debe de ser motivadora; cuando un lector fracasa se debe a que no se le ha formado para poder enfrentarse individualmente con todo tipo de textos.

El docente tiene la responsabilidad de llevar al aula una lectura asociada con el placer de leer, la lectura no debe ser pasiva porque una actividad pasiva crea leedores. Estos leedores leen por obligación y los lectores leen por placer. Esto quiere decir que en algunos momentos el alumnado va a ser leedor y lector, pero el problema es cuando en el aula solo se convierten niños leedores literarios y no encuentran sitio en la lectura literaria (Ballester, 2015): “se trata entonces, de enamorar a estos receptores hasta transformarlos en lectores” (Ballester e Ibarra, 2013, p. 24).

1.1.4 Literatura para la infancia desde un enfoque lúdico

El enfoque lúdico en la literatura infantil juega un papel muy importante en la educación literaria de prelectores y primeros lectores dado que el juego forma parte de la creación literaria. La literatura destinada al niño utiliza las palabras produciendo un efecto lúdico, además de favorecer la imaginación y creatividad.

Es oportuno señalar la distinción de Maina (2017) entre el juego pautado y el juego generado por los propios niños. El juego pautado se relaciona con la actividad lúdica antes, durante y después de la lectura. Estos juegos son planificados con anticipación por parte del docente donde establece las normas del juego, organiza los tiempos y proporciona los roles, y luego, se les proporciona a los alumnos en el momento conveniente. Por otro lado, el juego generado por los propios niños tiene que ver con la creación de su juego a través de experiencias vividas.

En Educación Infantil, la literatura desde un enfoque lúdico juega un papel muy importante dado que los niños pueden hablar del libro, deben tener libertad de expresión para elegir un libro u

otro y poder compararlos, juegan a descubrir un mundo dentro de ese libro que aprecian al explorarlo, contárselo a los demás compañeros o adulto, etcétera. Conviene destacar, en este sentido, que según Cervera (2003):

Su uso [la literatura infantil] en la escuela debe alcanzar a todas sus modalidades – cuentos, teatro, poesía, juegos de raíz literaria – y ha de ser de forma que el alumno pueda aprovecharse de sus virtualidades más importantes sin desprecio de sus aportaciones instrumentales, que no deben ser perseguidas en exclusiva. Su potenciación por parte de la sociedad que ha de facilitar el acceso del niño a ella por medio de bibliotecas, información, ferias, exposiciones, teatro...; así como promoviendo su perfeccionamiento por medio de estímulos a la investigación, a la producción de calidad... (Cervera, 2003, p. 6).

Leer es jugar con el texto, interaccionando con él, sin limitaciones, de manera cognitiva y lúdica a la vez. En la literatura el lector tiene que disfrutar y, en las primeras edades, el juego es primordial para que los niños se motiven y construyan sus propios aprendizajes.

Es importante dejar claro que el lector pueda interpretar el texto a su manera, que pueda expresar lo que ha sentido y que sea compartido para que lo escuchen los demás compañeros. Por ejemplo, en la dramatización, es enriquecedor que el niño pueda transmitir libremente su interpretación del personaje y la situación concreta.

Es fundamental desarrollar una relación profunda entre la literatura infantil, la estructuración del pensamiento, el desarrollo del lenguaje y dar respuesta a las necesidades de cada niño, mediante los atractivos lúdicos y la creatividad de una literatura hecha específicamente para un receptor concreto: el niño.

1.2 La prosa rimada en Educación Infantil

Al unir la narrativa y la lírica surge un género particular que interesa especialmente: la prosa rimada. Al trabajar con este tipo de género en Educación Infantil se pueden realizar actividades relacionadas tanto con el género narrativo como con el género lírico, a través de poesías, adivinanzas, trabalenguas, etc.

Los niños pueden ser uno de los públicos más propensos y abiertos para la comprensión, el placer y el disfrute de la palabra poética. Se puede manifestar la habilidad de los niños para la in-

tuición interpretativa; desde las metáforas más simples hasta las imágenes más reservadas del universo poético pues no se separan del pensamiento simbólico infantil y se presentan frecuentemente en la poesía destinada a la infancia.

Así pues, la creatividad de los alumnos es uno de los aspectos por los que debe apostar la lengua y literatura, buscando procedimientos, estrategias y actividades a partir de las potencialidades creativas de los niños.

En el lenguaje infantil las creaciones son habituales, y muchas veces las palabras aparecen para ocupar posiciones de rima. Los niños, con su imaginación ilimitada, crean palabras nuevas en diferentes ocasiones y con diferentes procedimientos, pero casi siempre se localizan en la necesidad de una mayor expresividad. El lenguaje de los niños (García Carcedo, 2004) es creador, mágico, puede realizar de la nada las más repentinas maravillas. Esa creatividad de lenguaje infantil interviene en la esencia primordial del mundo poético. Los niños, como los poetas, toman la iniciativa de jugar con la estructura de la palabra, manipulando su esencia y explotando su sonoridad.

La función poética es fundamental en numerosas producciones infantiles y pertenece a esa concepción no utilitaria del pensamiento y lenguaje de los niños.

2 METODOLOGÍA

La metodología utilizada durante la propuesta está basada, principalmente, en el interés y disfrute del alumnado. Los discen-tes trabajarán de manera activa y participativa tanto individualmente como grupalmente a través de diversos juegos diseñados siendo ellos mismos los propios protagonistas.

Se actuará de guía acompañando al alumno en las actividades y siendo mediadores para facilitarles el acceso a la lectura literaria.

Los espacios tanto de aula como de centro serán un lugar de diálogo e interacción entre los iguales y adulto. La asamblea será un espacio destinado a la lectura, las zonas de trabajo y el patio para realizar las actividades después de la lectura. En cuanto a la biblioteca de aula, se colocarán los diferentes libros rimados para que los niños puedan leerlos cuando deseen contribuyendo así a una lectura individualizada.

Se les dará la oportunidad de enfrentarse o involucrarse a tareas auténticas, de su vida cotidiana, que tengan significado y valor para ellos, haciendo que creen, construyan y descubran ese proceso de literatura infantil y su propio hábito lector.

De acuerdo con lo que expone Esteve (2003), el alumnado necesita emplear el conocimiento, elegir lo que es adecuado para un contexto determinado, ponerlo al día y que le permita ajustarlo a situaciones que se transforman.

Por otro lado, la interacción también tendrá un papel muy importante en esta propuesta organizando situaciones donde se den comunicaciones entre iguales y adulto.

Se atenderá a la diversidad de manera individualizada analizando las necesidades y características de cada uno de los alumnos, realizándose las modificaciones oportunas de las diferentes actividades.

2.1 Métodos utilizados

Este trabajo se ha llevado a cabo a partir de una observación semanal en un colegio de Educación Infantil, en concreto, una clase de 3 años. Se ha llegado a la conclusión, mediante una recogida de información, de la necesidad de fomentar el desarrollo de la literatura infantil en el aula.

Se ha analizado diferentes situaciones habituales de aula a través de una rúbrica de observación para valorar los siguientes aspectos:

Tabla 1. Rúbrica de observación indicando los momentos de lectura y el uso de la literatura infantil en el aula.

INDICADORES	INUSUAL	POCO FRECUENTE	HABITUAL
Tertulias dialógicas	√		
Momentos en torno al libro		√	
Uso se carteles, señales, pancartas, etc. con textos escritos			√
Comentarios sobre diferentes textos (práctico, científico y literario)		√	
Empleo de la Tradición Oral		√	

Lectura de poemas, rimas, adivinanzas, trabalenguas, etc.			√
Lectura individual y compartida		√	
Búsqueda de datos específicos en plataformas digitales, enciclopedias o diccionarios	√		
Organización de actividades lingüísticas y literarias	√		
Rutinas en torno a la biblioteca de aula		√	

Fuente: elaboración propia.

3 RESULTADOS

En cuanto a las tertulias dialógicas, no es una estrategia que se utilice en el aula. Al leer un libro no se comenta ni dialogan diferentes aspectos de él, la docente suele realizar preguntas, pero con el fin de saber si han estado atentos escuchando.

Los momentos en torno al libro son poco frecuentes ya que se desarrolla solo cuando empiezan una nueva unidad y leen un cuento sobre el tema o en días especiales que también se suele leer algún libro. Es decir, no se crean momentos de disfrute a la hora de leer algún texto, siempre tiene algún fin.

Tanto en el aula como en el centro se utilizan muchos carteles y señales con textos escritos. Dentro de la clase hay colgados en la pared cartulinas de cada niño con su nombre y describen las cosas que le gusta hacer, a su familia, sus comidas favoritas, etc. con diferentes imágenes. También se encuentra un perchero con la foto y el nombre propio de cada niño, además de un tablón con diferentes palabras y dibujos de la letra que estén trabajando.

No suelen hacer comentarios sobre textos de uso práctico como listas de la compra, recetas, etc., ni de uso científico al buscar información. De uso literario, como se ha descrito anteriormente, la profesora realiza algunas preguntas comentando el libro y los niños exponen lo que han escuchado.

En cuanto al empleo de Tradición Oral, no es algo habitual que se realice en clase. A veces hacen juegos en el patio como el “po-

lito inglés”, el “patio de mi casa” o “veo, veo”, pero salen de los niños al conocerlos fuera de la escuela, no es la docente quien les motiva a que se utilicen estos tipos de juegos tradicionales. Algunos días a última hora la docente pone en la pizarra digital cuentos de Tradición Oral y los alumnos disfrutan escuchándolo ya que algunos lo conocen y sus familiares se lo han contado anteriormente. También a primera hora de la mañana cantan una canción tradicional que suele ser la misma todos los días.

Por otro lado, la recitación de poemas en el aula es habitual, cada niño tiene una carpeta de poesía y durante el curso van introduciendo diferentes poemas que trabajan en clase. Actualmente también están jugando con adivinanzas ya que los alumnos han mostrado interés por ellas. Estas poesías y adivinanzas son compuestas o buscadas por la maestra, es decir, no son de la creación de los niños y se las tienen que aprender de memoria.

En la rutina diaria no suele haber un momento de lectura individual, si algún niño termina pronto de desayunar puede coger un libro y leerlo individualmente pero no se le da ese espacio y momento destinado a ello.

La lectura compartida se da en la rutina diaria, cada día escribe la docente el nombre del niño encargado y lo deletrean, diferencian las letras, rodean las vocales, cuentan las letras que tiene, etc. También buscan el nombre de los compañeros que han faltado acompañado de la foto y lo colocan en una caja. Por último, en la pizarra se encuentra escritos los días de la semana y los alumnos tienen que marcar el día de la semana correspondiente y decir el tiempo que hace.

Las dudas e interrogaciones que les surgen a los alumnos la docente directamente se las aclara, no proporciona ninguna fuente para que puedan buscar el significado y leerlo entre todos y todas como los diccionarios, enciclopedias, plataformas digitales, etc.

La docente no diseña actividades lingüísticas y literarias, se centra en fichas de un libro de texto que trabajan todos los días. Algunas veces escribe en la ficha algún nombre del objeto que están aprendiendo y tienen que rodear la vocal que conozcan, pero se trabaja a partir del cuadernillo no considerándose una elaboración propia de la docente.

Las rutinas en torno a la biblioteca de aula, como se ha comentado anteriormente, se producen después de desayunar si algún niño le da tiempo puede ir a la biblioteca a coger algún libro para leer. Esta biblioteca está dividida en los diferentes grupos de clase y los libros no se rotan, es decir, cada grupo tiene unos libros en concreto todo el año. Hay veces que se genera conflicto ya que otros grupos quieren un libro que tienen sus compañeros de diferente equipo.

Tras haber analizado los momentos de lectura y literatura infantil, se ha llegado a la conclusión de la necesidad de llevar al aula esta literatura vinculada al disfrute. Así surge esta propuesta didáctica, partiendo de las capacidades y los intereses de los niños. Además de proporcionarles la prosa rimada con los diferentes libros seleccionados apropiados a su edad y a sus características, así como las diferentes intervenciones y actividades en el antes, durante y después de la lectura.

4 PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica llamada “Libros de los animales” pretende introducir una literatura infantil vinculada al disfrute con diferentes actividades del interés del alumnado. Al trabajar con la prosa rimada a partir de la lectura de los libros rimados, se puede dar juego en el aula tanto para trabajar el género narrativo como el género lírico a través de poesías, adivinanzas, trabalenguas, etc. Además, este trabajo hace un guiño a la dramatización donde se crea una obra teatral representando los libros leídos.

4.1 Objetivos de la propuesta

Los objetivos generales de esta propuesta se han elaborado partiendo de la Orden del 5 de agosto de 2008, en la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía:

- f) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

- g) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.
- h) Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.

Por otro lado, los objetivos específicos que se desean alcanzar durante esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Fomentar una lectura compartida a través del diálogo y comunicación entre el adulto y el alumnado.
- Crear un clima positivo y de respeto a la hora de realizar las actividades tanto individuales como grupales.
- Incentivar el hábito lector por parte de los alumnos tanto en la escuela como en los contextos familiares.
- Disfrutar de la literatura infantil con la elaboración de diferentes juegos del interés del alumnado.
- Conocer los diferentes géneros literarios a partir de la lectura de los libros rimados.
- Impulsar la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Atender a las necesidades e intereses de cada uno de los alumnos del aula.

4.2 Corpus seleccionado

En cuanto al corpus seleccionado, las obras son *Felipe tiene gripe*, *¡Qué jaleo*, *Timoteo!* y *Marcelina en la cocina*. Su autora es Gracia Iglesias y su ilustradora Sara Sánchez de la editorial Jaguar. Son obras aconsejadas para la etapa animista ya que hacen referencia al humor y a situaciones de la vida cotidiana del interés del niño como la higiene y el aseo personal.

La intertextualidad cobra importancia ya que son personajes que se van cruzando de una obra a otra, es decir, se relacionan entre sí y los niños los van reconociendo.

Los paratextos del libro ayudan a los niños a que les interese la lectura de este y las ilustraciones son llamativas donde pueden

captar la atención, imaginar y jugar con ellas. Además, son de tapa rígida y de un tamaño adecuado para niños a partir de 3 años.

A continuación, se expone una breve reseña de los diferentes libros con los que se van a trabajar:

Título: *Marcelina en la cocina*

Autora/Ilustradora: Gracia Iglesias / Sara Sánchez

Editorial/año: Jaguar / 2020

La extraña receta de Marcelina y sus amigos

El título de este libro rimado es *Marcelina en la cocina*. Su autora es Gracia Iglesias y las ilustraciones están realizadas por Sara Sánchez. El año de edición original es 2020 y está destinado para niños a partir de 3 años.

El cuento trata de un grupo de animales que van a ayudar a la Jirafa Marcelina a prepararle una comida a su sobrina. Los consejos de los animales hacen que la comida sea un desastre, la hipopótama le dice que le añada telaraña fría, la cebra comenta que necesita hojas, palos y ramitas, etc. A la vez que va añadiendo los ingredientes la cazuela va emitiendo sonidos raros hasta que explota. La sobrina, cuando se dio cuenta que la comida no había salido bien, decidió ir a buscar una buena ensalada para que todos los amigos comieran juntos y felices.

Se ha escogido este libro porque es muy dinámico para los niños y su fin principal es el disfrute, aunque se pueden trabajar temas transversales como la amistad. Al ser un libro con rima los alumnos se divierten creando rimas por ellos mismos.

Título: ¡Qué jaleo, Timoteo!

Autora/Ilustradora: Gracia Iglesias / Sara Sánchez

Editorial/año: Jaguar / 2019

La mala higiene del jabalí Timoteo

El título de este libro es ¡*Qué jaleo, Timoteo!*, su autora es Gracia Iglesias y las ilustraciones están creadas por Sara Sánchez. Está destinado para niños a partir de 3 años y su año de publicación es 2019.

El jabalí Timoteo hace un año que no se baña, su amiga la cabra Blasa le invita a una fiesta elegante pero antes tiene que arre-

glarse. Sus amigos le ayudan dándole buenos consejos, aunque Timoteo arma un desastre: se cepilla los dientes con detergente, se peina con un rastrillo... Cuando está preparado su amiga la cabra Blasa se da cuenta que ha dejado la casa hecha un lío y entre los dos la dejan reluciente para irse a la fiesta.

Este libro rimado es sencillo y breve donde las ilustraciones son muy atractivas y juegan un papel muy importante en la lectura, los niños se ríen muchísimo y participan leyéndolo una y otra vez. Es un libro que tiene como fin principal el disfrute del niño, aunque también se pueden trabajar temas como el aseo y la higiene personal.

Título: *Felipe tiene gripe*

Autora/Ilustradora: Gracia Iglesias / Sara Sánchez

Editorial/año: Jaguar / 2015

¿Y si ayudamos a curar a Felipe?

El título de este libro es *Felipe tiene gripe*, su autora es Gracia Iglesias y las ilustraciones están realizadas por Sara Sánchez. El año de edición es 2015 y está destinado para niños a partir de 3 años.

El elefante Felipe está resfriado y no para de estornudar, su abuela Josefina le dice que se tome la medicina, pero no le hace caso. Sus amigos empiezan a recomendarle diferentes remedios que no son muy buenos y Felipe empeora. Al fin el elefante hizo caso a su abuela, se tomó lo que el médico le recetó y se curó.

Es un cuento con mucho humor perfecto para leer en voz alta. Los niños al escuchar la expresión: ¡AAATCHÚS!, interactúan con el personaje y con sus ilustraciones ya que son muy divertidas y llamativas. Además, se pueden sentir identificados cuando están enfermos y han tenido que tomarse un medicamento para curarse.

4.3 Planificación de la propuesta

La propuesta se divide en tres sesiones, en cada una se trabajarán con diferentes libros rimados relacionados entre sí. Se les dará importancia a los momentos del antes y durante la lectura realizando intervenciones. Después de la lectura se realizarán diversas actividades para fomentar la lectura literaria en el aula unida al disfrute.

Esta propuesta didáctica se desarrollará a lo largo del mes de marzo y de abril durante tres semanas alternas los miércoles, jueves y viernes. En estos días se llevará a cabo diferentes actividades y juegos a partir de la lectura de tres libros rimados.

La temporalización es flexible, es decir, si es necesario se modificará durante la propuesta ya que es importante partir de las capacidades e intereses de cada alumnado.

4.4 Desarrollo de las sesiones

A continuación, se expondrán las diferentes actividades que forman esta propuesta didáctica:

Actividad inicial: “Conocemos a los personajes”

Se comienza con una actividad inicial, en esta actividad los alumnos podrán conocer los personajes de los cuentos a través de una presentación donde se hablarán sobre sus características, diferencias, profesiones, etc.

Entre todos elaboran un mural llamado “La casa de los animales” que se coloca en el aula para visualizarlo a lo largo de las sesiones. En el mural los niños colorean, decoran la casa y los animales del libro con sus respectivos nombres. Además, pueden jugar a colocar los animales en cualquier parte de la casa.

Los materiales necesarios son la presentación de los personajes, papel de mural, pinturas acrílicas, velcro, dibujos de los animales y lápices de colores.

Esta actividad tendrá la duración de una hora aproximadamente y se realizará dentro del aula en la zona de trabajo.

Sesión 1

Esta sesión se comienza con el libro rimado *Marcelina en la cocina*, se lee en asamblea y durante la lectura se realizan diferentes intervenciones con preguntas y con una marioneta de la jirafa Marcelina. Tras la lectura del libro, se proponen diferentes actividades:

Actividad 1: “Vamos a llenar la cacerola”

En una cartulina se dibuja una cacerola vacía con un agujero, en una caja cada niño cogerá un personaje y el alimento correspondiente. Dirán unas frases rimadas según el animal que les haya tocado.

- “La jirafa Marcelina vertió en la cacerola un refresco de cola”.
- “Necesita una pizquita de hojas, palos y ramitas”.
- “Yo lo pondría en un buen bol de baba de caracol”.
- “Yo le añadiría telaraña fría”.
- “Echaron en la perola gusanos y gominolas”.
- “Regresó muy entusiasmada con una buena ensalada”.

A la vez que van emitiendo las rimas se añaden los alimentos en la cacerola. Una vez que se terminen los alimentos se realizará de nuevo para que todos los niños participen y así van recordando las rimas.

Los materiales que se necesitan son dibujos de los personajes con sus nombres, dibujo de los alimentos, una caja, cartulina y lápices de colores.

Esta actividad se realizará con el grupo grande en asamblea y su duración será de una hora aproximadamente.

Actividad 2: “Adivina qué animal es”

Se lee unas adivinanzas que están escritas en diferentes tarjetas para que los alumnos lo visualicen:

- “Largo, largo, su cuello es y lleva un vestido azul. Si te digo más, sabrás quién es” Respuesta: Jirafa Marcelina.
- “Un animal con muchas rayas, se llama Manuela y es barrendera, ¿quién es?” Respuesta: Cebra Manuela.
- “Soy muy grande y tengo una boca gigante, a la sopa le añadiría una telaraña fría” Respuesta: Hipopótama Avelina.
- “Me llamo Timoteo y soy un poco feo, si me doy un buen baño voy a parecer extraño” Respuesta: Jabalí Timoteo.

El niño que sepa de quién se trata va a coger del mural “La casa de los animales” el animal correspondiente y los demás compañeros decidirán si es correcto o no.

La actividad se adaptará a las necesidades de cada uno de los alumnos, es decir, a los niños que tengan dificultad con las adivinanzas se les dará una serie de pistas enseñándoles los personajes y se irán descartando según las características que se exponen hasta quedarse con un animal que será la respuesta de la adivinanza.

Los materiales necesarios son tarjetas, bolígrafo y los animales del mural. Esta actividad se realiza en asamblea con el grupo grande. Su duración será unos 30 minutos aproximadamente.

Actividad 3: “Cuento desordenado”

Antes de empezar se lee el cuento de nuevo. Luego, se le proporciona a cada grupo unas tarjetas con diferentes secuencias escritas del libro y con sus respectivos dibujos. Los niños tendrán que ordenar las tarjetas, y una vez ordenadas se pegarán en un dibujo de un libro.

Los materiales necesarios son folios, dibujos del libro, cartulina, tarjetas, lápices y rotuladores.

La actividad se realiza en la zona de trabajo con los grupos pequeños establecidos, su duración será de una hora aproximadamente.

Actividad 4: “Creamos una receta”

En esta actividad los alumnos crearán una receta y podrán elaborarla con sus familiares en sus casas.

En primer lugar, se pondrán en asamblea para decidir entre todos la receta que van a realizar. Luego, se buscará en internet los ingredientes que se necesitan y se irá escribiendo el paso a paso de la receta en una cartulina. Luego, en la zona de trabajo colorearán individualmente diferentes dibujos de los alimentos y los utensilios que se necesite para pegarlos en la cartulina. Cada niño se llevará a casa su receta para compartirla con su familia.

Se necesitará un ordenador, lápices de colores, cartulina y dibujos de los utensilios e ingredientes necesarios.

La duración de esta actividad será de media hora aproximadamente y se realizará tanto en asamblea como en las zonas de trabajo, individualmente y con el grupo grande.

Sesión 2

Durante esta sesión se trabajará con el libro *Felipe tiene gripe*. En primer lugar, antes de leer el libro, los niños se sentarán en semicírculo y a continuación se lee el título y autor. También se muestran los diferentes paratextos como la portada, el lomo, la cubierta, la solapa, etc. Los alumnos comentarán las cualidades físicas del

libro como su forma, color o grosor. Una vez vistas sus características, se empieza a identificar y reconocer los personajes que aparecen, además se buscarán en el mural de “la casa de los animales”.

Luego se comenzará a leer el cuento, durante la lectura los niños se levantarán cuando escuchen la onomatopeya: ¡Atchús!, imitando el sonido del estornudo.

Después de la lectura del libro, se realizan diferentes juegos y actividades diseñadas según los intereses de cada uno de los alumnos.

Actividad 5: “Rincón del veterinario”

Esta actividad consiste en crear una clínica veterinaria con diferentes disfraces para los niños. Se pondrán diferentes carteles informativos, medicinas, fichas de pacientes, etc. para fomentar la lectura.

La clínica veterinaria tendrá varias partes (la farmacia, mostrador, sala de espera, sala de urgencia, etc.), donde se colocarán los alumnos y cada uno tendrá un rol: veterinarios, farmacéuticos, secretarios y acompañantes.

Los acompañantes entran en la clínica veterinaria para recoger cita en la secretaría, y se sientan en la sala de espera con una marioneta del elefante Felipe que está enfermo.

A continuación, el veterinario le dice que pase a urgencias con el elefante, una vez dentro cantan algún verso de una canción popular modificada que ya conocían anteriormente.

Según lo que le duela al elefante Felipe, el veterinario le recetará lo que necesite. Luego el acompañante y Felipe tendrán que ir a la farmacia para que le den el medicamento.

Los materiales que se necesitan son cartulinas, folios, caja registradora de juguete, bolsas de basura, material médico de juguete, lápices de colores y rotuladores.

Esta actividad se desarrollará en la zona del rincón del juego simbólico durante dos días, un día participarán dos equipos y otro día los dos que faltan. Mientras los compañeros están jugando a la actividad, los demás podrán realizar la actividad que le corresponda en su rutina diaria. Su duración será de dos horas aproximadamente, antes del recreo se diseñará el rincón y después del recreo empezarán a jugar.

Actividad 6: “Inventamos un final diferente”

En asamblea se leerá el libro *Felipe tiene gripe* de nuevo, pero no se producirá el final. Se les proporcionará a los alumnos diferentes personajes que están colocados en el mural de “la casa de los animales” y tendrán que inventarse un final con uno de los personajes. Luego, dibujará el personaje que ha escogido y expondrá su dibujo explicando el final a los demás compañeros.

Los materiales necesarios son lápices, folios y los dibujos de los personajes. Esta actividad se realiza primero con el grupo grande en asamblea y luego individualmente en las zonas de trabajo. Su duración será de una hora aproximadamente.

Actividad 7: “Creamos una poesía”

Los niños se sentarán en asamblea y la docente les invitará a crear una poesía entre todos. Los niños irán diciendo nombres de objetos o animales que aparezcan en el libro de *Felipe tiene gripe*, como Felipe, gripe, abuela, medicina, etc.

Una vez que se apuntan en la pizarra todos los nombres que han salido, se relacionan unos con otros para que rimen y así crear la poesía entre todos.

Este ejercicio será más sencillo y accesible para los niños, ya que al contar el libro, las palabras riman entre sí.

Luego, se les dará a los niños un folio con un dibujo y la poesía sobre el elefante, podrán jugar recitando la poesía y realizando movimientos.

Esta poesía se recitará todos los días durante la propuesta didáctica a primera hora en asamblea. Además, los alumnos podrán colorear sus dibujos y llevar a casa el folio de la poesía para poder recitarla con sus familias.

Los materiales necesarios son folios y lápices de colores. Esta actividad se realizará en asamblea con el grupo grande y su duración será de una hora aproximadamente.

Actividad 8: “Dado cuenta historias”

Se elabora dos dados diferentes, un dado tendrá en cada cara los personajes que salen en el cuento y en el otro dado aparecerá un dibujo con diferentes objetos y sus respectivos nombres que sirven para curar: tiritas, inyección, jarabe, termómetro, etc.

Se sientan en asamblea, una niña o niño empieza a tirar el dado, con cada personaje y objeto que le toque tendrá que inventarse una historia. Así continuamente hasta que todos los alumnos hayan participado. Para que los discentes estén atentos a las narraciones de sus compañeros, se realizarán diferentes preguntas y quien acierte más podrá volver a contar otra historia.

Si algún niño no sabe el nombre y significado de un objeto del dado, se buscará entre todos y todas en un diccionario o a través de internet.

Se necesitará cartulinas, bolígrafos, dibujos del material médico y de los personajes, pegamento, tijeras y un ordenador.

Esta actividad será realizada dentro del aula en asamblea con el grupo grande, la duración será aproximadamente una hora.

Actividad 9: “Gymkana en el patio”

Esta actividad consiste en crear una serie de juegos en el patio sobre los personajes del libro *Felipe tiene gripe*.

En primer lugar, se realizará una carrera de animales imitando los movimientos y gestos de los personajes del libro. Cuando lleguen a la meta podrán pasar al segundo ejercicio de la gymkana.

En este segundo ejercicio se pondrán en grupos de 5 o 6 alumnos, se imitará un personaje y cada grupo tendrá que adivinar cuál es. Quien lo adivine podrá coger una pista que lo llevará a la tercera actividad.

La tercera actividad estará situada en un dibujo de un elefante pintado en el patio, ahí se les explicará que cada niño tiene que encontrar una caja misteriosa, en esa caja estará el remedio para curar al elefante Felipe, pero tiene un mensaje secreto que deberán adivinar.

Los niños que hayan encontrado la caja deben de correr a la zona de las letras y tendrán que leer un pictograma para poder descifrar el mensaje.

Cuando sepan el mensaje, se irán a la zona de salida y tendrán que recitar un conjuro para obtener la llave de la caja.

El niño que termine primero podrá darle el remedio al elefante Felipe, los alumnos se llevarán un diploma por haber conseguido la gymkana con éxito.

Los materiales necesarios son papeles, lápices, rotuladores y una caja. Esta actividad se realizará en el patio tanto en grupo grande como en grupos pequeños y durará aproximadamente una hora y media.

Sesión 3

Esta sesión comenzará con el libro *¡Qué Jaleo, Timoteo!* En primer lugar, se sentarán en asamblea y se leerá. Luego saldrán a la pizarra algunos alumnos que quieran participar, y cada página será contada por un niño con ayuda de las ilustraciones.

Las actividades planificadas para después de la lectura del libro son las siguientes:

Actividad 10: “Limpiamos a Timoteo”

En esta actividad la clase se separa en dos equipos, un equipo ensuciará al jabalí Timoteo pintándole con diferentes rotuladores y el otro equipo ayudará a Timoteo a limpiarse y quedar reluciente con ayuda de diferentes objetos, como toallitas, esponja, una toalla, etc. El equipo que ensucie a Timoteo deberá dejarlo lo más sucio posible para que el otro equipo tarde en limpiarlo. Luego los niños se cambiarán de equipo y ganará el que haya limpiado a Timoteo en el menor tiempo posible.

Para realizar esta actividad se necesita un cartón con la figura de Timoteo, el cartón se cubrirá con cinta adhesiva y los niños podrán pintar y borrar. También se utilizarán objetos para limpiar como bayetas, toallitas, esponjas, etc.

Su duración será de una hora aproximadamente y se realizará dentro del aula en dos equipos.

Actividad 11: “No me quiero bañar”

En primer lugar, en la pizarra digital se pondrá la canción “No me quiero bañar”, esta canción actual les gusta mucho a los niños, además de resultarles muy divertida.

Al escuchar la canción, se comentará las similitudes con el libro *¡Qué jaleo, Timoteo!*, ya que el Jabalí tampoco le gusta estar limpio. Luego los niños al oír el estribillo tendrán que realizar un baile y cuando diga la palabra “bañar” tendrán que sentarse lo más rápido que puedan.

En esta actividad se necesita una pizarra digital para proyectar la canción. Se realizará dentro del aula, en la zona de asamblea con el grupo grande y su duración será de 45 minutos aproximadamente.

Obra teatral: *Los animales divertidos*

El primer día los niños elegirán un animal que hayan visto en los tres libros, se elaborará un breve y sencillo guion de los personajes, cada niño dirá algunas frases individuales, en pareja y la clase completa.

Se les proporcionará el guion de la obra a las familias para que practiquen con sus hijos e hijas.

En el segundo día de esta actividad se llevará a cabo la elaboración del vestuario y escenografía. Los niños pintarán y adornarán un antifaz del animal escogido (anexo 18). También se decorará la clase con diferentes elementos como pancartas, adornos, una tela de teatro, dibujos, etc. para dar ambiente a la obra.

El último día se le dará paso a la representación de la obra y a una fiesta de despedida.

Primero aparecerá un niño o niña para presentar la obra. Luego, a la vez que representan el diálogo, irán realizando gestos del propio personaje actuando en partes individuales y grupales. Por último, todos los niños realizarán un final en conjunto cerrando el acto.

Al terminar la obra tendrán una pequeña fiesta con la temática de la obra *Los animales divertidos*, se cantarán canciones y se realizarán bailes.

Se realizará una grabación de vídeo con la obra teatral para que las familias lo puedan visualizar.

Los materiales utilizados son lápices, pinturas acrílicas de varios colores, pinceles, pegamento, purpurina, papeles de diferentes texturas para la decoración, tela azul y cinta elástica.

Esta actividad final al ser más compleja se desarrollará durante tres días seguidos. Se realizará una obra teatral adaptada a cada uno de los alumnos. Además, trabajarán tanto individualmente como grupalmente y en diferentes lugares, en la zona de trabajo para realizar el vestuario y la escenografía y para representar la obra de teatro irán a un aula de apoyo que habrá más espacio para ello.

5 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tras finalizar este trabajo se ha desarrollado una reflexión sobre los objetivos logrados y las competencias adquiridas.

De una parte, se ha adquirido la capacidad de análisis y diagnóstico de un caso real de aula, concretamente, una clase de 3 años, en la que se han observado los momentos de lectura literaria compartida en el aula. Del mismo modo, también se ha logrado la capacidad de organización y planificación de los diferentes tiempos, espacios y actividades realizadas de la propuesta didáctica destinada al desarrollo de la prosa rimada para una educación literaria en Educación Infantil.

Tras la revisión de una fundamentación teórica vinculada a la temática y los objetivos que se han alcanzado con este Trabajo Final de Grado, se han adquirido aquellas competencias vinculadas a la recogida de información y búsqueda de referencias bibliográficas.

De otro lado, la propuesta didáctica se ha podido llevar a cabo en un aula de Educación Infantil considerándose una mejora significativa. El alumnado ha podido disfrutar de una literatura infantil vinculada al disfrute a partir de tres libros rimados y las posteriores actividades partiendo de un enfoque lúdico.

Como limitaciones por la situación actual COVID-19, las familias no han podido participar dentro del centro en algunas de las actividades que estaban pensadas. Por ello, se han planificado diferentes estrategias descritas durante el trabajo para que las familias participaran en la propuesta didáctica con sus hijos en el contexto familiar.

Además, este trabajo puede vincularse con Educación Primaria haciéndolo extensible con otras etapas mientras los niños van adquiriendo su hábito lector y placer por la literatura. De esta manera se irá evolucionando con el grado de complejidad en la lectura y las actividades propuestas para después de la lectura de los libros que sean de su interés.

Se ha querido demostrar la importancia de la Literatura Infantil en prelectores y primeros lectores, siendo una fuente de diversión, conocimientos, cultura, valores, etc.

Partiendo de la importancia del profesorado como mediadores se ha reflexionado sobre la formación permanente del docente en literatura infantil. Para ello, es necesario una buena formación

en literatura infantil y su didáctica, siendo el mediador capaz de escoger obras adecuadas para los niños, así como saber elegir los diferentes materiales de lectura convenientes para alcanzar los resultados esperados, siendo este el primer paso de la mediación (Álvarez y Castrillón, 2009, citado en Neira Piñero y Martín-Macho Harrison, 2020).

Por último, se debe tener conciencia de la importancia de la literatura infantil en edades tempranas, contribuyendo al fomento del hábito lector y el disfrute hacia la lectura pues: “Estamos aludiendo a la necesidad de vincular de forma explícita los índices de lectura con el placer de leer en los trabajos en torno a la educación lectora y literaria” (Ballester, 2015, p. 106).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Revistas de estudios sobre lectura*, 10, 7 – 26.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (2003). La literatura infantil: los límites de la lectura. *Biblioteca Universal Virtual*, 1 – 15.
- Esteve, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- García, P. (2004). Lenguaje infantil y poesía: «cantan las niñas en alta voz». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 57-75. <https://n9.cl/3gsg2>
- Hernández, S. B. (2016). Propuesta: etapas lectoras. *LIJ Ibero Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, 1, 130 – 140. <https://n9.cl/9da25>
- Iglesias, G. y Sánchez, S. (2015). *Felipe tiene gripe*. Jaguar.
- Iglesias, G. y Sánchez, S. (2019). *Qué jaleo Timoteo*. Jaguar.
- Iglesias, G. y Sánchez, S. (2020). *Marcelina en la cocina*. Jaguar.
- Maina, M. G. (2017). La dimensión lúdica de la lectura. *Revista lúdica-mente*, 6(12), 1 – 13. <https://n9.cl/yd9cu>
- Mendoza, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- Morón, M. C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1 – 6. <https://n9.cl/Oo26g0>
- Neira, M. R. y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 224 – 250. <https://doi.org.10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (2008, 26 de agosto). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n.º 169.
- Petrini, E. (1958). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Rialp.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y S. Balches (Coords.), *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp. 119-137). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Solanes, C. (2003). La prosa poética en “El cuaderno de tapas azules”. *Revista de Literaturas Modernas*, (33), 143 – 163. <https://bdigital.uncu.edu.ar/1035>
- Tatiana. (2016, 23 de enero). *Tatiana – No me quiero bañar* [vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/oupft13Cms8>

CAPÍTULO 5

FOMENTAR LA LITERATURA INFANTIL EN PRELECTORES Y PRIMEROS LECTORES: LA MALETA DE LAS HISTORIAS DIVERTIDAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap5>

ELENA SÁNCHEZ SERVÁN

Graduada en Educación Infantil en 2021. Universidad de Cádiz, España.

elenasanchezservan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2119-648X>

PAULA RIVERA JURADO

Doctora y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Sus líneas de investigación se centran en los procesos de enseñanza y recepción literarias. Actualmente sus estudios se ocupan de la formación lectora y literaria desde un enfoque intertextual, intercultural e interdisciplinar. Universidad de Cádiz, España.

paula.rivera@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

1 INTRODUCCIÓN

Es fundamental el desarrollo de la literatura infantil en prelectores y primeros lectores y el fomento del hábito lector en edades muy tempranas. Este hábito supondrá una herramienta fundamental para, más adelante, poder familiarizar al niño con lecturas académicas que tendrán como fin la adquisición de determinadas habilidades. Es por ello, por lo que el presente trabajo se centra en el fomento de la literatura infantil en prelectores y primeros lectores en la segunda etapa de Educación Infantil, cuyo objetivo es inculcar el interés por un tipo de literatura hecha para un receptor particular: el niño.

1.1 Concepto y trayectoria de la literatura infantil

Durante muchos años, el concepto de literatura infantil ha sido focalizado para la enseñanza moral de los niños, tratando a los párvulos como meros receptores de la literatura infantil transmitida por un adulto. Sin embargo, la literatura infantil ha evolucionado enfocando su lectura al disfrute de los niños, como bien sostiene Bortolussi (1987, p. 16): “la literatura infantil era la obra estética destinada a un público infantil”.

Partiendo de esta definición nace una de las definiciones más acertadas sobre la literatura infantil actual, expresada por Cervera (1991, p.11) y que sigue teniendo vigencia, el cual entiende la literatura infantil como aquella en que “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesan al niño”. Es decir, la literatura infantil actual se centra en desarrollar el hábito lector y las habilidades lingüísticas de los infantes, dando la importancia que le corresponde a la comprensión e interpretación de los textos. Del

mismo modo que ante la lectura, el emisor no tiene por qué ser siempre el adulto o el receptor el infante debido a que ambos son capaces de efectuar las dos funciones.

Si visualizamos la trayectoria de la literatura, se puede observar cómo este concepto ha ido modificándose y evolucionando al mismo tiempo que la sociedad. La lectura en voz alta de cuentos o historias llega a las aulas de infantil tras largas generaciones, donde los trovadores y juglares utilizaban su alfabetismo para entretener y enriquecer el conocimiento a los ciudadanos analfabetos de la Edad Media.

Al tiempo, con la llegada de la filosofía también llegó el conocimiento racional, por lo que se llegó a la conclusión de que dichos extractos orales no eran del todo reales, por lo que se comenzó a difundir historias más realistas. A pesar de ello, “los elementos mágicos no desaparecen de su contenido, pero son recreados de forma lúdica, estética y crítica” (Bobes, 2017, p. 6).

Actualmente, la literatura a la que accedemos se encuentra en los libros y se lo debemos a nuestros antepasados, los cuales comprendieron que dichas historias no se podían perder. En consecuencia, buscaron un nuevo recurso para que dichas historias perdurasen con el tiempo dando comienzo al inicio de la literatura escrita (Bobes, 2017).

1.2 Aspectos legislativos de literatura en las aulas de educación infantil

Los conocimientos para tratar en el período de educación infantil se recogen en el currículum de dicha etapa. Dentro del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil se muestra que es necesario impartir la literatura infantil desde una perspectiva lúdica y dinámica, partiendo de textos adecuados a la edad del prelector y profundizando en la comprensión de estos, llegando al placer y entusiasmo por la literatura. Sin embargo, este trabajo se ve regido por la Orden 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículum correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, debido a que se encuentra en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Al adentrarse en la Orden mencionada anteriormente se puede encontrar la tercera área denominada “Lenguajes: Comuni-

cación y representación” donde queda constancia que el uso de la lectura y escritura transmitido por el ámbito educativo se debe enfocar con la finalidad de que el alumnado descubra el placer de la literatura provocando en ellos y ellas un interés y hábito de lectura en su vida cotidiana.

1.3 Mediadores y estrategias lectoras de la literatura infantil

Un mediador es una “persona que pone en contacto o aproxima a otras partes a efectos de contratar o mejorar un contrato de mediación” (Real Academia Española y Consejo General del Poder Judicial, 2017, definición 2).

Acompañando a la definición de mediador, se suman Cerrillo et al. (2002), los cuales consideran que el papel de mediador se centra en aquellas personas adultas que ayudan a los infantes a introducirse en el mundo de la literatura infantil, ejerciendo como intermediario entre el libro y el prelector.

Dentro del contexto infantil, los mediadores más comunes se centran en el ámbito familiar y escolar. Ambos contextos participan activamente en el fomento de la lectura, aunque de diferente manera, ya que el ámbito familiar se centra en la verbalización de textos sin intención educativa, mientras que, en el ámbito escolar, los docentes se focalizan en aspectos más educativos como la comprensión de textos y el aprendizaje de la escritura (Cerrillo, 2010).

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la literatura infantil pertenece a los conocimientos a tratar en esta etapa. No obstante, su utilización depende de la importancia que el tutor le otorgue. Esto varía según las aptitudes y conocimientos que los adultos posean, puesto que, si se consideran lectores habituales, conocen una variedad de temáticas literarias, saben escoger adecuadamente los libros según los intereses y edades de su alumnado, etc., podrán facilitar el acceso del niño a la lectura literaria.

Una de las estrategias más fructíferas en este ámbito es la creación de una biblioteca de aula. Esta se convierte en uno de los espacios más idóneos y propicios para una educación literaria de calidad, siendo algunas de sus características fundamentales: tener buena iluminación, contar con un espacio delimitado y bien señalizado, presentar comodidad para la lectura, poseer una decoración atractiva y relacionada con los libros, así como contar con

una distribución por géneros y diversidad de recursos materiales (Correro y Real, 2019).

1.4 Obras literarias más demandadas en la etapa de educación infantil

La teoría literaria distingue tres géneros clásicos: narrativo, lírico y dramático; aunque, más tarde, se incorporan el género didáctico y género moderno. Cada uno de estos géneros literarios están formados por subgéneros que lo complementan. Gago (2014) expone que el género narrativo es también conocido como género épico, el cual se caracteriza por contar con un narrador. Este autor señala que los subgéneros narrativos son el cuento, la novela y el romance.

Aparte de los géneros clásicos, la literatura infantil cuenta con algunos géneros modernos, siendo el álbum ilustrado el más dominante en la actualidad. Pese a que algunos lo consideran como un soporte y no como un género. Por su parte, Arellanos (2008, p. 2) describe el álbum ilustrado como:

Un tipo de libro en el que texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras.

Así, el álbum ilustrado se considera uno de los géneros más utilizados para la lectura literaria en la etapa de educación infantil, debido a la estimulación de imaginación, el fomento de la escucha activa ante la narración y la observación de sus ilustraciones dado su poder sugestivo y elocuente.

Si se hace un breve repaso por aquellas obras más reconocidas de esta década, Díaz (2020) muestra que algunos de los libros más vendidos del 2020 son: *Elmer* (1989), *¿Puedo mirar tu pañal?* (2009) y *El pollo Pepe* (1997). No obstante, obras literarias como *El hilo invisible* (2020) y *Truman* (2011) son dos de los libros destacados por la librería Fabre (2021). Sin embargo, los libros más destacados del 2021 según Francis (2021) son *De mayor quiero ser... feliz* (2018), *El monstruo de colores* (2012) y *La montaña de libros más alta del mundo* (2015).

Por otro lado, también existen obras de carácter poético muy destacadas en el momento, siendo una de ellas la colección *miau* de

la autora y poeta Gracia Iglesias Lodaes formada por los álbumes ilustrados *Felipe tiene gripe* (2015), *¡Qué jaleo, Timoteo!* (2019), *Marcelina en la cocina* (2020), y *Buen camino, Celestino* (2020).

2 METODOLOGÍA

La temática de este trabajo surge de un diagnóstico que detectó falta de motivación de primeros lectores hacia la literatura infantil. Esta problemática fue diagnosticada durante el periodo de prácticum II, en un aula de 4 años en un centro educativo de la capital de Cádiz. Para intentar solventar esta situación se ha optado por una metodología basada en un estudio de caso.

2.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es introducir a primeros lectores en el disfrute de la literatura infantil poniendo en práctica una estrategia de educación literaria innovadora.

2.2 Objetivos específicos

A partir del objetivo general se anuncian los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las tendencias literarias más demandadas por el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.
- Entrevistar al alumnado realizando un registro de sus respuestas.
- Diseñar propuestas a partir de las tendencias literarias que se recojan.
- Iniciar a los primeros lectores en la adquisición de un hábito lector.

2.3 Procedimiento

El primer paso para poder solventar el problema de ausencia de literatura infantil es diseñar un estudio de caso, el cual destaca por ser de tipo cualitativo – interactivo. Esta investigación se desarrolla en un contexto concreto y con una temática específica.

La investigación realizada se considera de tipo cualitativo y cuantitativo, debido a que consiste en un estudio determinado, en el cual se recogen los datos pertinentes mediante instrumentos.

Esta recogida de datos se realiza en escenarios naturales de manera presencial ante los participantes del estudio. Por otro lado, también se considera de tipo cuantitativo, debido a que sus resultados son recogidos a través de un registro numérico.

La realización de una adecuada investigación cualitativa interactiva y cuantitativa necesita del transcurso de diversas fases, las cuales se concretan en: planificación, recogida de datos y análisis de los resultados.

2.4 Planificación: Diseño del instrumento

Durante los tres meses que tiene lugar el prácticum II, pude observar cómo el alumnado de mi aula de prácticas no mantenía ninguna interacción con libros de literatura infantil, lo que lleva a pensar que no se estaban formando ni motivando a los discentes adecuadamente en el ámbito literario.

Al recopilar toda esa información, me adentro en la primera fase del estudio de una investigación cualitativa y cuantitativa, **la planificación**. Para desarrollar dicha fase, es necesario recopilar una serie de información directamente del alumnado (participantes del estudio). De esta manera, se pretende diseñar una entrevista de tipo semiestructurada, este tipo de entrevista se rige por una serie de cuestiones predeterminadas de carácter flexible, esto hace que la entrevista dé lugar a crear nuevas cuestiones con el entrevistado de manera fluida y abierta. Luego, para completar el diseño de la entrevista, es necesario centrarse en el desarrollo de las cuestiones.

Las cuestiones desarrolladas para la entrevista son exactamente diez junto con un apartado de observaciones, de las que se pretende recopilar información tanto del interés por la lectura y las temáticas más demandadas por el alumnado como, la presencia de la literatura en el hogar de los infantes. Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Te gusta leer libros?
2. ¿De qué te gustan los libros?
3. ¿Cuál es tu preferido?
4. ¿Qué libros te gustaría que hubiera en el aula?
5. ¿Cuándo lees libros? (Para dormir, jugar, en el baño, para comer...)

6. **¿Tienes libros en casa?**
 7. **¿Muchos o pocos?**
 8. **¿Qué libros tienes en casa?**
 9. **¿Quién te lee libros en casa?**
 10. **¿Vas con mamá o papá a comprar libros a las librerías?**
- Observaciones.**

El orden de las cuestiones se encuentra clasificadas en tres bloques: un bloque relacionado con el ámbito personal del niño, que se centran en los intereses del alumnado (Cuestiones 1, 2, 3 y 4). Un segundo bloque enfocado al ámbito personal- familiar, donde se centran en características que abarcan aspectos personales del infante y situaciones ocurridas en el hogar (Cuestiones 5, 6, 7 y 8), y un último bloque destinado al ámbito familiar, el cual hace referencia a la lectura proporcionada fuera del centro educativo por los adultos del entorno más cercano al alumnado (Cuestiones 9 y 10). Para finalizar este paso de planificación, contacto con la docente del aula de prácticas con la que concuerdo la fecha y hora exacta en la que poder realizar la entrevista con el alumnado.

2.5 Recogida de datos

Esta acción es realizada en el aula de 4 años A formada por un alumnado de 12 alumnas y 13 alumnos, creando un aula de 25 discentes en total, del centro educativo San Vicente de Paúl, ubicado en Cádiz capital.

La entrevista se lleva a cabo en el día y hora previsto con la tutora del centro. Como la entrevista se desarrolla de forma individual, el resto del alumnado juega a la plastilina. Esta entrevista se realiza en una zona del aula habilitada con una mesa y una silla para llamar a los infantes de manera individual y poder recoger a pie de campo las respuestas a las cuestiones planteadas de la entrevista.

La recogida de datos que se realiza en el aula se ha llevado a cabo manualmente y siguiendo los criterios de las notas de campo, de esta manera se han podido anotar observaciones de los infantes sobre sus respuestas ante las cuestiones, como por ejemplo sus posturas, su sinceridad, sus rostros, etc.

La entrevista se realiza a lo largo de una hora y media, tiempo cedido por la docente para no perder la rutina llevada en el aula,

pero justo y limitado para el desarrollo de la entrevista puesto que sería de agrado poderla alargar con tranquilidad escuchando con total calma a los infantes.

3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de una investigación hacen referencia al plasmado de los datos recogidos en un estudio concreto. Se conoce que lo más efectivo para no desperdiciar ningún detalle en el vaciado de los resultados es una adecuada recogida de datos.

El vaciado de datos se efectúa siguiendo el orden establecido en la entrevista, centrándose y describiendo en cada cuestión las sensaciones y discursos ofrecidos por el alumnado. A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la entrevista realizada:

La primera pregunta predeterminada en la entrevista ha sido **¿Te gusta leer libros?** A lo que respondieron afirmativamente 24 niños, siendo un alumno el único en responder negativamente ante la cuestión.

¿De qué te gustan los libros? Ha sido la segunda cuestión lanzada al alumnado. Muchas de las temáticas ofrecidas por los discentes se han repetido varias veces, de manera que se representan dichos resultados en la Tabla 1 con el propósito de que estos queden más claros y estructurados.

Tabla 1 – Resultados de las temáticas literarias más pronunciadas por el alumnado

TEMÁTICAS	DEMANDA
Princesas	9 respuestas
Animales	7 respuestas
Unicornios	2 respuestas
Patrulla canina	1 respuesta
Superzings	3 respuestas
Dinosaurios	2 respuestas
Hadas	4 respuestas
Muñecas	1 respuesta
Universo/Planetas	1 respuesta
Príncipes	1 respuesta
Fantasmas	1 respuesta
Superhéroes	5 respuestas

Juguetes	1 respuesta
Pocoyo	1 respuesta
Top wins	1 respuesta
Pj Maks	1 respuesta
Coches	1 respuesta
Piratas	4 respuestas
Peppa pig	2 respuestas
Señor estudioso	1 respuesta

Fuente: Tabla de elaboración propia realizada a partir de las respuestas aportadas por el alumnado.

Tal y como se puede observar en la tabla 1, son 20 las temáticas expresadas por el alumnado, de las cuales algunos tópicos se repiten constantemente, es el caso de temas como las princesas repetido 9 veces o animales pronunciados 7 veces. Otras de las temáticas más escuchadas ha sido la de superhéroes, pronunciada por 5 prelectores o la de piratas o hadas, ambas con 4 respuestas. 3 son las veces que se repite el nombre de Superzings, siendo los temas de unicornios, dinosaurios y peppa pig expresado por el alumnado 2 veces cada uno. Para finalizar existen 11 temáticas que solo son mencionadas por un solo infante, estas son: La patrulla canina, muñecas, los planetas/ el universo, príncipes, fantasmas, juguetes, pocoyo, top wins, Pj maks, coches y señor estudioso.

La tercera pregunta realizada ha sido **¿Cuál es tu libro preferido?** Ante esta pregunta se aprecia que la mayoría de los discentes no eran conscientes del título de su libro favorito, por lo que han explicado la trama del libro o su temática. Es el caso de libros como unicornios, emociones, dinosaurios, hadas, Peppa pig o animales.

Por otro lado, el resto de los alumnos han sido capaces de indicar el título de la obra literaria que más les gusta. Los títulos brindados han sido: La bella durmiente, Cenicienta, Blancanieves, cacasaurios, los planetas, Vaiana, pj maks, la rana ramona, el cuento de Noel, Peter pan, la liga de la justicia, caperucita roja, Calliu, Aladín, Rapunzel, el libro de la selva.

¿Qué libros te gustaría que hubiera en el aula? Ha sido la cuarta cuestión realizada en la entrevista. Sus respuestas han causado incertidumbre debido a su poco acostumbramiento de utilizar libros en el aula, de manera que la mayoría del alumnado indicaban solamente la temática, siendo pocos los capaces de ver-

balizar el título concreto de un libro que les gustaría tener en el aula para releer una y otra vez, estos han sido los libros expresados: Nemo, la bella durmiente, el color rojo, caperucita roja, doctor pig y los tres cerditos.

La siguiente pregunta tratada se desarrolla como **¿Cuándo lees libros? (Para dormir, jugar, en el baño, para comer...)** dentro de esta pregunta se recoge un elevado resultado en la lectura antes de dormir, concretamente 21 prelectores afirman que en sus hogares se lleva a cabo la lectura como medio para ir a dormir.

Otro de los momentos más demandado ha sido el momento del juego, en el que 9 niños manifiestan que leen y manipulan los libros en el momento de juego y disfrute. A estos resultados se añade que 2 infantes manifiestan que nunca leen libros puesto que no tienen acceso a ellos en casa.

Para finalizar con los resultados de esta cuestión, se agrega que el total de resultados para esta pregunta supera los 25, debido a que varios infantes comunican diversos momentos en el que ponen en práctica la lectura.

De la cuestión **¿Tienes libros en casa?** 23 de 25 prelectores afirman que poseen diversos libros en sus hogares. A pesar de recibir una respuesta favorable ante la lectura, existe un mínimo porcentaje de alumnos que indican que no contienen ningún libro en sus hogares, específicamente 2 alumnos.

La séptima cuestión pertenece a **¿Muchos o pocos?** 2 alumnos verbalizan que no tienen contacto con la lectura, de modo que sus respuestas son ninguno. Sin embargo, 20 discentes atestiguan que la cantidad de libros que poseen en el hogar son muchos. La parte restante del alumnado, la cual se asemeja a 3 infantes revelan que son pocas las obras literarias que se encuentran en sus casas.

¿Qué libros tienes en casa? Ocupa el octavo lugar en la entrevista de este estudio de caso. En cuanto a los resultados de esta cuestión, todo el alumnado pudo expresar mínimo un título específico de algún libro que contiene en el ámbito familiar o una temática concreta. Los libros expuestos por el alumnado han sido los siguientes:

Blancanieves, los tres cerditos, caperucita roja, ¿A qué sabe la luna?, cenicienta, campanilla, dinosaurios, el libro de la selva, el cacasauro, la bella y la bestia, la bella durmiente, Peppa pig, la torre de libros más alta, los planetas, Nico cruza el mar, coronavirus, Aladín,

Vaiana, el reloj, Frozen, pocoyo, pj maks, topwins, la rana ramona, el cuento de Noel, Peter pan, el lobo feroz, el pollo pepe, libro de gloria fuerte, Calliu, Marvel, Rapunzel, Mickey mouse, cars, la liga de la justicia, el libro de las emociones.

La novena cuestión es **¿Quién te lee libros en casa?** Ante la recogida de datos de esta pregunta se observa que existen diversos agentes que practican la lectura en voz alta delante de los pequeños. Al recopilar los datos se percibe que los resultados se repiten constantemente, de manera que se representan en la siguiente tabla (Tabla 2) con el propósito de que queden más claros y estructurados.

Tabla 2 – Resultados de los agentes implicados en la lectura de libros

AGENTES	DEMANDA
Madre	20 respuestas
Padre	14 respuestas
Abuelos	2 respuestas
Hermanos mayores	2 respuestas
Ellos mismos	3 respuestas

Fuente: Tabla de elaboración propia realizada a partir de las respuestas aportadas por el alumnado.

Tal y como se puede observar en la tabla 2, 20 son las veces que el alumnado expresa que su madre es la encargada de leerles libros en casa. El sustantivo “papá” ha sido pronunciado por los discentes 14 veces, mientras que 2 veces se destacan los nombres tanto de abuelos como de hermanos mayores. Por último, 3 niños indican que ellos mismos realizan de manera autónoma la lectura.

Si se suman todos los resultados se puede ver como no coinciden con el número de prelectores presentes en el aula (25 alumnos), esto se debe a que la mayoría de ellos expresaban más de un agente en sus respuestas.

¿Vas con mamá o papá a comprar libros a las librerías? En cuanto a los resultados de esta última cuestión, 18 niños indican que nunca han visitado una librería al igual que verbalizan que sus progenitores son los encargados de comprar y regalarles a los infantes los libros que le parezcan convenientes.

Por el contrario, solo 7 alumnos afirman a ver visitado alguna vez una librería con sus mayores más cercanos con la finalidad de comprar un libro. Dentro de estos 7 discentes, 3 de ellos con-

firman que asisten con regularidad a este establecimiento, además de ser los propios escogedores de los libros que quieren comprar y leer. De lo contrario, los 4 restantes testifican haber visitado el lugar alguna vez, pero con poca regularidad.

En cuanto al apartado de **observaciones** incluido en la entrevista, se indica que sirve para apuntar observaciones de ciertos alumnos sobre las respuestas, como las contradicciones que verbalizan durante la entrevista, detalles que captan mi atención o la sinceridad que muestran en sus respuestas.

4 PROPUESTA DIDÁCTICA

Tras el análisis de los resultados, se puede observar como la mayoría del alumnado participante de la entrevista no tiene un hábito de lectura, esto hace necesario el diseño de una estrategia metodológica denominada “La maleta de las historias divertidas”. Esta propuesta de actuación consta de la realización de un diseño y posteriormente construcción de una maleta con una caja de cartón decorada con las cubiertas y personajes más conocidos por los niños.

La construcción de la maleta tiene la finalidad de guardar dentro de ella el libro correspondiente a su lectura, junto con una serie de objetos relacionados con la temática del libro. Estos objetos se irán sacando uno a uno escuchando las ideas previas que surgen de cada individuo, causando curiosidad e intriga sobre la lectura que se va a realizar.

4.1 Objetivo de la propuesta

Transmitir diversión y placer a través de la lectura de libros atrayendo al prelector por medio de la intriga y la curiosidad.

4.2 Creación de *La maleta de las historias divertidas*

La elección de crear una maleta y no otro objeto para el fomento de la literatura en prelectores y primeros lectores se debe a que es un objeto fácil para desplazar, de poco peso y principalmente por qué sirve para guardar elementos.

4.3 Planificación de sesiones

El desarrollo de esta propuesta de Trabajo de Fin de Grado (TFG), se compone de cuatro sesiones diferentes, llevadas a cabo a

lo largo de dos semanas del mes de mayo de 2021. En este caso, se realizan 2 sesiones por semana.

Su puesta en práctica se realiza en distinto orden de demanda de temáticas debido a la dificultad para encontrar la existencia de algunos libros en bibliotecas públicas.

4.4 Puesta en práctica de la estrategia diseñada: La maleta de las historias divertidas

La estrategia diseñada y denominada *La maleta de las historias divertidas* consta del desarrollo de cuatro libros infantiles extraídos tras el análisis de los resultados en la entrevista realizada al alumnado, siendo estos: Las princesas, los animales, los piratas y los superhéroes. A partir de estos resultados, se comenzó una búsqueda de libros infantiles sobre dichos temas para llevarlos al aula.

Una vez cubierta la búsqueda de libros que se han llevado al aula y la construcción del maletín, se contactó de nuevo con la tutora del aula para fijar los días y la hora a la que se podía asistir al centro.

Por otra parte, se hizo uso de otro libro infantil relacionado con la estrategia que se ha diseñado, el cual se utilizó para ayudar a introducir y presentar la maleta al alumnado. Esta presentación estuvo acompañada de una propia historia inventada.

Seguidamente se muestran los cinco libros utilizados para el desarrollo de esta propuesta de actuación:

- La maleta
- El pequeño pirata Serafín
- Max y los superhéroes
- ¡Yuju! Príncipe azul ¿Dónde estás?
- La vaca que puso un huevo

LA MALETA

- *Introducción*

Con el desarrollo de esta actividad, se pretende despertar el interés del alumnado mediante la presentación de *La maleta de las historias divertidas* y la trama de cómo llegó dicha maleta a mis manos.

- *Objetivos específicos*

- Fomentar la literatura infantil en prelectores y primeros lectores.
- Causar intriga por el contenido de la maleta.
- Atraer la atención del prelector.
- Materiales necesarios para su realización
- La maleta de las historias divertidas
- Libro *La maleta*
- Nota personal

- *Temporalización*

El desarrollo de esta actividad de presentación tuvo una duración aproximadamente entre 15 y 20 minutos.

- *Agrupamientos y espacios*

La edad dirigida para la puesta en práctica de esta actividad es el aula de 4 años. El desarrollo de la estrategia diseñada se ha llevado a cabo en el aula, donde cada individuo se mantuvo sentado en su respectiva silla.

La ubicación elegida durante el desarrollo y descripción de la historia inventada sobre el origen de *La maleta de las historias divertidas* ha sido junto a la asamblea del aula, en una zona con amplia perspectiva para el alumnado y su visualización hacía los elementos que se muestran.

- *Descripción de la actividad*

El desarrollo de esta propuesta consiste en la presentación de *La maleta de las historias divertidas* acompañado de una historia propia sobre como dicha maleta llegó a mis manos. Para ello, se contó la siguiente historia:

“Buenos días a todos y todas. Hoy vengo a contaros una cosa super extraña que me ha pasado hace poco, concretamente el viernes pasado. Veréis, cuando me desperté encontré a los pies de mi cama esta maleta tan bonita. ¿Conocéis a algún personaje que sale en ella?

Pues mirad, dentro de esta maleta había un libro, este libro concretamente llamado *La maleta*, ¿Sabéis de que va? El libro *La maleta* cuenta la historia de un personaje que viajó a una nueva ciudad y siempre iba cargado con su maleta, pero ¿Sabéis qué?, Cuan-

do terminé de leer el libro encontré una nota para mí ¿Queréis que os la lea? Estad muy atentos:

Seño Elena, cómo sabemos que te gusta mucho leer libros a los niños, te regalamos:

LA MALETA DE LAS HISTORIAS DIVERTIDAS.

Así que tendrás que ir de aula en aula contando muchas y nuevas historias con las que los niños disfruten y se lo pasen increíblemente bien.

Esa será tú misión.

Pues veréis yo no podía esperar más para venir a contároslo así que compré un nuevo libro y hoy lo traigo para leerlo. ¿Queréis saber de qué va?”

Al acabar con esta historia y recibir las respuestas positivas e intrigadas por parte del alumnado, comencé con el desarrollo de la segunda actividad posteriormente descrita.

EL PEQUEÑO PIRATA SERAFÍN

• *Introducción*

La lectura del libro *El pequeño pirata Serafín* pretende captar la atención del alumnado tras una gran aventura protagonizada por piratas.

• *Objetivos específicos*

- Fomentar la literatura infantil en prelectores y primeros lectores.
- Causar interés en el prelector hacia la literatura infantil.
- Ocasionar intriga por el contenido de la maleta.
- Asociar los objetos de *La maleta de las historias divertidas* con la temática del libro.

• *Materiales necesarios para su realización*

- La maleta de las historias divertidas
- Libro *El pequeño pirata Serafín*
- Cofre con monedas y joyas
- Espada de pirata
- Pistola
- Parche de pirata

- *Temporalización*

El desarrollo de la lectura en esta actividad tuvo una duración aproximadamente de 15 y 20 minutos.

- *Agrupamientos y espacios*

La edad dirigida para la puesta en práctica de esta actividad es el aula de 4 años. El desarrollo de la estrategia diseñada se ha llevado a cabo en el aula, donde cada individuo se mantuvo sentado en su respectiva silla.

La ubicación que se escoge durante la muestra de los elementos asociados a la obra literaria ha sido la asamblea, zona del aula en la que todo el alumnado tenía una amplia y adecuada visión sobre dichos objetos. Respecto a la ubicación optada por la lectura del libro ha sido en dos zonas del aula, en las cuales los infantes tenían una clara visión de las ilustraciones, aunque a lo largo de la lectura se han ido realizando movimientos por el aula captando las miradas de los niños.

- *Sinopsis del libro*

El libro *El pequeño pirata Serafín* cuenta la historia del capitán de un barco pirata destacado por su diminuta estatura y sus constantes quejas por ser tan pequeñín. Era tan pequeño que siempre tenía problemas para no salir volando cuando soplaban muy fuerte el viento o al dar órdenes a su tripulación, debido a que no lo escuchaban con claridad. Un mal día, en una batalla, Serafín fue atrapado por el pirata Malapata, un pirata malo, malo donde los haya. Este bucanero era tan malo que se guardó a nuestro protagonista en su bolsillo y se lo llevó a su barco para encerrarlo en sus mazmorras.

Lo que no se imaginaba Serafín, es que, con la ayuda de un ratón, una gaviota y su diminuta estatura iba a poder escapar de las garras del pirata Malapata.

- *Descripción de la actividad*

El desarrollo de esta lectura comienza con la ubicación de *La maleta de las historias divertidas* en la mesa de la tutora del aula causando curiosidad por los elementos que se muestran. Se extrae de dicha maleta varios elementos relacionados con la temática del

libro en cuestión, siendo estos: Un parche de pirata, una pistola, una espada de piratas y un cofre lleno de monedas y joyas.

El alumnado asocia correctamente los elementos mostrados con la temática de la obra literaria: Piratas.

A continuación, se presenta a los infantes el libro nombrando su título y se les comienza a leer el libro realizando pausas planteando algunas preguntas tales como:

- ¿A quién os recuerda Serafín?
- ¿Por qué lleva tantas cosas encima?
- ¿Será capaz de escapar de Malapata?
- ¿Os ha gustado el libro?

MAX Y LOS SUPERHÉROES

• Introducción

La historia de *Max y los superhéroes* pretende introducir al alumnado prelector al placer de la lectura mediante obras con temáticas atractivas como son los superhéroes y sus poderes.

- *Objetivos específicos*
 - Fomentar la literatura infantil en prelectores y primeros lectores.
 - Causar interés en el prelector hacia la literatura infantil.
 - Ocasionar intriga por el contenido de la maleta.
 - Asociar los objetos de *La maleta de las historias divertidas con la temática del libro.*
 - Materiales necesarios para su realización
 - La maleta de las historias divertidas
 - Libro *Max y los superhéroes*
 - Martillo de Thor
 - Capa y antifaz de Super Woman
 - Careta de Batman
 - Muñeco de Hulk

• Temporalización

El desarrollo de la lectura en esta actividad tuvo una duración aproximadamente de 15 y 20 minutos.

- *Agrupamientos y espacios*

La edad dirigida para la puesta en práctica de esta actividad es el aula de 4 años. El desarrollo de la estrategia diseñada se ha llevado a cabo en el aula, concretamente en la zona de asamblea, donde el alumnado se ha colocado formando un círculo dejando hueco en medio para la lectura del libro.

La ubicación que se escoge durante la muestra de los elementos asociados a la obra literaria ha sido el centro del círculo formado por el alumnado en la asamblea, de esta manera los infantes se encontraban más cerca de los objetos. Respecto a la ubicación optada por la lectura de la obra literaria, ha sido el centro del círculo de la asamblea, sentada junto a ellos manteniendo una estatura similar.

- *Sinopsis del libro*

Este libro cuenta la historia de Max, un niño al que le gustan mucho los superhéroes y soñaba con ser uno de ellos. Su abuelo Pepe siempre le contaba un sinfín de historias de los superhéroes antiguos que vestían de blanco y negro, historias que Max escuchaba muy atento y sin interrumpir.

Los amigos de Max, al igual que él, jugaban a ser superhéroes y debatían cual era el mejor superhéroe de todos. Max lo tenía claro, era Mega Power, una superhéroe valiente, inteligente, fuerte, que tenía rayos X, podía volar y controlaba todo aparato electrónico. Sin embargo, ninguna de estas acciones era lo que más le fascinaba a Max, porque, lo que más le gustaba era cuando Mega Power se ponía el disfraz de mamá y le daba un beso de buenas noches.

- *Descripción de la actividad*

La lectura del libro *Max y los superhéroes* comienza con la abertura de *La maleta de las historias divertidas* en el centro del círculo formado por el alumnado en la asamblea. A continuación, se comienza a extraer de la maleta los elementos elegidos para la asociación del libro uno a uno, siendo estos: El martillo de Thor, la capa de Super Woman, el antifaz de Super Woman, la careta de Batman y un muñeco de Hulk.

El alumnado asocia correctamente los elementos mostrados con la temática de la obra literaria: Superhéroes.

A continuación, se presenta a los infantes el libro nombrando su título y se les comienza a leer el libro realizando pausas planteando algunas preguntas tales como:

- ¿Qué objetos aparecen en esta imagen relacionado con los superhéroes?
- ¿De qué superhéroe se ha disfrazado Max?
- ¿Conocéis a Mega Power?
- ¿Os ha gustado el libro?

¡YUJU! PRÍNCIPE AZUL ¿DÓNDE ESTÁS?

• Introducción

El libro *¡Yuju! Príncipe azul ¿Dónde estás?* Es una obra interactiva que necesita de la atención, toma de decisiones e interacción del prelector para la continuidad de su historia. El desempeño de estas acciones desarrolladas por parte del alumnado provocará en estos sigan con atención la trama del libro.

• Objetivos específicos

- Fomentar la literatura infantil en prelectores y primeros lectores.
- Causar interés en el prelector hacia la literatura infantil.
- Ocasionar intriga por el contenido de la maleta.
- Asociar los objetos de *La maleta de las historias divertidas* con la temática del libro.
- Materiales necesarios para su realización
- La maleta de las historias divertidas
- Libro *¡Yuju! Príncipe azul ¿Dónde estás?*
- Corona de princesa
- Collar de perla
- Tacón de Cenicienta
- Varita mágica

• Temporalización

El desarrollo de la lectura en esta actividad tuvo una duración entre 20 y 25 minutos.

• Agrupamientos y espacios

La edad dirigida para la puesta en práctica de esta actividad es el aula de 4 años. El desarrollo de la estrategia diseñada se ha

llevado a cabo en el aula, concretamente en la zona de asamblea, donde el alumnado se ha colocado formando un círculo dejando hueco en medio para la lectura del libro.

La ubicación que se escoge durante la muestra de los elementos asociados a la obra literaria ha sido el centro del círculo formado por el alumnado en la asamblea, de esta manera los infantes se encontraban más cerca de los objetos. Respecto a la ubicación optada por la lectura de la obra literaria, ha sido el centro del círculo de la asamblea, sentada junto a ellos manteniendo una estatura similar.

• *Sinopsis del libro*

El libro interactivo *¡Yuju! Príncipe azul ¿Dónde estás?* Cuenta la historia de Rosa y Josefina, dos hermanas princesas que esperan la llegada del príncipe azul en su torreón. Tras aburrirse por la tardanza del príncipe deciden comenzar la búsqueda por sí mismas. Todo comienza cuando cada princesa expresa su opinión de cuál es el camino correcto para llegar hasta el castillo del príncipe. Cada camino desemboca en diferentes lugares siendo algunos de estos: bosques, cuevas, castillos de osos y vampiros, dragones... pero nunca las princesitas encontrarán al esperado príncipe azul.

• *Descripción de la actividad*

La lectura del libro *¡Yuju! Príncipe azul ¿Dónde estás?* comienza con la abertura de *La maleta de las historias divertidas* en el centro del círculo formado por el alumnado en la asamblea. A continuación, se comienza a extraer de la maleta los elementos elegidos para la asociación del libro uno a uno, siendo estos: Corona de princesa, collar con perla, tacón de Cenicienta, varita mágica y dibujo de un castillo.

El alumnado asocia correctamente los elementos mostrados con la temática de la obra literaria: Princesas.

A continuación, se presenta a los infantes el libro nombrando su título y se les comienza a leer el libro realizando pausas planteando algunas preguntas tales como:

- ¿Os recuerda a alguien las princesas?
- ¿Qué camino elegimos, el de Rosa o Josefina?

- ¿A quién se parece este personaje?
- ¿Os ha gustado el libro?
- ¿Os recuerda a alguien las princesas?

LA VACA QUE PUSO UN HUEVO

• *Introducción*

La lectura del libro *La vaca que puso un huevo* pretende atraer la atención del prelector con su historia divertida. Su trama mantendrá a los infantes atentos a la lectura y les hará involucrarse en su lectura.

• *Objetivos específicos*

- Fomentar la literatura infantil en prelectores y primeros lectores.
- Causar interés en el prelector hacia la literatura infantil.
- Ocasionar intriga por el contenido de la maleta.
- Asociar los objetos de *La maleta de las historias divertidas* con la temática del libro.
- Materiales necesarios para su realización
- La maleta de las historias divertidas.
- Libro *La vaca que puso un huevo*
- Animales de juguete: Dos vacas, un oso, un mono, un tigre y un caballo
- Un huevo de juguete.

• *Temporalización*

El desarrollo de la lectura de este libro tuvo una duración entre 15 y 20 minutos.

• *Agrupamientos y espacios*

La edad dirigida para la puesta en práctica de esta actividad es el aula de 4 años. El desarrollo de la estrategia diseñada se ha llevado a cabo en el aula, concretamente en la zona de asamblea, donde el alumnado se ha colocado formando un círculo dejando hueco en medio para la lectura del libro.

La ubicación que se escoge durante la muestra de los elementos asociados a la obra literaria ha sido el centro del círculo formado por el alumnado en la asamblea, de esta manera los in-

fantas se encontraban más cerca de los objetos. Respecto a la ubicación optada por la lectura de la obra literaria, ha sido el centro del círculo de la asamblea, sentada junto a ellos manteniendo una estatura similar.

• *Sinopsis del libro*

La vaca que puso un huevo cuenta la historia de Macarena, una vaca de granja que se siente triste e inútil por ser una vaca corriente y no tener las habilidades extraordinarias de sus amigas, las demás vacas. Sus otras amigas, las gallinas, quieren ayudar a Macarena y para subirle su autoestima deciden colocarle un huevo mientras ésta duerme. Macarena pone el grito en el cielo al ver que aquella noche había puesto un huevo, tanto que se hizo tan famosa que hasta los periodistas viajaron a la granja para conocerla. El resto de las vacas envidiosas llegaron a la conclusión de que las vacas no ponían huevos y era una trampa de las gallinas.

Lo que nadie se esperaba era que tras largos días esperando la rotura de aquel huevo, salió un pollito un tanto extraño piando “MUUUUU”.

• *Descripción de la actividad*

La actividad sobre la lectura del libro *La vaca que puso un huevo* comienza con la abertura de *La maleta de las historias divertidas* en el centro del círculo formado por el alumnado en la asamblea. A continuación, se comienza a extraer de la maleta los elementos elegidos para la asociación del libro uno a uno, siendo estos: Un tigre, dos vacas, un oso, un caballo y un mono.

El alumnado asocia correctamente los elementos mostrados con la temática de la obra literaria: Animales.

A continuación, se presenta a los infantes el libro nombrando su título y se les comienza a leer el libro realizando pausas planteando algunas preguntas tales como:

- ¿Las vacas ponen huevos?
- ¿Qué animal saldrá del huevo, un pollo o una vaca?
- Turuleta ¿De qué os suena ese nombre?
- ¿Os ha gustado el libro?

5 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido, tras la realización de la entrevista al alumnado de un aula de 4 años de educación infantil, conocer sus intereses por la literatura infantil y el hábito lector que desempeñan. Al analizar los resultados, se puede observar como el alumnado no tiene adquirido un hábito lector, además de no estar recibiendo una educación literaria en la propia aula. A raíz de dichos resultados, se crea la estrategia de *La maleta de las historias divertidas* con la finalidad de crear curiosidad ante el encuentro del niño y la obra.

Asimismo, el papel de los mediadores debe ser destacado dentro de la educación literaria debido a que, si estos contienen las habilidades de obtener información relevante sobre los prelectores, como sus intereses, tipos de lecturas, preferencia de temáticas, etc., serán capaces de educar en lectura literaria, introduciendo a los más pequeños en el mundo de la lectura. Es por ello por lo que la formación permanente del docente toma gran relevancia cada año, cada curso e incluso cada mes y semana, debido a que salen al mercado y, por lo tanto, llegan a los ciudadanos nuevas estrategias, recursos y obras literarias que el docente debe investigar y curiosear con la intención de poner en práctica en sus aulas, y así, poder mejorar la educación literaria de su alumnado creando en ellos un hábito lector incipiente.

En este caso, al no educar a los alumnos en la importancia de la literatura infantil en edades tempranas, se puede esperar que ocurra lo mismo en cursos posteriores. Partiendo de esta premisa, se plantea que la estrategia diseñada a lo largo de este trabajo pueda ser adaptada a etapas superiores, puesto que dicha experiencia sirve para crear curiosidad e intriga al alumnado mediante objetos relacionados con el libro que se pretende llevar a la lectura. La obra literaria, por tanto, ha de adaptarse a la edad e intereses del alumnado que va a recepcionar su lectura.

La eficacia de *La maleta de las historias divertidas* puede verse tras su implementación en el alumnado de 4 años, puesto que ha permitido crear en los alumnos un sentimiento de intriga, desconocimiento e incluso nerviosismo al no saber qué libro se iba a leer ese día en clase. Ante los sentimientos expresados, se realizaba

con anterioridad una ronda de ideas previas, actividad fundamental para recalcar características del libro, ilustraciones, personajes y desarrollo de la historia. Este tipo de actividades hace que el alumnado exprese sus primeros pensamientos sobre el libro con tan solo observar su cubierta e ilustraciones.

Este trabajo me lleva a reflexionar sobre lo relevante que puede llegar a ser una simple maleta para educar en los niños lo divertido y placentero que llega a ser leer el final de un libro. Es evidente que la literatura infantil es un universo que debe llegar a las manos de los niños, puesto que puede utilizarse como transmisor de determinados conocimientos, valores, pensamientos e ideas de una manera más sencilla y atractiva, pero lo verdaderamente importante de la literatura infantil es el disfrute que se genera con ella.

Por ello, es importante hacer partícipes a los prelectores y primeros lectores de la literatura, darles la oportunidad de tomar decisiones sobre qué libro quieren leer y ofrecerles la oportunidad de acercarse a la lectura de modo positivo, lúdico y divertido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellanos, V. (2008). El álbum ilustrado: un género en alza. *Literatura.com*, 10(s.n.), 1-5.
- Bobes, J. (2017, 28 de abril). El origen de la literatura. *Academia editorial del hispanismo*. <https://bit.ly/3l85KHB>
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Cerrillo, P.C. (2010). Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. *Congreso Internacional de Promoción de Lectura*. Fundación Gulbenkian, Lisboa.
- Cerrillo, P.C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones Mensajero.
- Correro, C. y Real, N. (Coords.) (2019). *La formación de lectores literarios en Educación Infantil*. Octaedro.
- Díaz, S. (2020, 19 de julio de). Los 27 libros infantiles y juveniles más vendidos para pasar un verano a lo grande. *Bebés y más*. <https://bit.ly/3nhQf2E>
- Fabre (2021, 31 de enero). Los 10 libros más vendidos en 2020. *Fabre: Librería y juguetería desde 1860*. <https://bit.ly/38P08MK>

- Francis (2021, 21 de mayo) Descubre el ranking de libros infantiles más vendidos de 2021. *Babyradio*. <https://bit.ly/38VUzw1>
- Gago, I. (2014, 5 de octubre). El género narrativo. *Materiales de lengua y literatura*. <https://bit.ly/3BY92DV>
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 169, *Disposiciones generales*, de 26 de agosto de 2006, 17-53. <https://bit.ly/3BVkz7b>
- Real Academia Española, Consejo General del Poder Judicial. (2017). Mediador. En *Diccionario panhispánico del español jurídico*. <https://bit.ly/3nhw18Y>
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007, 474-482. <https://bit.ly/3BV1Jx4>



GRADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA



CAPÍTULO 6

EL ÁLBUM ILUSTRADO PARA EL DISFRUTE Y LA FORMACIÓN ARTÍSTICA Y LITERARIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap6>

BLANCA ISABEL JIMÉNEZ LACAVE

Docente funcionaria en activo en la especialidad de Educación Primaria-Francés. Realiza sus estudios del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz. Actualmente trabaja en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria en la localidad de Sevilla. CEIP Pino Flores, Sevilla (España).

b.jimenezlacave@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0307-6935>

MILAGROSA PARRADO COLLANTES

Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Doctora por la Universidad de Cádiz en 2017 con la tesis doctoral titulada *La recepción de Carlos Edmundo de Ory en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de Cádiz: El caso de los Aerolitos*. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Centra sus investigaciones en el ámbito de la educación literaria y el fomento de la lectura; y el autor gaditano Carlos Edmundo de Ory Universidad de Cádiz (España).

milagrosa.parrado@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

1 INTRODUCCIÓN

Bajo este título se pretende mostrar cómo hacer uso del álbum ilustrado en el aula de Educación Primaria para la formación literaria y artística del alumnado gracias a su carácter transversal.

Estas competencias – la literaria y la artística –, junto a otros elementos, permiten el desarrollo integral de la persona y su importancia ha quedado y sigue recogida a nivel nacional en el Currículo de Educación Primaria, a pesar de las modificaciones legislativas que se han ido sucediendo (Gómez Camacho y Hoster, 2013; Moreno y Jurado Navas, 2015).

Sin embargo, en la práctica, la educación artística en la etapa de Educación Primaria no se corresponde, en muchas ocasiones, con el fomento de la creatividad o la construcción del sentido estético, puesto que se suele recurrir a actividades manuales repetitivas y descontextualizadas (Feliu, 2011; García del Moral, 2009).

Por otro lado, también se da el caso de que el fomento de la lectura o las lecturas seleccionadas para su trabajo en el aula no aportan el resultado esperado. Actualmente, el infante se siente atraído por el mundo digital y tecnológico y sus necesidades e intereses se han visto modificados (García Padrino, 1999).

Frente a este panorama, surge el álbum ilustrado, el cual, con la confluencia del lenguaje verbal y visual, ofrece múltiples posibilidades para llegar a ese nuevo público. Sin embargo, a pesar de la abundancia de álbumes en la Literatura Infantil y Juvenil¹, su presencia en las aulas de Educación Primaria es escasa y el profesorado en su gran mayoría desconoce la manera de extraer todo su potencial (Laboratorio Internacional Construyendo Lectores, 2007).

De este modo, se comenzará con un análisis de las demandas del lector actual, así como de ese carácter interdisciplinar del

álbum para, seguidamente, dar algunas pinceladas acerca de la formación y las formas de trabajar del profesorado para sacar el máximo provecho a este recurso.

Una vez analizado este ámbito teórico, se presenta el contexto de actuación y la propuesta didáctica, diseñada con el fin de formar lectores literarios y permitirles el acceso al arte a través del álbum para, finalmente, establecer las conclusiones derivadas de este trabajo.

1.1 Las demandas del lector del siglo XXI

Es cierto que nos hallamos en un siglo de alfabetización masiva, pero este hecho no tiene por qué corresponderse con que la lectura sea uno de los hábitos favoritos de los españoles: en muchos casos, nos encontramos con alumnado con dispersión y falta de concentración cuando lee durante un tiempo más prolongado del que está habituado (Marchamalo, 2004; citado en Ballester, 2015).

Las tecnologías no traen consigo la pérdida de nuevos lectores; sin embargo, sí modifican la experiencia lectora: desde edades muy tempranas, se recibe la información por múltiples vías y se conocen y utilizan numerosos dispositivos y formatos para acceder a esta. De este modo, es preciso un replanteamiento en la manera de acercar a este público a la lectura (Cerrillo, 2005; López Valero et al., 2016).

Así, surge ya en el siglo XX el término “alfabetización visual” puesto que, el alumnado, aunque ya domine la letra impresa, recibe y “lee” información visual a lo largo de toda su vida (anuncios, películas, videojuegos, obras de arte...). Dicha información, si se carece de una adecuada educación visual, se recibe de forma sumisa y pasiva (Salisbury y Styles, 2012; Sánchez Corral, 1999).

Por otro lado, uno de los fines imprescindibles de la escuela es la formación de un alumnado que sea crítico y consciente de la realidad que le rodea a través del análisis de la información recibida en cualquiera de sus formatos (Augustowsky, 2008; citado en Vilor, 2014).

Es aquí donde radica la gran utilidad del álbum ilustrado: el lector, al tener que ir continuamente reajustando sus concepciones al descifrar y desentrañar la relación de las ilustraciones con el texto, es capaz de desarrollar la alfabetización en todas sus facetas sin olvidar el placer por la lectura (Laboratorio Internacional Construyendo Lectores, 2007; Sánchez Corral, 1999).

1.2 El carácter transversal del álbum ilustrado

1.2.1 La formación del lector literario

Como se explicaba anteriormente, el lector implícito de las obras literarias ha cambiado a la vez que lo ha hecho la sociedad, una sociedad alfabetizada donde predominan los sistemas audiovisuales (Ballester, 2015).

Es por ello por lo que, actualmente, el reto consiste en formar un lector que lea, comprenda e interprete la información en sus diversos formatos para así hacerlo también con el mundo que le rodea y no caer en el “nealfabetismo”: una decodificación de los signos escritos, pero sin realizar una lectura voluntaria, crítica y activa (Cerrillo, 2005).

El álbum permite hacer frente este reto y sirve para mediar entre el lector aún no competente y la literatura. En primer lugar, las ilustraciones alivian la tarea de decodificación de aquellos lectores que no dominan todavía el lenguaje escrito, clarificando su comprensión (Colomer, 1996; citado en Laboratorio Internacional Construyendo Lectores, 2007).

No obstante, uno de los peligros de la LIJ es la simplificación de la obra al público que se considera “incompetente”, eliminando así la estética de la literatura y el placer de descubrir los significados ocultos y las múltiples lecturas de esta (Cerrillo, 2005; Salsbruy y Styles, 2012).

Así, en segundo lugar, el álbum, a la vez que facilita la labor de decodificación, complica la narración para que estas expectativas sean alcanzadas por el lector, estimulando la creatividad y sin que este perciba que la lectura corresponde a un nivel de competencia curricular inferior (Colomer, 1996; citado en Laboratorio Internacional Construyendo Lectores, 2007).

Podemos constatar así que los álbumes carecen de un público lector de una determinada edad: la diversidad editorial en este género hace que estos sean idóneos tanto para los lectores primerizos como para los experimentados que ya dominan la letra impresa (Díaz Plaja, 2002).

Hoy día nos encontramos con múltiples obras literarias que apelan y desafían a lectores con competencias lectoras avanzadas al tener que deducir significados, leer entre líneas e interpretar

las ilustraciones (Díaz Plaja, 2002). Además, estas obras permiten explorar cualquier tema, ya que ninguna temática es considerada complicada o tabú en ellas (Salisbury y Styles, 2012). Por este motivo, también se considera una oportunidad para reincorporar tanto el género lírico como los clásicos en el canon escolar, obras en ocasiones difíciles y poco atractivas para el alumnado de Educación Primaria (García Padrino, 2005).

Frente a este panorama, el álbum puede usarse como puente o pretexto al remitir, a través de sus elementos y a la experimentación con la imagen y el texto, a este tipo de obras, conduciendo a su descubrimiento y valoración de forma atractiva para el alumnado (Colomer, 1998; García Padrino, 2005).

1.2.2 Beneficios de abordar el arte a través del álbum

El arte es muy afín al mecanismo del álbum ilustrado, ya que la ilustración da la posibilidad de una mayor expresión que si la obra hiciera uso únicamente de la palabra escrita (Moreno Devesa y Jurado Navas, 2015).

El arte que se puede trabajar a través del álbum es de carácter informativo y referencial, aunque eso no exime que se pueda trabajar la vertiente plástica a través de actividades de fomento de la lectura (García del Moral, 2009).

Las mejores obras son objetos literarios y artísticos aborden o no de manera directa la Historia del Arte, ya que pueden considerarse como galerías de arte en sí mismas, aportando placer y activando la imaginación del lector (Salisbury y Styles, 2012).

Ante estas obras artísticas no solo se juega el papel de espectador: de forma innata y trabajada a lo largo de los años, el individuo analiza e interpreta la obra objeto de observación (Vilor, 2014). Esta percepción activa da lugar a su vez a la manifestación de ideas y de valores tanto personales como del conjunto de la sociedad, favoreciendo así la formación integral de la persona (Moreno Devesa y Jurado Navas, 2015).

1.3 El profesorado como mediador en esta doble vertiente: arte y literatura

Para poder aprovechar la transversalidad de este tipo de obras, es necesaria la formación inicial y permanente del profesorado.

rado, puesto que el lector infantil se enfrenta a lecturas muy enriquecedoras, pero con una complejidad mayor, y donde puede encontrar referencias literarias y artísticas que no sepa interpretar sin la figura de un mediador (Sánchez Vera, 2014).

1.3.1 La formación del profesorado

En Educación Primaria –así como en Infantil–, el profesorado no es ni artista ni profesor de arte en la mayoría de los casos. Es por ello que se requiere de un gran esfuerzo de adaptación a las necesidades del educando en esta área (García del Moral, 2009).

Así, existen autores y ediciones de obras que, conscientes de dicha complejidad, incluyen algunas pistas para que el lector y el mediador puedan descubrir los hipotextos² a los que se hace referencia, como la citación de la obra en el mismo texto o la inclusión de un anexo donde se especifican los hipotextos relacionados con las ilustraciones, incluyendo también información enciclopédica de estos (autor, título, fecha, museo...) (Sánchez Vera, 2014).

Estos hipotextos pueden ser reconocidos con facilidad por el lector infantil en general (legibles) o parcial según las experiencias anteriores del receptor (reconocibles). No obstante, nos encontramos con otros de difícil reconocimiento, en las que la figura del adulto mediador es indispensable (Sánchez Vera, 2014).

Para ello, la formación de los docentes debe incluir esa función de “enlace” en LIJ. Es esencial informarse de las novedades en este ámbito y contar con un bagaje literario rico, así como saber recurrir a múltiples recursos para facilitar el acceso a la lectura de su alumnado (López Valero et al., 2016).

Una de las grandes tareas de este mediador es, entonces, la selección de obras para la formación de un corpus, ya que es necesaria la diversidad en la literatura a la que el alumnado va a acceder, tanto en géneros como en formatos (Sánchez Vera, 2014).

A su vez, se debe estar pendiente a las novedades en el cine infantil y a las oportunidades que permitan al alumnado establecer relaciones afectivas con la literatura (López Valero et al., 2016).

Por otro lado, es indispensable que el mediador dote al lector infantil de herramientas para hacer frente a obras de diversa índole, desarrollando la capacidad lectora frente al lenguaje escrito y frente al visual, siendo consciente de que la lectura puede hacerse

también a través de recursos visuales – como la ilustración en el álbum, los anuncios, los carteles...– y audiovisuales (López Valero et al., 2016; Salisbury y Styles, 2012).

1.3.2 Mediar el álbum ilustrado en el aula para una educación artística y literaria

A lo largo de este breve marco teórico se ha podido constatar cómo la ilustración en el álbum puede permitir el abordaje de la educación tanto literaria como artística en las aulas de Educación Primaria.

Para ello, lo primero que debe garantizar todo aquel docente que quiera trabajar este género es la existencia de estas obras en el canon literario a disposición del alumnado, puesto que no abundan ni en las aulas ni en las bibliotecas escolares para estas edades (Díaz Plaja, 2002; Dueñas 2012; García del Moral, 2009).

Como con otro tipo de obras y géneros, el álbum se presta a las actividades y animaciones a la lectura que se suelen llevar a cabo. Así, a partir de la lectura de una obra de esta tipología, se pueden llevar a cabo tertulias literarias dialógicas o actividades de escritura creativa para un acercamiento placentero a la literatura y para que el alumnado perciba que la lectura se expande más allá del libro (López Valero et al., 2016).

La realización de constelaciones literarias es una actividad que puede dar más frutos con este tipo de obras que con otras, partiendo de álbumes con algún punto en común: la temática, el estilo, el autor, los hipotextos a los que se hace referencia... donde el intertexto y el hipertexto son el motor para seguir leyendo y establecer relaciones, comparaciones, interpretaciones y diferencias (Mendoza Fillola, 2010; citado en Dueñas, 2012). Dicha actividad resulta idónea para trabajar los clásicos literarios y las obras de arte.

Cuando se da el caso de que el álbum se refiere expresamente al arte se pueden realizar actividades más específicas (Díaz Plaja, 2012):

- Observar la técnica, la composición y el color de las ilustraciones para agudizar la percepción y desarrollar el espíritu crítico.

- Proponer lecturas que luego puedan ampliarse a través del descubrimiento del pintor o artista y de su época, de la consulta a páginas webs o de la visita a museos.
- Realizar agrupamientos y clasificaciones a partir de la percepción y el análisis de las ilustraciones.
- Ilustrar textos literarios basándose en obras de la Historia del Arte.
- Producir y crear textos jugando: meterse en la piel de un historiador o crítico de arte y tratar de explicar una obra, imaginar la escena que ocurriría después de lo que representa la ilustración, realizar collages con esas obras, incorporar elementos artísticos a las ilustraciones...

2 CONTEXTO

Este trabajo no tiene vinculación con ningún centro educativo; no obstante, el contexto al que va hipotéticamente dirigida la propuesta es el centro educativo donde se realizó la asignatura *Prácticum II* del Grado de Educación Primaria en el curso escolar 2017-2018, dada su idoneidad y pertinencia.

El Centro Público de Educación Infantil y Primaria Reyes Católicos está situado en la avenida Ana de Viya de la capital de Cádiz (Andalucía). La población escolar ronda los 500 estudiantes con un número elevado de alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo (NEAE).

Los escolares provienen de las barriadas próximas al centro, aunque nos encontramos con algunos cuyos familiares trabajan por la zona, aspecto que dota al centro de bastante heterogeneidad.

Las familias tienen un nivel socioeconómico medio, con algunos casos de familias desfavorecidas. El nivel curricular de las familias es aceptable y estas participan de manera constante en las actividades que se organizan en el centro. La relación profesorado-alumnado es también favorable.

Concretamente, la propuesta se concibe para una clase de 25 alumnos de tercer curso de Educación Primaria. En ella hay una proporción equitativa entre niños y niñas, con dos alumnos con NEAE. Dicho alumnado puso en marcha una biblioteca de aula con

un sistema de préstamos con el objetivo de promover una aproximación placentera a la lectura.

Este contexto es idóneo debido a diversas circunstancias, en las que se encuentran la inexistencia de álbumes ilustrados en la biblioteca de aula, el no abordaje de la Historia del Arte o de obras artísticas en ninguna materia y el predominio de actividades inconexas y fragmentadas en la asignatura de Educación Plástica y Visual. Por otro lado, se intenta que poco a poco el alumnado vaya pasando a lecturas con más texto y menos imagen.

Si bien en el Proyecto Educativo de Centro se recogen directrices concernientes a la lectura y al hábito lector, el acto de leer por placer y entretenimiento no suele constar dentro de las prioridades del Área de Lengua Castellana y Literatura.

El alumnado al que va dirigida la propuesta es curioso y se suele sentir atraído por las ilustraciones de los textos que leen. Sin embargo, este carece de recursos y habilidades para desarrollar sus competencias literaria y artística de manera óptima. Por otro lado, nos encontramos también con parte del alumnado que no acude a la biblioteca escolar o que no suele leer por elección propia.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Objetivos

Objetivos de Etapa

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

Objetivos del Área de Lengua Castellana y Literatura

O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio-comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo.

O.LCL.3. Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos.

O.LCL.4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura.

O.LCL.5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses.

O.LCL.6. Aprender a utilizar todos los medios a su alcance, incluida las nuevas tecnologías, para obtener e interpretar la información oral y escrita, ajustándola a distintas situaciones de aprendizaje.

O.LCL.7. Valorar la lengua como riqueza cultural y medio de comunicación, expresión e interacción social, respetando y valorando la variedad lingüística y disfrutando de obras literarias a través de su lectura, para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, afectividad y visión del mundo.

Objetivos del Área de Educación Artística

O.EA.1. Conocer y utilizar las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

O.EA.4. Reconocer las manifestaciones artísticas más relevantes de la Comunidad autónoma de Andalucía y de otros pueblos, desarrollando actitudes de valoración, respeto, conservación y adoptando un sentido de identidad que le permita plasmar a través del lenguaje plástico y musical las interpretaciones y emociones del mundo que le rodea.

O.EA.5. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, integrando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión de realizar o disfrutar de diferentes producciones artísticas.

O.EA.6. Utilizar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura, para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

O.EA.8. Analizar las manifestaciones artísticas y sus elementos más significativos en el entorno para conseguir progresivamente una percepción sensible de la realidad y fomentar la identidad personal como andaluz.

O.EA.9. Valorar y conocer las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de Andalucía y de otros pueblos y culturas; colaborar en la conservación y enriquecimiento desde la interculturalidad.

Objetivos Didácticos

O.D.1. Valorar y conocer diferentes obras de arte pictóricas de la Comunidad Autónoma, nacionales e internacionales.

O.D.2. Mantener una actitud crítica y reflexiva ante la cultura y los recursos visuales.

O.D.3. Conocer, valorar y disfrutar la lectura de álbumes.

O.D.4. Mostrar curiosidad e iniciativa ante diferentes propuestas literarias y artísticas.

O.D.5. Trabajar en grupo, expresar y respetar las diferentes propuestas, barajar posibilidades y recurrir a diferentes medios para conseguir los objetivos propuestos.

Fuente: elaboración propia.

3.2 Contenidos

Con esta propuesta y de acuerdo con estos objetivos se trabajan la mayoría de los contenidos de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Educación Artística. Estos contenidos se encuentran –en el momento en el que se desarrolla la propuesta– en los anexos de la *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.

3.3 Contribución a las Competencias Clave

Competencia en comunicación lingüística

La propuesta desarrolla y enriquece implícitamente las destrezas lingüísticas y su utilización adecuada y creativa en múltiples contextos. Propicia un contexto y ambiente idóneos para los intercambios comunicativos al tener que describir, argumentar y explicar las propias ideas y los proyectos de trabajo llevados a cabo.

Competencia de aprender a aprender

El trabajo en equipo y el uso de una metodología activa permite que el alumno realice las actividades con un gran grado de autonomía. Por otro lado, se incita a la reflexión y a la autoevaluación acerca de los procesos y experimentaciones llevados a cabo, favoreciendo la posibilidad de avanzar en el propio aprendizaje. También, al desarrollar la capacidad de observación, se permite que el alumnado sea más autónomo en los procesos de análisis de cualquier aspecto y situación.

Competencia social y cívica

Al requerirse la participación del alumnado en experiencias colectivas (diálogos, consenso, escucha activa...), se permite el desarrollo de la capacidad de comunicación con otras personas y la comprensión de lo que estas transmiten.

Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Se fomentan la toma de decisiones y la autonomía del alumnado con respecto a su aprendizaje. Por otro lado, la creatividad también exige autonomía al poner en marcha las propias iniciativas a través de la planificación previa, la toma de decisiones, etc.

Competencia digital

En diversas actividades se puede recurrir al uso de herramientas digitales y a las páginas oficiales de museos, propiciando la destreza para buscar y obtener información.

Competencia de conciencia y expresiones culturales

Esta propuesta permite expresarse de manera creativa, así como apreciar obras literarias y plásticas tanto del entorno inmediato (Comunidad Autónoma) como a nivel nacional e internacional. La lectura placentera permite también una mayor valoración de la literatura como arte y forma de expresión. Por otro lado, propicia la utilización del lenguaje artístico para expresar las ideas y dota al alumnado de instrumentos para valorar y expresar opiniones acerca de las manifestaciones artísticas y culturales.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

La formulación de hipótesis y el establecimiento de estrategias para descubrir los hipertextos y la resolución de las actividades propuestas permiten la introducción en el método científico de investigación. También se abordan conceptos y representaciones geométricas presentes en las obras de arte y se trabaja con instrumentos que se utilizan en el Área de Matemáticas (regla, escuadra, cartabón, compás...).

Fuente: elaboración propia.

3.4 Metodología

La metodología puesta en práctica es activa, donde el alumnado tiene un papel protagonista y se recurre al trabajo cooperativo. En todas las actividades propuestas, el álbum ilustrado será el detonante de la curiosidad y del interés del alumnado tanto por la historia narrada como por las ilustraciones e hipotextos que se encuentran en él.

El docente, en su función de mediador, tendrá que preparar las actividades realizando una lectura y un análisis previo a los álbumes que se van a trabajar, indagando sobre los hipertextos a los que se hace referencia en la obra en cuestión.

El objetivo es el acercamiento placentero a la literatura y al arte, de modo que la lectura del álbum y las actividades anteriores y posteriores a esta deben perseguir dicho fin. Es de gran utilidad recoger previamente las concepciones previas del alumnado sobre

el arte y la lectura para luego contrastarlas con las ideas y reflexiones que se tengan al final de la propuesta.

Por otro lado, es conveniente destacar que las actividades presentadas constituyen solo un ejemplo de todo lo que se puede trabajar con este recurso y que existen multitud de obras y actividades de esta índole. Este hecho facilita la adaptación de la metodología y de los recursos al contexto y a las necesidades del público al que la propuesta irá dirigida.

A continuación, se proporciona la estructura que siguen las siguientes actividades, para aquel profesorado que quiera llevar una propuesta de estas características al aula:

- Análisis de la cubierta, el título y formato de la obra para incitar la formulación de hipótesis y motivar al alumnado.
- Lectura detenida de la obra y análisis de las ilustraciones. Dicho análisis, guiado y supervisado por el mediador cuando fuere necesario, provocarán el descubrimiento o el cuestionamiento de los hipotextos por parte del alumnado.
- Una vez descubiertos los hipotextos, el alumnado acudiría a recursos que les permitirán buscar información y descubrir los “secretos” (hipertextos) que encierran las ilustraciones. En este caso, se hará a través del álbum *Frikiarte*.
- Finalmente, se recurrirá a actividades que abarquen la educación artística y la literaria: escritura creativa, juegos de simulación, recreación de obras artísticas, tertulias dialógicas literarias, constelaciones, etc.

3.4.1 Una ayuda para el mediador: *Frikiarte*

Para esta propuesta se ha creado un recurso que desencadenará las actividades propuestas y que permitirá al alumnado la resolución de dudas de forma autónoma, complementando así la labor del mediador.

Se trata de *Frikiarte*, un álbum peculiar (Anexo 1) que un día aparece en la biblioteca de aula acompañado de una carta dirigida al alumnado. Dicho álbum se quedará a lo largo del curso escolar para hacerles una visita y descubrir sus gustos lectores.

No obstante, además de que le gusta la lectura, es un apasionado del arte. Así, este personaje les propone leer una serie de

álbumes a lo largo del curso escolar; álbumes que para él son muy especiales y que el alumnado deberá averiguar por qué.

Frikiarte guarda en su interior un catálogo de artistas y movimientos artísticos donde se incluyen prioritariamente los hipertextos de los álbumes propuestos. Posteriormente este sería completado por los alumnos cuando, a través de sus propias lecturas, descubran un hipotexto referido al arte. Así, en cualquier momento, el alumnado podrá hacer uso de este recurso para encontrar pistas e información sobre obras artísticas de diversa índole.

3.5 Actividades

3.5.1 Primera actividad: ¿CÓMO ES LA VIDA DE UN ARTISTA?

OBJETIVOS	MATERIALES/MEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> - Expresar las propias opiniones y respetar las de los demás - Conocer la figura del pintor Picasso y algunas de sus obras - Experimentar con el estilo de cada etapa artística de la vida del pintor - Trabajar en grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Álbum <i>Picasso y Minou</i> - <i>Frikiarte</i> - Folios A3 - Material de dibujo y pegamento - Dados - Fotocopias con explicación del juego (Anexo 2) - Papel celofán de distintos colores - Silueta de gafas para recortar
REALIZACIÓN	

Se llevarán a cabo unas preguntas previas para saber de dónde parte el alumnado (“¿Alguna vez habéis escuchado la palabra *Picasso*? ¿Sabéis a quién se refiere? ¿Pensáis que los artistas tienen una vida distinta a la vuestra?”). Las preguntas finalizarán con esta otra: “Nuestro amigo *Frikiarte* me ha contado que hay alguien que conoce muy bien la vida de *Picasso*, ¿habéis oído hablar alguna vez de *Minou*?”.

Así, se llevará a cabo la lectura del álbum *Picasso y Minou*. Durante su lectura, el mediador velará por que el alumnado aprenda a fijarse no solo en lo que dice el texto, sino también en la información visual.

Este álbum, al tratar directamente sobre un pintor y no mezclar otros artistas, hará que el reconocimiento de los hipertextos sea más accesible tanto para el mediador como para el alumnado.

Una vez finalizada la lectura y descubiertos los hipertextos, se llevará a cabo una tertulia literaria dialógica, donde se podrán abordar diferentes aspectos a criterio del mediador según la personalidad del alumnado y el desarrollo de la actividad.

Para acercar aún más al alumnado al arte, se pueden llevar a cabo estas actividades:

- **“A la manera de Picasso”**

El mediador mostrará diferentes retratos que hizo Picasso en su etapa cubista. El alumnado tratará de explicar en qué consiste el cubismo a través de la ayuda de *Frikiarte* y de esas imágenes.

Posteriormente, se mostrará un ejemplo de retrato cubista y el alumnado indagará sobre cómo se ha realizado. Justo después, los aprendices realizarán un retrato a la manera de Picasso siguiendo las instrucciones y el material de un juego (Anexo 3).

Los retratos serán expuestos y cada alumno tendrá la oportunidad de convertirse en un auténtico crítico de arte “optimista” (nunca se harán comentarios negativos o perjudiciales) y dar su opinión sobre las diferentes producciones.

- **“Las lentes del artista”**

El alumnado realizará por grupos de tres personas tres gafas en cartulina a las que se les añadirán papel celofán de colores azul, rojo o rosa, amarillo y verde.

De esta forma, cada grupo tendrá tres gafas que corresponderán a las etapas artísticas de Picasso y a las emociones que iban ligadas a estas. Por turnos, el alumnado se pondrá las distintas gafas y anotará en un folio qué es lo que se le pasa por la cabeza y lo que siente mirando a su alrededor a través de ellas.

Se hablará también de cómo, en función del uso del color y de las gamas utilizadas, una obra puede transmitir distintas sensaciones.

Fuente: elaboración propia.

3.5.2 Segunda actividad: CUENTAIMÁGENES!

OBJETIVOS	MATERIALES/MEDIOS
- Descubrir obras de arte pictóricas universales	- Álbum <i>Las pinturas de Willy</i>
- Incentivar el análisis y la observación de material visual (ilustraciones)	- <i>Frikiarte</i>
- Estimular la imaginación a través de la escritura creativa	- Folios y lápices
- Trabajar en grupo	
- Expresar las propias opiniones y respetar las de los demás	

REALIZACIÓN

El mediador presentará la siguiente obra, *Las pinturas de Willy*, y se seguirá el mismo procedimiento que con los demás álbumes. No obstante, esta obra apenas cuenta con código escrito, centrándose así en el juego del lector con el código visual y los hipotextos. Así, se llevará a cabo el análisis exhaustivo de las “pinturas” de este simpático protagonista, Willy, el cual se dedica a transformar clásicos pictóricos de la Historia del Arte.

La segunda parte de la actividad versará sobre la escritura creativa: el alumnado, por parejas, deberá inventar una pequeña historia de una de las obras pictóricas en las que se basa Willy. Posteriormente, se expondrán las distintas creaciones, se verá cómo estas se pueden mejorar y se felicitará sobre la originalidad y la creatividad empleadas.

Fuente: elaboración propia.

3.5.3 Tercera actividad: UN LUGAR... ¡PINTORESCO!

OBJETIVOS	MATERIALES/MEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la función, la organización y las normas de un museo - Conocer obras de arte de pintores nacionales - Expresar su propio punto de vista y sus ideas acerca del arte - Trabajar en grupo - Redactar un escrito partiendo de su propia experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Álbum <i>Revelo en el Museo</i> - <i>Frikiarte</i> - Pasaporte cultural para cada alumno - Información recabada por el mediador acerca del museo para el que se va a organizar la visita - Álbumes que traten del tema de los museos para trabajar las constelaciones literarias
REALIZACIÓN	

El mediador presentará la siguiente obra, *Revelo en el Museo*. Se llevará a cabo una lectura colectiva, se analizarán las ilustraciones y se descubrirán, con ayuda de *Frikiarte*, los hipotextos y sus hipertextos correspondientes.

A continuación, se le preguntará al alumnado si ha ido alguna vez a un museo y se le pedirá que cuente su experiencia. Por otro lado, se podría también realizar una tertulia literaria dialógica o trabajar las constelaciones literarias con obras literarias que traten también el tema de los museos y completar así las páginas de *Frikiarte*.

Esta lectura daría lugar a un pequeño proyecto en el que el propio alumnado organizaría una visita a un museo. Para ello, el mediador deberá indagar y recabar toda la información posible acerca de la pinacoteca en cuestión para que el alumnado pueda investigar acerca de:

- Dónde se encuentra el museo y cómo está distribuido (plano, *Google Maps*).
- Catálogo de obras que están expuestas.
- Recorrido que se va a realizar y normas a respetar.
- Estimar el tiempo de la visita (trabajar la estimación, la medición del tiempo...).

Una vez que se vaya a llevar a cabo la visita, el mediador proporcionará a cada alumno un pasaporte cultural (Anexo 4) donde este registrará información y sus impresiones sobre los cuadros del museo que quiera. También se le invitará a que lo utilice cuando descubra alguna obra en un museo o en su contexto que le haya llamado la atención.

El mediador también podrá animar la visita si provee al alumnado de pequeños desafíos que tendrán que ver con la percepción y con el análisis de las obras. Por ejemplo, se puede proporcionar al alumnado pequeños fragmentos de la obra para que localice a cuál de las que está viendo en el museo pertenece, o hacerle preguntas en las que el alumnado se detenga e investigue algunas obras.

Para finalizar la actividad y, una vez realizada la visita, se podría hacer un concurso de redacción sobre la visita al museo.

Fuente: elaboración propia.

3.5.4 Cuarta actividad: ILUSTRADORES DE HISTORIAS

OBJETIVOS	MATERIALES/MEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cuentos clásicos de la literatura universal - Comprender y sintetizar un texto para representarlo visualmente a través de una ilustración - Hacer uso, reproducir y transformar obras de arte 	<ul style="list-style-type: none"> - Álbum <i>Caperucita Roja</i> - <i>Frikiarte</i> - Cuentos populares (adaptados a la competencia lectora del alumnado) - Cartulinas o folios de gran formato (A3), así como material y utensilios para llevar a cabo dichas producciones (témperas, ceras, lápices, rotuladores, recortes...)

REALIZACIÓN

El mediador presentará la siguiente obra propuesta por *Frikiarte*, *Caperucita Roja* y se llevará a cabo una lectura colectiva de esta donde se seguirá el mismo procedimiento que en actividades precedentes: análisis de las ilustraciones y descubrimiento de los hipotextos.

Posteriormente, se le preguntará al alumnado si ya habían leído o escuchado esa historia alguna vez. Se llevará a cabo una tertulia literaria dialógica en la que se debatirá las diferencias que hay con la historia que ellos conocen y si conocen otros cuentos como ese. Se indagará sobre el concepto de cuento popular y se debatirá sobre otros que también conozcan.

Finalmente, el mediador distribuirá al alumnado en grupos de 4, atribuyendo a cada uno un cuento popular. Cada grupo deberá:

- Leer el cuento.
- Representar la historia, una parte de ella, una situación o un personaje a través de una ilustración realizada por ellos mismos.
- Dicha ilustración deberá contener como mínimo un hipotexto de una obra de arte o tratarse en su totalidad de una obra de arte. Podrán utilizar el material y la técnica que estimen oportunos.
- Finalmente, cada grupo contará el cuento a los demás compañeros y explicará la ilustración que ha llevado a cabo.

Las producciones del alumnado, acompañados de los cuentos en los que están basadas, podrían exponerse en la biblioteca escolar o ser explicadas a otro curso o ciclo del centro. También se podría maquetar un álbum ilustrado con este trabajo.

Fuente: elaboración propia.

3.5.5 Quinta actividad: ¡LEO LEO LO QUE QUIERO!

OBJETIVOS	MATERIALES/MEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> – Ser capaz de elegir de forma autónoma una lectura siguiendo sus gustos – Familiarizarse y utilizar la biblioteca de aula y la de centro – Experimentar el placer de leer – Compartir las propias impresiones lectoras 	<ul style="list-style-type: none"> – Biblioteca de aula o biblioteca de centro – Álbumes de diferente índole para abarcar la mayor variedad posible (incluir también álbumes que hagan referencia al arte)

REALIZACIÓN

Está actividad servirá de cierre de la propuesta y consistirá en explicar al alumnado que elijan el álbum que ellos quieran y que, cuando lo lean, expliquen algo de este a la clase: una ilustración, un resumen de la historia, las obras de arte que haya encontrado, alguna actividad (texto escrito o cualquier otra producción) a partir de la obra, etc.

Con esta actividad se pretende que el alumnado elija de forma autónoma una lectura siguiendo sus gustos y experimentando así el placer de leer. Se considera que, a través de las cuatro actividades precedentes, se ha dotado a los aprendices de estrategias y obras variadas para que estos encuentren aquellas que se adapten a sus intereses.

Fuente: elaboración propia.

3.6 Evaluación

La propuesta detallada no consta de una evaluación cuantitativa ni final, sino que se lleva a cabo a través de la evaluación formativa y de los productos realizados por el alumnado en cada actividad.

Así, el método usado consistirá en la observación directa (procedimiento) con la ayuda de diversas rúbricas (instrumento) para evaluar la actuación del alumnado y los productos realizados por este (producto): cuestionarios, producciones artísticas, escritas, orales...

Por un lado, el propio mediador podrá evaluar hasta qué punto su función ha sido efectiva, cuáles son los aspectos que se deben mejorar para futuras propuestas y de qué manera se ha permitido alcanzar los objetivos didácticos establecidos gracias a una rúbrica creada para tal fin (Anexo 5).

Por otra parte, en lo que respecta al alumnado, tanto este (autoevaluación) como el mediador (evaluación) podrán valorar su progreso y todo lo aprendido con la propuesta, lo que más le ha gustado, así como las dificultades encontradas (Anexo 6).

Finalmente, el mediador hará también uso de otra rúbrica para recabar información por medio de la observación directa durante el desarrollo de las actividades (Anexo 7).

En este caso, se han elaborado rúbricas para evaluar los objetivos específicos de la propuesta; sin embargo, se pueden evaluar los contenidos curriculares que se trabajan transversalmente mediante los Indicadores de Logro específicos para cada contenido abordado según la legislación vigente en el momento y lugar en el que se desarrolle la propuesta. En el momento en el que se realiza esta propuesta y para el caso de Andalucía, estos indicadores están concretados en la Orden 17 de marzo de 2015.

3.7 Corpus Literario (Anexo 8)

4 CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este trabajo teórico-práctico, se llega a la conclusión de que el álbum es una de las tendencias más recientes de la LIJ. Esto permite que conecte de manera más eficiente con las demandas del lector infantil actual que otros géneros. No obstante, al ser un género abierto a múltiples posibilidades, son necesarias la formación y la preparación de los docentes para trabajarlo y darlo a conocer.

También, se ha podido observar que el álbum se caracteriza por tener varios niveles de lectura y de interpretación, y este no está concebido solamente para niños en etapa de pre-lectura. Además, a través de este, el lector desarrolla, de una forma creativa, la competencia literaria. Las ilustraciones ofrecen múltiples posibilidades de interpretación y su lectura es presentada al lector como un juego al tener que desentrañar y comprender información implícita y realizar una lectura global de la obra (texto e imagen).

En relación con el arte, muchos álbumes incluyen hipotextos que hacen referencia a este. Estos permiten un acercamiento placentero y atractivo al mismo y fomentan la percepción y la sensibilidad artística del niño.

Asimismo, este tipo de obras constituye una preciada herramienta para demostrar a aquellos niños con dificultades en la competencia literaria que pueden disfrutar de la lectura. Además,

los formatos que hacen uso de la interacción entre imagen y texto pueden despertar interés entre los lectores reticentes.

Por otra parte, el álbum puede permitir un acercamiento creativo e interesante de la lírica, los clásicos y la literatura de tradición oral al niño. Además, las ilustraciones pueden facilitar la comprensión del lenguaje poético, pues este suele conllevar a una mayor implicación y dificultad para el niño.

5 NOTAS

- ¹ A partir de ahora se hará referencia a esta literatura bajo las siglas LIJ.
- ² Obras (hipotextos) a las que se hace referencia en otras (hipertextos) a través de procedimientos de transformación y de creación (Díaz Plaja, 2002; Sánchez Vera, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Cerrillo, P. (2005). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable. En M.C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria*. (pp. 63-79). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Díaz Plaja, A. (2002). Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*. (pp.219-252). Secretaría general de Educación y Formación Profesional.
- Dueñas, J.D. (2012). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 5, 135-156. <https://bit.ly/2UIHzMq>
- Feliu, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 85-102. <https://bit.ly/3sllqbd>
- García del Moral, A. (2009). *La enseñanza de la expresión plástica infantil en las escuelas de magisterio: el álbum ilustrado como método de enseñanza*. Universidad de Sevilla.

- García Padrino, J. (1999). Del “Ramayana” a “Trafalgar”: los clásicos al alcance de los niños. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Literatura Infantil y su didáctica*. (pp.139-160). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gómez Camacho, A. y Hoster, B. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Redvisual*, 19, 65-76. <https://bit.ly/2XoYeQh>
- Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. (2007). *Ver para leer*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/37MIWI8>
- López Valero, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 43, 7-14. <https://bit.ly/3FnychO>
- Moreno Devesa, M.V. y Jurado Navas, A. (2015). El arte como elemento conductor para una educación integral. *Boletín Redipe*, 4 (10), 42-48. <https://bit.ly/3iNzv0j>
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*. Art Blume.
- Sánchez Corral, L. (1999). Discurso literario y comunicación infantil. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Literatura Infantil y su didáctica*. (pp.89-116). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Vera, L. (2014). Intertextualidad pictórica o como grandes obras de la pintura se convierten en ilustraciones de obras de literatura infantil. *Hachetetepé. Escritura, textos y lectura de imágenes*, 8, 43-58. <https://bit.ly/3sk16tj>
- Vilor, C.A. (2014). La obra de arte como recurso para la Educación en Valores en Educación Primaria. *TABANQUE, Revista pedagógica*, 27, 173-188. <https://bit.ly/3AJaSYQ>

ANEXOS

ANEXO 1: FRIKIARTE

Debido al número de páginas de este documento, se adjunta un enlace para acceder a este en la plataforma Google Drive: <https://bit.ly/3hmEnIG>

ANEXO 2: MATERIAL DEL JUEGO SOBRE PICASSO

REGLAS DEL JUEGO

¿Qué necesitáis? Un dado y folios A3 para hacer el retrato
¿Cómo se juega? Cada uno en su turno, lanzar el dado...

- La 1ª vez, para las orejas
- La 2ª, para la nariz
- La 3ª, para la boca
- La 4ª, para el ojo izquierdo
- La 5ª, para el ojo derecho



	Orejas	Nariz	Boca	Ojo izquierdo	Ojo derecho
1					
2					
3					
4					
5					
6					



¡No olvides añadirle el pelo y los accesorios!

ANEXO 3: PASAPORTE CULTURAL

Debido al número de páginas de este documento, se adjunta un enlace para acceder al mismo en la plataforma Google Drive: <https://bit.ly/2XfDM0>

ANEXO 4: RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL MEDIADOR


	Insuficiente	Mejorable	Conseguido
He preparado las actividades con suficiente antelación y profundidad para alcanzar los objetivos de la propuesta.			
He sabido dar respuesta a las dudas y problemas planteados durante las actividades.			
Las actividades se han desarrollado como esperaba.			
He dado oportunidad al alumnado de investigar y resolver sus dificultades.			
He conseguido que se trabaje en grupo.			
El alumnado con NEAE ha estado integrado y ha podido participar en todas las actividades.			
Mis conocimientos de arte han sido suficientes para abordar la propuesta.			
¿Cuáles han sido mis puntos débiles?			
¿Qué puedo mejorar?			
¿Cuáles han sido mis puntos fuertes?			
Otras anotaciones			


La propuesta llevada a cabo permite al alumnado	Insuficiente	Mejorable	Conseguido
Valorar y conocer obras de arte pictóricas de la Comunidad Autónoma, nacionales e internacionales.			
Mantener una actitud crítica y reflexiva ante la cultura y los recursos visuales.			
Valorar y disfrutar la lectura de álbumes.			
Mostrar curiosidad e iniciativa ante diferentes propuestas literarias y artísticas.			
Trabajar en grupo, expresar y respetar las propuestas y recurrir a diversos medios para conseguir los objetivos.			


ANEXO 5: CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

1. ¿Te han gustado los álbumes que hemos leído en clase?
 Sí No Un poco

2. ¿Has participado en todas las actividades que se han hecho?
 Sí No Un poco

3. ¿Qué es lo que más te ha gustado? 

4. ¿Qué ha sido para ti lo más difícil? 

5. ¿Has aprendido algo nuevo? ¿El qué? 

6. ¿Qué es en lo primero que te fijas en una obra de arte? Marca con un X las respuestas. Puede haber más de una.

- El título
- El autor de la obra
- Las cosas más grandes que hay en la obra
- Los detalles
- Los personajes
- Me pregunto cómo se ha hecho
- No me fijo en nada, no me interesa
- Me fijo en otras cosas, como



7. ¿Te ha gustado la visita al museo de pintura?
 Sí No Me he aburrido

8. ¿Conoces algún pintor? 
 Sí. ¿Cuáles?

 No

ANEXO 6 : RÚBRICA PARA LA OBSERVACIÓN DIRECTA

PARA TODAS LAS ACTIVIDADES	In s u f i - c i e n t e	Mejora- ble	Consegui- do
Valora y conoce diferentes obras de arte pictóricas de la Comunidad Autónoma, nacionales e internacionales			
Mantiene una actitud crítica y reflexiva ante la cultura y los recursos visuales			
Valora y disfruta la lectura de álbumes			
Muestra curiosidad e iniciativa ante diferentes propuestas literarias y artísticas			
Trabaja en grupo, expresa y respeta diferentes propuestas, baraja posibilidades y recurre a diferentes medios para conseguir los objetivos propuestos			

ACTIVIDAD 1	In s u f i - c i e n t e	Mejora- ble	Consegui- do
Comprende aquello que lee de forma colectiva e individual.			
Lee en voz alta con buena entonación, corrección y fluidez.			
Trabaja en grupo respetando las normas de convivencia.			
Expresa sus opiniones, ideas y emociones con coherencia y cohesión y haciendo uso del lenguaje no verbal y respeta las de los demás.			
Reconoce la figura de Picasso y algunas de sus obras			
Diferencia las distintas etapas artísticas de Picasso			

ACTIVIDAD 2	I n s u f i - ciente	Mejora- ble	Consegui- do
Comprende aquello que lee de forma colectiva e individual.			
Lee en voz alta con buena entonación, corrección y fluidez.			
Trabaja en grupo respetando las normas de convivencia.			
Expresa sus opiniones, ideas y emociones con coherencia y cohesión y haciendo uso del lenguaje no verbal y respeta las de los demás.			
Reconoce obras de arte pictóricas universales			
Observa y analiza material visual			
Escribe una historia haciendo uso de su imaginación, de sus conocimientos y de sus ideas con coherencia y cohesión			
Asimila críticas constructivas sobre su propio trabajo con vistas a mejorarlo.			

ACTIVIDAD 3	Insuficien- te	Mejorable	Consegui- do
Comprende aquello que lee de forma colectiva e individual.			
Lee en voz alta con buena entonación, corrección y fluidez.			
Trabaja en grupo respetando las normas de convivencia.			
Expresa sus opiniones, ideas y emociones con coherencia y cohesión y haciendo uso del lenguaje no verbal y respeta las de los demás.			
Conoce la función, la organización y las normas de un museo			
Reconoce obras de arte de pintores nacionales			
Expresa su propio punto de vista y sus ideas acerca del arte			
Escribe un relato partiendo de la propia experiencia y sus ideas con coherencia y cohesión			

ACTIVIDAD 4	In s u f i - c i e n t e	Mejorable	Consegu- i d o
Comprende aquello que lee de forma colectiva e individual.			
Lee en voz alta con buena entonación, corrección y fluidez.			
Trabaja en grupo respetando las normas de convivencia			
Expresa sus opiniones, ideas y emociones con coherencia y cohesión y haciendo uso del lenguaje no verbal y respeta las de los demás			
Reconoce cuentos clásicos de la literatura universal			
Comprende y sintetiza un texto para representarlo visualmente			
Hace uso, reproduce y transforma obras de arte			

ACTIVIDAD 5	Insuficien- t e	Mejorable	Consegu- i d o
Comprende aquello que lee de forma individual.			
Expresa sus opiniones, ideas y emociones con coherencia y cohesión y haciendo uso del lenguaje no verbal y respeta las de los demás.			
Hace uso de la biblioteca de aula y la del centro			
Es capaz de elegir un álbum en función de sus gustos e intereses			

ANEXO 7: CORPUS LITERARIO

Título: Picasso y Minou

Año: 2010

Autor: P.I. Maltbie **Ilustrador:** Pau Estrada

Páginas: 48

Editorial: Juventud

Resumen: Minou, está harto de ver cómo los cuadros azules que pinta su amo son tristes y no se venden. Por suerte, este tiene la solución para que Picasso recupere la alegría y salte a la fama.



Título: Las pinturas de Willy

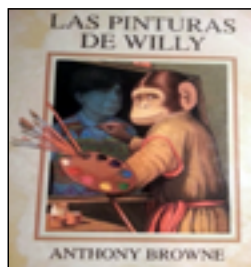
Año: 2000

Autor e ilustrador: Anthony Browne

Páginas: 30

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Resumen: A Willy le encanta pintar y mirar cuadros. Así, nos muestra sus fantásticas creaciones, inspiradas en grandes obras de arte universales.



Título: Revuelo en el Museo.

Año: 2012

Autora e ilustradora: Marina García Gurevich

Páginas: 52

Editorial: Factoría Sur Producciones

Resumen: Por el cielo de Sevilla, un ángel va en busca de su nombre y de un lugar al que pertenecer. Una noche, llega al Museo de Bellas Artes, donde trata de encajar... no con muy buenos resultados.



Título: Caperucita Roja

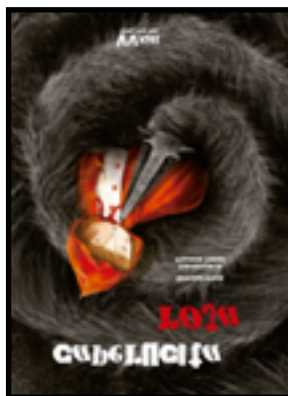
Autor: Hermanos Grimm

Ilustradora: Francesca Cosanti

Páginas: 40

Editorial: VVKids

Resumen: Caperucita Roja va a visitar a su abuelita enferma, pero, por el camino, se encuentra con un misterioso personaje... Este es el clásico de los hermanos Grimm reinterpretado a partir de las ilustraciones de Francesca Cosanti.



CAPÍTULO 7

LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS. UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap7>

CRISTINA RUIZ RIVERA

Graduada en Educación Primaria en el año 2018 con la mención en Lengua Extranjera – AICLE.
Docente en activo de Educación Primaria.
Universidad de Cádiz, España.
rr.cristina.93@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5514-259X>

MILAGROSA PARRADO COLLANTES

Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Doctora por la Universidad de Cádiz en 2017 con la tesis doctoral titulada *La recepción de Carlos Edmundo de Ory en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de Cádiz: El caso de los Aerolitos*. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Centra sus investigaciones en el ámbito de la educación literaria y el fomento de la lectura; y el autor gaditano Carlos Edmundo de Ory.
Universidad de Cádiz, España.
milagrosa.parrado@uca.es
<https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

1 INTRODUCCIÓN

La presente línea de investigación se centra en el tema de la formación de lectores literarios a través de las tecnologías de la información y la comunicación y la implementación de propuestas de innovación educativa.

Es por ello por lo que esta investigación tiene como objetivo principal llevar a la práctica el uso de las TIC y estrategias como la gamificación para el fomento a la lectura, pues estas propuestas de innovación no solo rompen con la metodología tradicional a la hora de educar lectores literarios y no solo redefinen nuevas formas de transmitir y leer literatura en nuestros días, sino que van a permitir el desarrollo de un amplio abanico de competencias, más concretamente, la competencia literaria.

1.1 Educar lectores literarios en el siglo XXI: las TIC como poderosas herramientas

Acaso te has preguntado alguna vez qué papel cumple la literatura en una sociedad que está cada vez más mediatizada y dominada por las tecnologías y los medios de comunicación. Es probable que buena parte de la población esté de acuerdo con que formar lectores literarios en el siglo XXI supone un gran desafío. Para hacer frente a ello, primero debemos estar preparados para cambiar nuestra perspectiva, nuestra forma de educar en literatura y de mirar más allá del clásico planteamiento de animación lectora.

Como sabemos, la lectura es el pilar fundamental del conocimiento. Es la base para la consecución de las demás destrezas y para el desarrollo cognitivo y emocional de nuestro alumnado. Por ello, si pretendemos involucrarnos en la formación de lectores literarios, debemos tener claro que lo urgente nunca debe quitar tiempo a lo importante. Y leer es lo importante.

No obstante, es necesario aclarar que formar lectores literarios es una tarea esencial y diferente de la formación de la habilidad de leer, es promover el placer por la lectura, ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de descubrir nuevos libros. Es educar, encaminar, “enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de múltiples interpretaciones” (Cerrillo, 2005).

Así mismo, debemos saber que la formación del lector literario empieza en las primeras edades y que la figura del mediador es imprescindible para desarrollar una competencia literaria plena. Una competencia literaria que, de acuerdo con Cerrillo (2005), “no es una capacidad innata del individuo, sino que es educable”.

Por ello, de acuerdo con lo expuesto por Sainz (2005) en su artículo sobre la importancia del mediador, podemos decir que este será quien facilite y guíe el camino de los futuros lectores, quien le invite a construir ese hábito y quien le ayude a ampliar su horizonte y enriquecer su experiencia lectora.

Pero ¿cómo se consigue educar literariamente a una juventud acostumbrada a la era digital? Aquí es donde entran en juego las TIC y su relación con la literatura infantil y juvenil.

La educación del siglo XXI debe contar con docentes entusiastas que se impliquen tanto en su propia formación continua (seguir aprendiendo y actualizarse) como en la formación de su alumnado, adaptándose a los cambios y necesidades de la sociedad actual.

No podemos obviar que vivimos en un mundo donde la irrupción digital hace que tengamos que replantear nuestras prácticas educativas porque, cuando vemos que la motivación y el interés se desmorona, lo único que queda es reinventarse

Partimos entonces de que animar a leer es también, animar a crear. La lectura es el motor que impulsa a la creatividad y a la imaginación. Y si, además, a esto le sumamos el uso inteligente de las TIC, sacaremos de nuestros alumnos lo mejor de ellos.

Martos (2005) manifiesta que “detrás de la pantalla” podemos encontrar todo un mundo lleno de posibilidades que nos convierte a todos en Alicias en condiciones de explorar, surcando toda clase de universos.

Es por ello por lo que el uso correcto de las TIC en el aula y su relación con la lectura va a hacer frente al método clásico de anima-

ción lectora, para provocar, por un lado, un cambio en la metodología, que va desde la tradicional a una más innovadora y constructivista (Heredia y Romero, 2017). Y, por otro lado, a que “la lectura no sea solo el lector sentado frente a un libro; pues hoy, gracias precisamente a las TIC, vemos que se proyecta hacia muy diferentes soportes, canales, lenguajes y medios, y que, por eso mismo, conlleva una gran variedad y riqueza de prácticas lectoras” (Martos, 2005, p.198).

Es más, en un mundo digitalizado que se impone nos resulta casi imposible enumerar la gran variedad de espacios y soportes que permiten el acercamiento a la literatura, tales como los blogs, los foros, los entornos colaborativos, los booktuber, los booktrailers y algunos que otros más que van a permitir introducir en el aula posibilidades que hasta ahora no habían gozado de protagonismo (Ibarra y Ballester, 2016).

Así pues, valorando el alcance que las TIC pueden llegar a tener en relación con la formación de lectores literarios, concluimos que el tratamiento conjunto de TIC y LIJ no son pues, elementos excluyentes, sino que se complementan (Morduchowicz, citada en Cerrillo, 2005).

1.2 Una mirada diferente a la lectura: gamificar una propuesta literaria

Mirar con otros ojos hacia la educación literaria, dejarse llevar por cada historia e incorporar elementos que no suelen tratarse conjuntamente como son la LIJ y las TIC, son la clave para conseguir una experiencia literaria plena en el siglo XXI.

Una experiencia literaria enmarcada en un nuevo paradigma educativo donde las TIC constituyen un medio idóneo para formar lectores literarios y la gamificación se abre paso.

Pero ¿qué significa gamificar? Gallego, Molina y Llorens nos ofrecen una definición bastante completa sobre la gamificación:

El uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a estos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión (2014, p.2).

Por otro lado, Kapp, ¿en su vídeo What is Gamification? (2014), la define brevemente como, “using game-based mechanics,

aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems”.

Es decir, de las definiciones dadas deducimos que gamificar es usar estrategias lúdicas en contextos que no son juegos propiamente dichos, con el fin de motivar y propiciar un interés por lo que se está haciendo.

Es más, gamificar es crear y ser creativos. Es brindar unas oportunidades para desarrollar y mejorar unas destrezas o habilidades. Gamificar supone innovación metodológica. Incorporar elementos de motivación y entretenimiento en nuestras prácticas y eliminar aquellas propuestas tradicionales que ya no funcionan y que solo promueven la competitividad individual y el rechazo a leer por placer. Gamificar busca divertir. Disfrutar haciendo.

Entonces, ¿qué hace falta para gamificar? Imaginación, creatividad, ser capaz y dejarse llevar. Confiar en nuestro tiempo invertido para mejorar. Aprender de cada recurso y por supuesto, de los errores. Pero, sobre todo, ilusión y muchas ganas.

Ahora bien, ¿cómo gamificamos entonces una propuesta literaria? Tenemos que partir de que cualquier libro es apto para ser gamificado. Solo hace falta saber ubicarlo y darle el espacio que merece dentro de la trama o hilo conductor que hayamos planteado para llevar a cabo nuestro proyecto literario. Este puede estar relacionado con el libro directamente o no. Lo importante es plantear una secuencia de actividades y tareas para trabajar antes, durante y después de la lectura.

Una secuencia de actividades que formen parte de la narrativa, que incluyan retos y elementos sorpresa, que hagan que el conjunto de la experiencia sea memorable. Para ello, según Hunicke et al. (2004), es importante distinguir entre las mecánicas, las dinámicas y la estética.

Según estos autores, las mecánicas son aquellos componentes que están directamente relacionados con el juego (las reglas, avatares, niveles, puntos...). Las dinámicas, por otro lado, constituyen las interacciones del alumno con esas mecánicas (conceptos abstractos como la motivación, el reconocimiento...). Y, la estética es la respuesta emocional de los jugadores a la propuesta gamificada, el conjunto de la experiencia (la fantasía, la narrativa usada, los retos propuestos, los elementos sorpresa y desconocidos, etc.).

A todo esto, le añadimos diferentes estrategias, herramientas o recursos que van a potenciar esa gamificación. Hoy día existen multitud de posibilidades y cada día aparecen nuevas ideas y recursos que usar. Aun así, a continuación, se describen algunas estrategias que pueden ser útiles para fomentar la motivación de nuestros alumnos hacia la lectura:

- La identificación y establecimiento de diferentes tipos de jugadores dentro del aula gamificada donde, según Bartle (citado en Torres-Toukourmidis et al., 2019), distinguimos entre los triunfadores, los socializadores, los asesinos y los exploradores.
- La realización de preguntas de respuesta múltiple a modo de juego a través de plataformas como *Socrative*, *Kahoot* o *Quizizz* puede ser “una manera más interactiva y atractiva” (López et al. 2017, p.2).
- La utilización de códigos QR y el uso de aplicaciones como *Wallame*, cuyo uso se centra en “establecer mensajes en lugares georreferenciados” (Blázquez, 2017, p. 6), van a crear una realidad aumentada que puede ser bastante estimulante para el alumnado.
- El uso de blogs o la creación de tableros, muros, pizarras colaborativas, entre otras posibilidades que nos ofrece *Padlet*, con el fin de compartir reseñas literarias, dar y recibir feedback, debatir, interactuar, valorar... “puede ofrecer un aspecto social a la lectura para motivar y amenizar la misma” (Viñas).
- La creación de una radio de literatura escolar mediante la grabación sencilla de podcasts.
- El uso de aplicaciones y plataformas pensadas para crear historias y cómics como son *Storybird*, *My story book* o *Pixton*.
- La puesta en práctica de *Escape Rooms*, *Breakout* o *Cazas del Tesoro*, técnicas que se han convertido en unas de las más populares dentro del mundo de la gamificación. Aunque presentan diferencias, estas tienen en común la presentación de retos al alumnado que tienen que ir resolviendo. Su puesta en práctica favorecerá la cooperación, la creatividad y la reflexión crítica (García, 2019).

- La realización de “booktrailers” como una atractiva herramienta metodología para no solo acceder a la lectura, sino también para adquirir competencias como la literaria y la digital, y por supuesto, sentar las bases de un lector competente (Ibarra y Ballester, 2016). Para facilitar su creación existen poderosas aplicaciones como *Storyboard* o *Touchcast*.

En definitiva, formar lectores literarios hoy día “conlleva poner la vista en los nuevos recursos digitales que a lo largo de las últimas décadas se han ido generando” (Marín, 2015, p.1).

2 CONTEXTO DE ACTUACIÓN

La propuesta didáctica está vinculada a un centro escolar ubicado en Arcos de la Frontera, Cádiz. Abarca un área de influencia amplia y se sitúa muy cerca de otro centro escolar, un instituto y un centro cultural.

Se trata de un colegio público de infantil y primaria de dos líneas que cuenta con varias instalaciones, entre las que se destaca un aula de informática y una amplia biblioteca dotada de medios físicos y digitales.

Este centro está inmerso en varios planes, programas y proyectos de innovación con TIC, además de otros como el Proyecto de Centro Bilingüe y el Programa de apoyo a las bibliotecas escolares.

Cabe destacar que la conexión a internet es accesible desde todas las instalaciones y se dispone de suficientes recursos tecnológicos que son usados para complementar el trabajo de aula, como pizarras digitales, portátiles y tabletas.

Con respecto a la situación socioeconómicas y cultural de las familias que asisten al centro, es en gran parte media, predominando el sector terciario entre las profesiones de estas. Así mismo, la relación familia-escuela es bastante buena y existe un alto nivel de interés e implicación en la educación de sus hijos e hijas.

Haciendo referencia ahora al alumnado al que va dirigida la propuesta, este se encuentra cursando 5º de primaria, por lo que nos encontramos con estudiantes de entre 10 y 11 años.

El curso está compuesto por un total de 25 estudiantes de los cuales uno de ellos presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Es un grupo bastante homogéneo, con especial interés en el trabajo con TIC.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

El proyecto, *Un mar, un libro, un tesoro*, parte de la idea de que la lectura es un medio esencial e indispensable para tratar en las aulas de educación primaria. Aunque la propuesta va dirigida a 5º de primaria, esta puede ser trabajada también en 6º e incluso ser adaptada a cursos inferiores; siempre y cuando se elija el libro adecuado y se ajuste a las necesidades e intereses del alumnado con el que se vaya a trabajar.

El objetivo principal del proyecto es formar lectores literarios en el siglo XXI, donde las herramientas digitales y la gamificación también van a formar parte de este proceso. Un proceso de educación literaria adaptado a las necesidades de nuestros días, con metodologías que están en auge.

A lo largo de este monográfico se mostrará parte del proyecto literario gamificado anual que corresponde al tercer trimestre de trabajo en el aula y que está dedicado al género narrativo. Cabe destacar que la metodología presentada sería la misma en los dos trimestres anteriores, los cuales estarían dedicados al teatro y a la lírica y donde las actividades variarían para adaptarse a los libros trabajados.

Ahora bien, adentrándonos en la propuesta en sí, el proyecto se desarrolla a través de un blog de aula que ha sido creado por la docente, donde se presentarán todas las actividades que el alumnado deberá realizar, así como las reglas, los niveles y rangos que tendrán que alcanzar.

Todas esas actividades quedarán reflejadas en una revista digital de aula, que lleva por título el mismo que el del proyecto y el cual parte de la temática de piratas, situando al alumnado en dicho contexto, en el que ellos son una tripulación que se encuentra navegando por los siete mares del mundo. De manera que, para poder conquistar dichos mares y conseguir el tesoro, necesitan estar informados de todas las historias que encierran los libros.

Es por ello que, cada trimestre, conforme leemos y nos adentramos en las diversas historias, vamos ganando experiencia y subiendo de rango, pasando de ser un simple grumete a un gran capitán. Experiencia que se adquiere al superar todas las misiones y comandos (actividades antes, durante y después de la lectura) propuestos.

Para la superación de las misiones y los comandos, el alumno se organizará en grupos cooperativos, aunque algunas de ellas también requerirán del trabajo individual y por parejas.

Los grupos cooperativos serán heterogéneos, estarán formados por cinco alumnos y cada uno de ellos tendrá un rol establecido que podrá ir cambiando y rotando según las actividades a realizar. Dispondrán de una carpeta de equipo donde consensuarán las normas y se comprometerán a trabajar unidos y hacer frente a los obstáculos que puedan encontrarse durante el viaje. Se pretende en todo momento crear un espacio colaborativo y nada competitivo.

Ahora bien, ¿cómo surge esta propuesta?, ¿de dónde nace la idea? Dicho proyecto surge de la investigación y la necesidad de dar un giro a las prácticas lectoras. Para el diseño de este han sido muchas las inspiraciones encontradas en “Gamifica tu aula”, un sitio web donde podrás hallar diversas experiencias gamificadas para todas las asignaturas y niveles educativos.

Pero ha sido la maravillosa experiencia de Patricia Mellado (2017), “Surcando los mares”, la que ha servido de real inspiración para la elaboración de esta práctica literaria gamificada. Su hilo conductor sobre piratas, el diseño en la presentación del proyecto y la estructura de este han sentado las bases para llevarlo al terreno de la LIJ y conseguir hacer de la lectura del *El Principito*, una aventura inolvidable.

3.1 Objetivos

En el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se afirma que “se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y el espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de educación primaria”.

Así, siendo el objetivo principal de esta propuesta formar lectores literarios, según los objetivos generales de la etapa de primaria establecidos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria, vamos a contribuir directamente a la consecución del objetivo e): Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

Haciendo mención ahora a la normativa que rige la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y tomando como referencia los objetivos propuestos para el área de Lengua Castellana y Literatura, según la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas, esta propuesta literaria tendrá como principal finalidad: “leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura”.

No obstante, los objetivos didácticos que se derivan a los propuestos para el área de Lengua Castellana y Literatura en la citada orden serán:

- Desarrollar la comprensión lectora y fomentar una actitud crítica sobre lo leído.
- Crear distintos tipos de textos de acuerdo con las características propias de los distintos géneros.
- Utilizar las TIC ajustándola a las diferentes situaciones de aprendizaje.
- Valorar, conocer y disfrutar de las obras literarias.
- Fomentar y potenciar la imaginación y creatividad mediante la elaboración de producciones orales y escritas.

3.2 Temporalización

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta literaria está ideada para ser trabajada durante todo un curso escolar,

dedicándose el primer trimestre al género dramático, el segundo trimestre al género lírico y el tercer trimestre al género narrativo.

Las sesiones dedicadas a la formación de lectores literarios podrán ser llevadas a cabo un día a la semana de forma alternativa (martes, miércoles o jueves) con una duración de 45 minutos cada una.

El alumnado, desde el comienzo del curso, dispondrá de un mapa de rutas literarias donde podrán consultar las lecturas que vamos a realizar durante el año escolar.

Esta temporalización podrá sufrir los cambios y modificaciones que se estimen oportunos.

3.3 Plan de actividades

Antes de comenzar a detallar algunas de las actividades programadas para educar literariamente, es conveniente destacar que contamos con un corpus (véase en el anexo 1) compuesto por libros de diferentes géneros y que han sido elegidos según los siguientes criterios de selección (elaborados y adaptados a partir de Lobo (2012) y Ramírez (2013)):

- Temas de interés para el alumnado.
- Nivel lingüístico adecuado al grado de maduración del lector.
- Potencialidad reflexiva del texto.
- Calidad de las ilustraciones, riqueza de vocabulario, adecuación del tipo de letra, etc.

Así, teniendo en cuenta los criterios anteriormente citados, el libro *El Principito* forma parte de nuestro corpus y será este sobre el cual vamos a trabajar el género narrativo.

Hay que tener en cuenta que el alumnado siempre accederá a estas actividades a través del blog y que estas se les presentan y les sitúan en el contexto del proyecto. Por ello, las actividades, presentadas como comandos, se clasifican en tres grandes misiones:

- Misión 1: ¡Levar anclas! En esta misión se recogen los comandos que se deben realizar antes de la lectura.
- Misión 2: ¡A toda vela! En esta misión se presentan los comandos que se deben realizar durante la lectura.
- Misión 3: ¡Tierra a la vista! En esta misión se detallan los comandos que se deben realizar después de la lectura.

Véanse a continuación cuatro de las actividades que forman parte de este proyecto literario gamificado.

Misión 1. Comando 2: ¡Ataque al kraken gigante!

Presentado como uno de los comandos que el alumnado debe completar dentro del proyecto durante la lectura y el cual consiste en crear un breve texto narrativo inspirándose en las técnicas de escritura creativa de Gianni Rodari.

Para ello, al alumnado, agrupado por parejas, se le facilitará una serie de consignas mágicas (basadas en las técnicas de Rodari (1999)) de las cuales tendrán que elegir una de ellas y crear una historia que refleje lo que dicha consigna dicte. Podrá tenerse en cuenta lo leído hasta el momento de la historia de *El Principito*, de manera que dejen volar su imaginación y den un giro creativo a una historia ya escrita.

Se realizará a través de la aplicación online *Storybird*, la cual permite crear e ilustrar cuentos gracias a las imágenes que ofrece la propia plataforma. Aunque antes se llevará a cabo el proceso de planificación de la escritura, para luego plasmarla en la plataforma y compartirla en nuestra revista digital.



Figura 1. Presentación del Comando 2 en el blog. Fuente: tomada de *Un mar, un libro, un tesoro* (<https://bit.ly/3ky7quS>)

Misión 2. Comando 5: Las constelaciones

Presentado como uno de los comandos que el alumnado debe completar dentro del proyecto durante la lectura y el cual consiste en superar 7 pruebas.

Para superar estas pruebas, presentadas en el blog como un reto, el alumnado deberá usar la aplicación gratuita *Wallame*. Una herramienta digital que nos permite fotografiar lugares y añadirles imágenes, mensajes, dibujos... que posteriormente se convertirán en realidad aumentada.

Así, los estudiantes, en grupos cooperativos, tendrán que buscar tanto por el aula como por los pasillos y el patio del colegio, diferentes estrellas con dicha aplicación. Estas han sido previamente marcadas por el docente en diversos lugares del centro educativo.

Para ello, cada grupo dispondrá de una Tablet y de un mapa del colegio en el que irán trazando las estrellas encontradas con el fin de formar la constelación. Cada estrella les presenta una prueba a realizar. En nuestro caso, para resolver dichas pruebas necesitan leer los capítulos del diez al dieciséis del libro *El Principito*.

Misión 2. Comando 7: ¡El cofre mágico!

Presentado como uno de los comandos que el alumnado debe completar dentro del proyecto durante la lectura y el cual consiste en crear un breve texto narrativo inspirándose en las técnicas de escritura creativa de Gianni Rodari.

Para ello, al alumnado, agrupado por parejas, se le facilitará una serie de consignas mágicas (basadas en las técnicas de Rodari (1999)) de las cuales tendrán que elegir una de ellas y crear una historia que refleje lo que dicha consigna dicte. Podrá tenerse en cuenta lo leído hasta el momento de la historia de *El Principito*, de manera que dejen volar su imaginación y den un giro creativo a una historia ya escrita.

Se realizará a través de la aplicación online *Storybird*, la cual permite crear e ilustrar cuentos gracias a las imágenes que ofrece la propia plataforma. Aunque antes se llevará a cabo el proceso de planificación de la escritura, para luego plasmarla en la plataforma y compartirla en nuestra revista digital.



Figura 2. Presentación de los comandos pertenecientes a la misión 2 en el blog. Fuente: tomada de *Un mar, un libro, un tesoro* (<https://bit.ly/3ky7quS>)

Misión 3. Comando 8: ¡Festín! Banquete en el barco

Presentado como el comando a completar después de haber realizado la lectura del libro y como un banquete que tendrán que preparar, el cual estará compuesto por un menú donde:

- El primer plato consistirá en la creación de “booktrailers”, en nuestro caso, sobre *El Principito*.
- El segundo plato les ofrecerá la oportunidad de convertirse en “booktuber” que promocionan el libro.
- Y el postre o tercer plato será la degustación del trabajo realizado (compartirán en la revista digital y visualizarán los vídeos obtenidos de los platos anteriores).

Así, para la creación de “booktrailers”, los estudiantes deberán planificar la historia y el corto a través de la herramienta digital *Storyboard* para posteriormente, proceder a la grabación de este. Podrán elegir hacerlo bien mediante un role-play, donde usarán la aplicación *Touchcast*, en la que con un chroma key se pueden grabar vídeos increíbles como si fueran películas. O bien, mediante un vídeo animado a través de la app *i-StopMotion*, con la cual se consi-

que una técnica de animación por medio de una serie de imágenes fijas que han sido fotografiadas sucesivamente.

Manteniendo la misma agrupación, la segunda actividad pretende que los estudiantes se conviertan en “booktuber” y que nos presenten sus reseñas literarias e impresiones en formato vídeo. Cada grupo de alumnos realiza una lluvia de ideas, aporta sus propias valoraciones y realiza el guion sobre lo que van a tratar en el vídeo. Igualmente, para este se usará la app *Touchcast*.

Para cerrar el banquete solo nos queda disfrutar de su degustación.



Figura 3. Presentación del comando 8, misión 3, en el blog. Fuente: tomada de *Un mar, un libro, un tesoro* (<https://bit.ly/3ky7quS>)

3.4 Evaluación

En este apartado se detallará el procedimiento de evaluación de la propuesta. Una evaluación que también incluye elementos gamificadores para enriquecerla aún más. Así, de la propuesta forma parte tanto la evaluación y autoevaluación del propio alumnado, como la autoevaluación del proyecto en sí y de la actuación docente.

Por un lado, la autoevaluación de la propuesta y la actuación docente serán valorados a través de una rúbrica, mediante la cual se observará si las actividades planificadas han contribuido a alcanzar los objetivos propuestos, si están sujetas a alguna mejora para su puesta en práctica en un futuro y si la función como mediador ha sido la adecuada durante el desarrollo de esta.

Por otro lado, la evaluación del alumnado se realizará de manera continua a través de la realización de todos los comandos. Para evaluar cada actividad, se hará uso de rúbricas de cuatro puntos y se tendrán en cuenta los criterios de evaluación especificados en la normativa de acuerdo con el nivel al que va dirigido.

De igual modo y mediante otra rúbrica de observación directa, también se valorará la participación e implicación de los estudiantes en el proyecto, así como la actitud que estos muestren hacia la lectura.

Es importante resaltar además la evaluación del trabajo grupal, la cual se llevará a cabo a través de un cuestionario que los propios componentes de cada grupo cumplimentarán con el fin de valorar y hacer una revisión de todo lo trabajado. Este cuestionario formará parte de la carpeta de equipo de los grupos cooperativos.

Ahora bien, ¿cómo gamificamos este proceso? Se trata de llevar la evaluación más allá del simple hecho de conseguir una nota o una valoración positiva o negativa. Se trata pues de motivar al alumnado ofreciéndole puntos y recompensas.

Por cada actividad realizada, los alumnos van a recibir una serie de monedas piratas, cuyo valor y función quedará establecida al comienzo del proyecto y será conocida por el alumnado. Acumular monedas les va a permitir conseguir recompensas, por ejemplo, como en este caso estamos tratando el libro de *El Principito*, estas podrán ser semillas de rosa (demuestran las calificaciones positivas) o de baobab (calificaciones negativas) que irán creciendo hasta convertirse en planta.

También van a formar parte de la temática pirata en la estamos inmersos las cartas extras. Cada carta se adquiere al acumular puntos de comportamiento, participación y actitud en la rúbrica de observación directa. Y cada una de ellas tendrá establecido un total de puntos para conseguirla y un poder que la hace mágica y del que podremos disfrutar al obtenerla.

Todo ello, tanto el recuento de monedas como los puntos para la obtención de cartas extras quedarán recogidos en una hoja de registro de datos a la que tendrán acceso los estudiantes.

4 CONCLUSIONES

Reflexionando sobre el presente monográfico y valorando su alcance, se concluye en que la educación literaria forma parte del mundo digital en el que nos encontramos inmersos. Y que la integración y complementación de la LIJ y las TIC supone la superación de los métodos tradicionales de formación literaria, para abrir paso a métodos ya más renovados adaptados a las necesidades de una sociedad enmarcada por la era mediática.

Esta relación entre literatura y tecnología ha hecho posible la planificación y el diseño una propuesta literaria que demuestra que dicha relación es factible, pues ofrece al alumnado no solo la oportunidad de formarse como lector, sino de crear sus propias producciones literarias y explorar y manejar espacios y aplicaciones en la red desde un punto de vista educativo.

Pero el fin de esta propuesta no solo se centra en la combinación de la literatura y los medios tecnológicos, sino que además se le añaden otras estrategias metodológicas como la gamificación para enriquecerla aún más y hacer que el proceso de formación literaria sea inolvidable.

Como señalaba Tonucci (2021), “impedir a las niñas y los niños el juego es impedirles la experiencia más importante de la vida” (párrafo 2). Así, si jugar es imprescindible y leer es esencial, incorporar elementos lúdicos a nuestras prácticas lectoras se convertirá para ellos en una de las experiencias literarias más significativas y maravillosas.

Por tanto, reivindicar la importancia de la lectura y la creatividad en las aulas de educación primaria como recursos fundamentales e indispensables para toda persona que quiera desenvolverse activamente en la sociedad es uno de nuestros principales objetivos como docentes.

Pero hacerlo desde el conocimiento, integrando metodologías activas e innovadoras y teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de un entorno mucho más digital, es educar literariamente en el siglo XXI.

Hagamos que el proceso sea precioso y que el resultado nos impresione.

NOTAS

Se muestra a continuación el enlace a la web creada para llevar a cabo el proyecto *Un mar, un libro, un libro*: <https://krisrr93.wixsite.com/unmarunlibrountesoro>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blázquez, A. (2017). *Realidad aumentada en Educación*. Monografía (Manual). Rectorado (UPM).
- Cerrillo, P. C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En Utanda, M.; Cerrillo, P. y García J. (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gallego, F., Molina, R. y Llorens, R. (2014). Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. *XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*. Oviedo, julio, 2014. <https://goo.gl/oVtcRn>
- García, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71-79. <https://bit.ly/3gFe407>
- Heredia, H. y Romero, M. (2017). El blog como estrategia lectora en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 75-88. <https://bit.ly/3iwk8ZB>
- Hunicke, R., Leblanc, M. y Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. AAAI Workshop – Technical Report. 1. <https://bit.ly/3jpTYsv>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). Booktrailer en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas, digital y literaria a través de las narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93. <https://goo.gl/EQPYY>
- Kapp, K. [Karl Kapp]. (13 de mayo de 2014). *What is gamification? A few ideas* [Archivo de video]. Youtube. <https://bit.ly/3osK7F5>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE. No. 340.
- Lobo, A. (18 de junio de 2012). Trabajo por Proyectos: Seleccionar el corpus de lectura. *Investigación y Docencia*. <https://bit.ly/3A7szkb>
- López, M., Vidal, M., Peirats, J., y San Martín, A. (2017). La gamificación: enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendiza-

- je. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Valencia. <https://goo.gl/aNpAvv>
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. <https://goo.gl/wDZ3Wv>
- Martos, E. (2005). *La investigación en la Universidad en Literatura Infantil y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Literatura infantil y educación literaria* (pp.195-230). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mellado, P. (2017). Surcando los mares. <https://bit.ly/3k9XWG4>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. 18 de enero de 2021. BOJA. No. 7.
- Ramírez, M. J. (2013). *Plan de animación a la Lectura Infantil-Primaria* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3A7YOL2>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. 1 de marzo de 2014. BOE. No. 52.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihue.
- Sainz, L. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, 1, 357-362.
- Tonucci, F. (2021, 14 de agosto). Francesco Tonucci: “Impedir a las niñas y los niños el juego es impedirles la experiencia más importante de la vida”. *La Capital*. <https://bit.ly/2Z013bx>
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L.M. y Salgado, J.P. (2019). Juegos y sociedad: desde la interacción a la interacción para el cambio social. En J. Galán y M.C. Caldeiro-Pedreira (Coord.), *Identidad y estereotipos de los jugadores* (pp.61-68). Mc-Graw-Hill.
- Viñas, M. (2017). Padlet. Configurar una pizarra colaborativa en unos minutos. *The academy Totemguard* <https://bit.ly/3BleSiD>

ANEXO 1. CORPUS LITERARIO DIRIGIDO A 5º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GÉNERO NARRATIVO

 <p>El castaño de Indio AUTOR: Lucía Pérez y Isabel Arce ILUSTRADOR: Mari EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>	 <p>El libro de la araña AUTOR: Richard Kesting ILUSTRADOR: Susana Pizar EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>
 <p>Los viajes de Salazar AUTOR: Jonathan Smith ILUSTRADOR: David Páez EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>	 <p>El tesoro de Barrocale AUTOR: Ulises Campes ILUSTRADOR: Julia Sando EDAD DE INTERÉS: de 8 a 9 años EDITORIAL: BR FORMATO: papel, digital</p>
 <p>El Principito AUTOR: Antoine de Saint-Exupéry EDAD DE INTERÉS: de 9 a 11 años EDITORIAL: Sumapatria FORMATO: papel, digital</p>	 <p>El viaje de los conductores de trape a los cerros AUTOR: Carlos Gómez de los Ríos ILUSTRADOR: Alfonso Rodríguez EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>
 <p>Jim Banta y Lucas el moquiote AUTOR: Michael Ende ILUSTRADOR: J.J. Trigo EDAD DE INTERÉS: de 9 a 12 años EDITORIAL: Nequie FORMATO: papel</p>	 <p>Abobo en el país de los marañones AUTOR: Gary Crew ILUSTRADOR: John Tennel EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>
 <p>Agua y los insectos. La guerra del tiempo AUTOR: Victoria Capasa ILUSTRADOR: Ulises Campes EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Combel FORMATO: papel</p>	 <p>Marcos Pineda Dos AUTOR: Daniel Hernández ILUSTRADOR: Claudia Muñoz EDAD DE INTERÉS: a partir de 10 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>
 <p>Prohibido leer a Lewis Carroll AUTOR: Diego Arceles ILUSTRADOR: Raúl López EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Nequie FORMATO: papel, digital</p>	 <p>Escarabajo y yo AUTOR: Javier Lomb ILUSTRADORA: Sara Torres EDAD DE INTERÉS: a partir de 10 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel</p>
 <p>Los tres mosqueteros AUTOR: Alejandro Dumas ILUSTRADOR: Morgan Miller EDAD DE INTERÉS: a partir de 10 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>	 <p>Los aventuras de Tom Sawyer AUTOR: Mark Twain ILUSTRADOR: Tom W. Williams EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>
 <p>Pasaño de Indio AUTOR: Tere León ILUSTRADOR: Ana Rodríguez EDAD DE INTERÉS: a partir de 10 años EDITORIAL: Sara Torres FORMATO: papel, digital</p>	 <p>Diario de Greg 1, un primer año AUTOR: Jeff Kinney EDAD DE INTERÉS: de 8 a 11 años EDITORIAL: BR FORMATO: papel, digital</p>
 <p>De colorito de Indio AUTOR: Lucía Pérez ILUSTRADOR: Ana Rodríguez EDAD DE INTERÉS: a partir de 10 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>	 <p>Diario de Greg 2, la ley de Reddy AUTOR: Jeff Kinney EDAD DE INTERÉS: de 8 a 11 años EDITORIAL: BR FORMATO: papel, digital</p>
 <p>Supersomno Dos AUTOR: Rafael García de los Ríos ILUSTRADOR: Javier Sánchez EDAD DE INTERÉS: a partir de 10 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel, digital</p>	 <p>Diario de Greg 3, ¿qué es el color? AUTOR: Jeff Kinney EDAD DE INTERÉS: de 8 a 12 años EDITORIAL: BR FORMATO: papel, digital</p>

GÉNERO LÍRICO

	<p>12 Poemas de Federico García Lorca</p> <p>AUTOR: Federico García Lorca ILUSTRADOR: Manuel Pizarro EDAD DE INTERÉS: todos los niveles EDITORIAL: Kalandraka FORMATO: papel</p>	<p>Niños nuevos</p> <p>AUTOR: Raúl Varea ILUSTRADOR: Emma Pérez EDAD DE INTERÉS: de 7 a 10 años EDITORIAL: SM FORMATO: papel</p>	
	<p>Venen como una cosa</p> <p>AUTORA: Pilar Barajas ILUSTRADOR: Manuel Pizarro EDAD DE INTERÉS: de 8 a 10 años EDITORIAL: A buen paso FORMATO: papel</p>	<p>La mejor del mundo con los niños</p> <p>AUTOR: Fernando Pessoa ILUSTRADOR: Teresa Nieto EDAD DE INTERÉS: de 7 a 10 años EDITORIAL: Gadir FORMATO: papel</p>	
	<p>Gloria y gloria</p> <p>AUTORA: Clara Pascual ILUSTRADOR: María Pérez EDITORIAL: Bruma Books FORMATO: papel</p>	<p>La rosa nublada</p> <p>AUTOR: Carlos Martínez EDAD DE INTERÉS: de 8 a 10 años EDITORIAL: Bruma FORMATO: papel, digital</p>	
	<p>A la noche, noche</p> <p>AUTOR: Pedro Gamito ILUSTRADOR: Gabriel Pacheco EDAD DE INTERÉS: de 10 a 12 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel</p>	<p>Desde sobre la noche</p> <p>AUTORA: Laura Panchau EDAD DE INTERÉS: de 10 a 12 años EDITORIAL: Páramo & libros FORMATO: papel</p>	
	<p>Poemas para la Antología de rimas y leyendas</p> <p>AUTOR: Luciano Augusto Bujón ILUSTRADOR: Gabriel Pacheco EDAD DE INTERÉS: de 10 a 12 años EDITORIAL: Espasa FORMATO: papel</p>	<p>Rasablos de cielo y tierra</p> <p>AUTOR: Gianni Rodari ILUSTRADOR: Romeo Innes EDAD DE INTERÉS: de 7 a 9 años EDITORIAL: SM FORMATO: papel</p>	
	<p>Venen giratas, giratas en venen</p> <p>AUTORA: Ana Rivas ILUSTRADOR: José Vira EDAD DE INTERÉS: de 7 a 10 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel</p>	<p>Los versos del libro bueno</p> <p>AUTORA: Beatriz Gómez de Oro ILUSTRADOR: Patricia Inda EDAD DE INTERÉS: todos los niveles EDITORIAL: Kalandraka FORMATO: papel</p>	
	<p>El número mágico</p> <p>AUTOR: Ángel Hernández ILUSTRADOR: Néstor Ruíz EDAD DE INTERÉS: de 7 a 10 años EDITORIAL: SM FORMATO: papel</p>	<p>Mundicel</p> <p>AUTOR: Juan Carlos Martín ILUSTRADOR: Federico Beltrán EDAD DE INTERÉS: todos los niveles EDITORIAL: Kalandraka FORMATO: papel</p>	
	<p>La familia Rosal</p> <p>AUTOR: Ana Antón Prieto ILUSTRADOR: José Vira EDAD DE INTERÉS: de 10 a 12 años EDITORIAL: SM FORMATO: papel</p>	<p>Administración antológica española</p> <p>AUTOR: José Luis García y Concha Pascual ILUSTRADOR: Pablo Rabal EDAD DE INTERÉS: a partir de 10 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel</p>	
	<p>Mi primer libro de poemas</p> <p>AUTORES: Juan Ramón Jiménez, García Lorca y Rafael Alberti ILUSTRADOR: Luis de Haro EDAD DE INTERÉS: de 8 a 10 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel</p>	<p>Venen con ellos</p> <p>AUTOR: Antonio García ILUSTRADOR: Helena Oña EDAD DE INTERÉS: de 7 a 10 años EDITORIAL: Lusa Edicions FORMATO: papel</p>	
	<p>La alfombra mágica</p> <p>AUTOR: Juan Carlos Martín ILUSTRADOR: Concha Nieto EDAD DE INTERÉS: a partir de 8 años EDITORIAL: Espasa FORMATO: papel</p>	<p>Poemas a la luna</p> <p>AUTOR: Gianni Rodari EDAD DE INTERÉS: de 10 a 12 años EDITORIAL: Espasa FORMATO: papel</p>	

GÉNERO DRAMÁTICO

	<p>Lejos</p> <p>AUTORA: Noelia Loberago ILUSTRADOR: Ignacio Blanc EDAD DE INTERÉS: de 9 a 12 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel</p>	
	<p>El profesor desafiado</p> <p>AUTOR: Fernando Alzaga ILUSTRADOR: Raúl Martínez EDAD DE INTERÉS: de 9 a 12 años EDITORIAL: Everest FORMATO: papel</p>	
	<p>Se suspende la función</p> <p>AUTOR: Fernando Lobero ILUSTRADOR: Encique Flores EDAD DE INTERÉS: a partir de 9 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel</p>	
	<p>Maribel y la extraña familia</p> <p>AUTOR: Miguel Nuño ILUSTRADOR: Jordi Vila EDAD DE INTERÉS: a partir de 12 años EDITORIAL: Espasa Calpe FORMATO: papel</p>	
	<p>El árbol de Julia</p> <p>AUTOR: Luis Manilla ILUSTRADORA: Irene Pira EDAD DE INTERÉS: a partir de 11 años EDITORIAL: Anaya FORMATO: papel</p>	

CAPÍTULO 8

UN NUEVO TRAYECTO HACIA LAS PALABRAS HEREDADAS A TRAVÉS DE LAS RUTAS LITERARIAS DENTRO DEL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap8>

MARINA RUBIO ARAGÓN

Graduada en Educación Primaria con mención en Lengua Extranjera en 2018. Docente de Educación Primaria en activo. Universidad de Cádiz, España.

marina.rubara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1577-2084>

MILAGROSA PARRADO COLLANTES

Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Doctora por la Universidad de Cádiz en 2017 con la tesis doctoral titulada *La recepción de Carlos Edmundo de Ory en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de Cádiz: El caso de los Aerolitos*. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Centra sus investigaciones en el ámbito de la educación literaria y el fomento de la lectura; y el autor gaditano Carlos Edmundo de Ory.

Universidad de Cádiz, España.

milagrosa.parrado@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

1 INTRODUCCIÓN

La justificación del valor del estudio que se pretende realizar se centra en la Educación literaria y su gran importancia dentro y fuera del aula, intentando transmitir a los alumnos el interés y la admiración que esta se merece.

La enseñanza de la literatura sirve para algo más que para descubrirnos lo que otros han escrito y es admirable: también para que nosotros mismos aprendamos a expresarnos mediante ese signo supremo de nuestra condición humana, la palabra inteligible, la palabra que significa y nombra y explica (Romero y Trigo, 2012, p. 65).

Uno de los principales motivos por el que se aborda este trabajo es la visibilidad del gran valor que posee la literatura y la lectura en nuestra sociedad actual.

La lectura y su disfrute se convierte en una constante entre las prioritarias de la educación actual: a través del disfrute de los libros se pretende crear hábitos lectores; a través de la lectura se procura acceder a las competencias básicas; a través de la escuela se planifica que los índices lectores aumenten entre los alumnos de los diferentes niveles educativos” (Romero y Trigo, 2012, p. 71).

La Educación Literaria propone manifestar el cambio de perspectiva hacia una enseñanza basada en un aprendizaje significativo y experiencial. La literatura se considera un medio social mediante el que las personas le dan sentido a la experiencia e intentan entender la realidad del tiempo presente, del pasado y de su futuro. Es muy importante incentivar a los niños para que potencien su imaginación y descubran obras que les abran ventanas a nuevos mundos desconocidos para ellos. “No podemos olvidar que las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario” (Ballester e Ibarra, 2009, p. 31).

Estos autores ponen de manifiesto que la competencia literaria es un elemento clave e imprescindible para la educación literaria; tal es así que se convierte en el paso previo para este nuevo enfoque de la literatura, que se logrará tras largas prácticas de lectura, “la educación literaria incluye tanto el saber, saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar como el sentir. Es, pues, interdisciplinaria y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica, como las actividades personales del ocio” (Ballester e Ibarra, 2009, p. 30).

Por otro lado, Cerrillo (2009) también entiende la competencia literaria como “la competencia que permite a la persona ejercer la libertad de la palabra y de las ideas” (p. 1). Mediante esta competencia, el lector será capaz de discriminar, reflexionar y opinar sobre lo leído. Por tanto, la adquisición de la competencia lectora es la que hará posible el acceso de las personas al conocimiento (p. 6).

A lo mejor, lo que actualmente se necesite, más que enseñar literatura, sea enseñar a apreciarla y valorarla. Realizar cambios en la educación de la literatura, ya que según Cerrillo y Senís (2015) no es lo mismo enseñar a los alumnos a apreciar y valorar las obras literarias que transmitirles una serie de conocimientos sobre las obras literarias y sus autores. “Habría que pasar decididamente de una enseñanza de la literatura que atienda, sobre todo, al conocimiento de movimientos, autores y obras, a una enseñanza que pretenda que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos” (Cerrillo y Senís, 2015, p. 28-29).

Según Cerrillo (2009, p.1) para poder lograrlo, “son necesarias intervenciones institucionales decididas y duraderas que desarrollen y atiendan programas de promoción lectoras a los que tengan acceso todos los ciudadanos, convirtiendo la lectura en un asunto de política de gobierno, con participación de todas las administraciones”.

En este trabajo nos referiremos a las Casas Museos y Fundaciones de escritores como administraciones e instituciones públicas que deben jugar un papel relevante en el desarrollo de la competencia literaria, ya que deberían ayudar a promover una sociedad más intelectual y culta. Esto siempre se conseguirá a través del poder de la lectura y del descubrimiento de las palabras y penamientos de escritores de diversos ámbitos socioculturales.

Como docentes, nuestra labor es integrar a los alumnos en este interesante ámbito y potenciar un correcto desarrollo de su competencia literaria para poder, así, convertirse en lectores literarios eficientes y personas con capacidad crítica.

Por tanto, en este trabajo se ha realizado una búsqueda informativa sobre las Fundaciones de escritores y las Casas Museo.

Además, se le ha otorgado importancia al estudio e investigación de las Rutas Literarias en la práctica educativa para dar la oportunidad de mostrar una visión de la literatura más próxima a nuestro alumnado. Considerando especial importancia a poseer conocimientos sobre estos ámbitos a los que no le damos el valor y la relevancia que debería, ya que pueden ser herramientas de gran utilidad para la formación de futuros lectores literarios.

1.1 Las Fundaciones de escritores y Casas Museo como factores complementarios a la escuela para fomentar la lectura literaria

Las Fundaciones de escritores y Casas Museo son entidades sociales que se caracterizan por contener un gran valor histórico, cultural y literario a nivel mundial.

Como bien menciona Parrado (2016, p. 1), “estas instituciones son de diversa índole, es decir, hay algunas públicas, otras privadas, unas que reciben muchas visitas y ayudas y otras que no reciben nada”. Dependiendo de cómo lleven a cabo sus fines fundacionales y administrativos, se tratará de un ente más o menos activo dentro de nuestra sociedad.

Parrado (2016) defiende que la realización de actividades y la difusión son algunos factores que ayudan a dar a conocer las Fundaciones y Casas Museo:

Una de las grandes aportaciones de la Fundación es la realización de actividades que se llevan a cabo en la misma como prestaciones de libros, jornadas temáticas, talleres de creación literaria y artística, mesas redondas, ciclos de cine, actividades culturales de la ciudad... (Parrado, 2016, p. 52).

Es bastante relevante que dichas entidades mantengan un carácter activo y motivador ante los cambios y la realidad vigente ya que a través de ellas tendremos la posibilidad de conocer el legado de multitud de autores importantes pertenecientes a nues-

tra historia. Tanto las fundaciones de escritores como las Casas Museo:

Tienen una capacidad extraordinaria para mostrarnos la dimensión más veraz y auténtica del autor, aquella que se desarrolla entre las cuatro paredes de su entorno doméstico y en compañía de su núcleo familiar, pues es solo en la intimidad de la propia casa donde cualquier individuo se encuentra plenamente libre de las cortapisas y prejuicios que imponen la vida pública o el desarrollo de una actividad profesional (Blasco, 2013, p. 145).

Centrándonos en las Casas Museo, y según la idea que aporta Torres (2013, p. 9), podríamos entenderlas como espacios que fueron concebidos para ser habitados y que hoy en día poseen una utilidad pública, con unos objetivos didácticos y educativos. Actualmente, en muchas de ellas podría decirse que todavía hoy, se respira la presencia de las personas que los habitaron ya que “la prioridad de las casas museo no es únicamente la fiel reproducción de un determinado ambiente, sino la transformación de espacios que fueron creados para ser habitados, como espacios privados, por tanto, en lugares públicos con finalidad educativa y didáctica” (Torres, 2013, p. 9).

Pese a la gran importancia que deberían tener las Fundaciones de escritores y Casas Museo en nuestra comunidad, desafortunadamente, aún hoy, nos encontramos con diversos inconvenientes. Así lo marca Parrado (2016, p. 50): “Dada la situación política que vivimos, las carencias en los distintos ámbitos educativos y culturales se hacen patentes a diario y parece que este hecho se ha extendido a las Fundaciones de poetas en España”. Todo esto tiene que ver con los pocos recursos de los que disponen estas instituciones, las cuales, si no fuera por la ayuda de los patronos, de algunas instituciones públicas y de los voluntarios, no podrían seguir adelante.

Nos encontramos ante una situación desoladora, ya que existen millones de Fundaciones y Casas Museo en España que se encuentran sumergidas en la miseria. Se trata de una situación catastrófica puesto que las obras que están dentro de estas entidades aportan un valor incalculable para la cultura de nuestro país. Es inexplicable como muchas organizaciones pueden llegar a una situación precaria en dicho sentido, teniendo en cuenta y según lo cita Laporte (2013):

El patrimonio cultural inmueble es uno de los recursos con más valor y calidad de España. Asimismo, es uno de los países de Europa

con un mayor número de monumentos declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. En este contexto, España también ha visto en los últimos años el nacimiento de un importante número de equipamientos culturales. La mayor oferta ha aumentado la competencia dentro del propio sector y ha estimulado, a su vez, el desarrollo del turismo cultural (Laporte, 2013, p. 22).

A pesar de las pocas ayudas económicas que obtienen, existen muchas alternativas y opciones que contribuyen a su supervivencia, siempre y cuando haya especial interés y ganas de mantener a las Fundaciones y Casas Museo como entes de índole activa. Algunas de esas opciones podrían ser asambleas, conferencias, talleres múltiples y una de las alternativas que más nos interesan para este trabajo, sería la relación con los centros educativos.

Tal como lo muestra Parrado (2016) “la colaboración entre los centros y otras instituciones como las Fundaciones de poetas, hace que se fomente la recepción de autores locales como fuente de investigación para la mejora en las propuestas educativas futuras”. Es de gran importancia hacer llegar a los colegios el trabajo que realizan día a día estas organizaciones.

Además, de que los niños conozcan las obras que se esconden en su interior, el autor de ellas y su gran trasfondo literario. Esta podría ser una forma de iniciar a los estudiantes en este maravilloso mundo y empezar a despertar su interés por la poesía.

“Es importante que los alumnos tengan la percepción de los poetas en general como personas comunes, cercanas a ellos y que se despojen de la sensación de que un poeta es un ente inaccesible, lejano” (Parrado, 2016).

Para el mejor desarrollo de este punto, hemos tenido la suerte de poder realizar una entrevista a los presidentes de las Fundaciones de escritores Carlos Edmundo de Ory de Cádiz y Caballero Bonald de Jerez (Figura 1: QR1).



Figura 1. Código QR 1. Elaboración propia.

Una de las ideas comunes que defienden es que la supervivencia de las Fundaciones de escritores depende de la buena y activa administración que se lleve a cabo. Las dos organizaciones coinciden en la importancia de la realización de una serie de actividades que hacen posible el reconocimiento de la Fundación, de la obra y sobre todo del autor que intentan tener presente siempre.

Otras de las similitudes que se pueden observar de las dos entrevistas realizadas, es que ambas organizaciones son de índole privada pero las dos dependen bastante de los fondos públicos que les subvencionan, además del trabajo desinteresado que realizan los voluntarios en la Fundación.

Para ambos, el fomento y reconocimiento de la literatura son acciones imprescindibles en nuestra sociedad. Ellos defienden la transmisión de los valores lectores mediante el ejemplo y ambos poseen una visión bastante positiva frente al incremento lector entre los más jóvenes. Ya lo decía Mendoza (2001), la literatura no se estudia, sino que se experimenta.

La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura enseña, se aprende o se estudia. Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje/cognocimiento (Mendoza, 2001, pp. 48-49).

Por ello, nuestro objetivo fundamental será el de transmitir a nuestros alumnos el valor de la Educación literaria mediante nuevos medios como pueden ser las Fundaciones de escritores, las Casas Museo y las Rutas literarias.

1.2. La función de las rutas literarias en el ámbito educativo

Las Rutas Literarias nacieron a finales del siglo XVIII y son entendidas como un tipo de viaje cultural que consiste en realizar un recorrido anteriormente planificado en torno a un autor, una corriente literaria, una obra, entre otros. Por tanto, para su planificación se deberá tener en cuenta el espacio que abarca, la duración, el público al que irá destinado, el tema y el centro de interés (Agustín y Gimeno, 2014).

A través de las rutas literarias se descubre multitud de paisajes, espacios tanto urbanos como rurales, jardines, plazas, comercios, casas y museos que nos proporcionarían un contacto real con el mundo del autor y su obra ya que como señalan Trigo y Romero (2017):

Hablar de geografía literaria supone entender la literatura como patrimonio cultural, y, como tal, su relación con el área geográfica sobra sentido con una doble vertiente: bien porque el autor procede de una zona determinada, o bien porque la historia transcurre en un escenario concreto (Trigo y Romero, 2017, p.287).

Las rutas literarias nos hacen revivir la vida del autor y la esencia de su obra, que como apuntan Ballester e Ibarra “la obra se mantiene viva cada vez que la leemos, cada vez que un ser humano la ha leído a lo largo de la historia” (2013, p. 16).

Una ruta literaria debería ser un instrumento muy preciado, puesto que tiene la capacidad de acercarnos al autor propuesto y su creación, aunque no los podamos tener de forma presencial. Esto para quien sepa valorarlo realmente, es toda una fortuna.

Además, estas rutas tienen un gran valor como recurso educativo. Las podríamos englobar como un conjunto de actividades escolares donde se construye conocimiento fuera del aula. Pues bien, el verdadero sentido que posee la planificación de una ruta es según Prats y Ramos (2016 p.44, cit. por Trigo y Romero, 2017): “dar a conocer el legado de un autor colocando la literatura y su paisaje al servicio del lector”.

Una vez aclarado el concepto de ruta literaria, debemos conocer los objetivos idóneos entendidos por Romero y Trigo (2012) serán los que muestran en su siguiente cita:

Los objetivos ideales que debemos marcarnos son: suscitar en los alumnos una actitud de aprendizaje permanente, tanto dentro como fuera del aula. Fomentar el hábito lector como fuente de aprendizaje, conocimiento y desarrollo personal. Conocer los aspectos básicos de la diversidad cultural, natural y social con el fin de poder evaluarlos y respetarlos. Apremiar y disfrutar con el placer que aporta la lectura y la posibilidad de recrearla vivencialmente. Fomentar la convivencia entre los diferentes grupos que comparten la actividad y el trabajo en equipo (Romero y Trigo, 2012, p. 67).

Según el Ministerio de Educación, actualmente se está desarrollando un programa educativo complementario el cual, median-

te la planificación de Rutas Literarias alrededor de nuestro país, pretenden dar continuación a los conocimientos recibidos por el alumnado en el interior del aula. Además, persigue la mejora de formación recibida por los alumnos a través de entornos más motivadores y visuales. Todo esto favorecerá en el desarrollo integral del niño y su formación artística, literaria, científica, cultural, histórica, medioambiental y social.

Además, se debe tener muy en cuenta que las rutas literarias como todo proceso de aprendizaje tiene que pasar por una preparación previa y posterior a ella. Para ello, tendríamos que plantear una serie de actividades a realizar antes, durante el proceso y al terminarlo. Esto queda razonado en uno de los artículos de Romero y Trigo, los cuales mantienen que los objetivos anteriormente mencionados no se lograrían si no se llevara a cabo el planteamiento de un trabajo antes, durante y después de la ruta literaria (2012).

“Para que una ruta alcance los objetivos propuestos, es necesario contar con un trabajo previo dentro del aula. Éste será el equipaje más valioso con el que contará el alumnado durante la realización de la ruta” (Romero y Trigo, 2012, p. 66).

Esta acción es tan útil puesto que cuando llegue el momento de visitar los lugares propuestos, los alumnos disfrutarán y entenderán en mayor medida lo que están visualizando en ese momento ya que fue visto anteriormente en el aula. De esta forma, “se propiciará desde una mayor motivación y un mayor aprovechamiento didáctico” (Romero y Trigo, 2012).

Por todos los motivos anteriormente justificados, podemos afirmar que las rutas literarias son un gran recurso para el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos. Pero como en muchos ámbitos de la vida, no todo puede ser perfecto como bien muestran Trigo y Romero (2017) en la siguiente cita: “Aunque las rutas literarias constituyen una estrategia didáctica muy apropiada para vincular la literatura al territorio y para acercar los textos literarios a los estudiantes, aún no contamos con demasiados estudios que ilustren las experiencias desarrolladas” (p. 288).

A pesar de que una parte de los docentes y futuros docentes conozcamos el bien que puede desarrollar este tipo de rutas en la enseñanza literaria, aún no se encuentran lo suficientemente valorizadas y conocidas entre los centros educativos.

Debemos considerar las Rutas Literarias como un interesante método de aprendizaje que influye en el buen desarrollo del alumno, incrementa su motivación y las ganas por seguir aprendiendo y descubriendo.

El desarrollo de una ruta literaria, desde un enfoque competencial, busca acercar a nuestros jóvenes a la educación literaria, desde una perspectiva interdisciplinar en donde las competencias básicas educativas sean el referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Romero y Trigo, 2012).

A lo largo de los anteriores puntos, se ha manifestado e insistido en la importancia de trabajar la Educación literaria de una forma lúdica, activa y motivante que provoque el placer y disfrute de los estudiantes. Por tanto, la siguiente propuesta didáctica tiene la finalidad de crear una ruta literaria por varias Fundaciones de escritores gaditanos.

Los alumnos tendrán la oportunidad de conocer el verdadero significado de las Rutas Literarias, de las Fundaciones de escritores y Casas Museo que tan olvidadas y poco notables son entre los más jóvenes de nuestra sociedad.

2 CONTEXTO

Para el buen entendimiento y realización de este trabajo es esencial conocer el contexto en el que se encuentra el centro, así como sus principales características y, el aula donde desarrollaremos nuestra propuesta didáctica.

El centro educativo, objeto del presente trabajo, es un centro público de Educación Infantil y Primaria situado en la población gaditana de Conil de la Frontera.

Cuenta con una oferta educativa que abarca el segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria, incluyendo Educación Especial de apoyo a la integración y Audición y Lenguaje.

En su plan de apertura contiene un programa de actividades extraescolares, aula matinal y comedor. Este centro educativo está formado por un total de 474 alumnos, de los cuales 19 están dentro del censo como alumnado de necesidades especiales de apoyo educativo.

La situación geográfica del centro hace que tenga dos tipos de alumnos en una proporción similar, aquellos que pertenecen al

entorno circundante al colegio, zona con viviendas de nueva creación y parte de expansión de la localidad, y la otra parte del alumnado que procede de un entorno de extrarradio. Por otro lado, la situación socioeconómica y cultural de las familias de la zona es por tanto variada, aunque calificada como media. Existen algunos casos de necesidad por diversas razones, como el paro en el sector pesquero, los paros de temporada en el sector hostelero, o las separaciones de parejas sin acuerdo entre otras.

Los recursos espaciales que posee el centro son los suficientes para asumir la oferta educativa, aunque se esperan lugares específicos que mejoren el desarrollo de diferentes elementos formativos.

En cuanto a los recursos materiales con los que cuentan el centro educativo, entre estos se encuentran pizarras digitales y de carácter tradicional, carros con ordenadores portátiles y acceso a internet, un ordenador por cada clase, proyectores, variedad de libros, etc. Cada aula dispone de un espacio o más bien de una estantería con libros que funciona como biblioteca de aula.

Además, este centro dispone de una biblioteca escolar donde se encuentra un número elevado de libros ordenados por categorías, los cuáles pueden ser extraídos por los alumnos y miembros pertenecientes al centro. Para su préstamo, la escuela cuenta con un sistema mediante el cual cada alumno, con un carnet personalizado, puede sacar de la biblioteca cualquier libro y después devolverlo cuando lo haya leído. Igualmente, dentro de esta biblioteca se llevan a cabo actividades en torno a la lectura. En cuanto al plan lector del centro, se encuentran diferentes actividades como: horas de lectura, realizaciones y representaciones de lecturas previamente llevadas a cabo, memorización de poemas, visitas a la biblioteca municipal, entre otras.

Centrándonos aún más en nuestra propuesta didáctica, trataremos la creación de una ruta literaria a través de cuatro fundaciones de escritores pertenecientes a la Provincia de Cádiz. Esta propuesta, por tanto, será realizada en una clase del tercer ciclo de Educación Primaria, específicamente, del sexto curso, la cual dispone de veinticuatro alumnos. En general, este grupo se caracteriza por ser alumnos con un nivel de lectura medio-bajo, aunque su comportamiento es adecuado, exceptuando algún caso aislado derivado de una problemática en el entorno familiar.

Atendiendo a la distribución del aula, los discentes se encuentran organizados mediante seis grupos de cuatro personas organizados por el docente de forma heterogénea. El clima general de clase es bueno por lo que se genera una atmósfera de trabajo adecuada y eficiente.

Respecto a los materiales y recursos didácticos presentes en dicha propuesta han sido especialmente seleccionados con la finalidad de ofrecer al alumno la mayor variedad posible y de esta forma, motivarles para llevar a cabo un aprendizaje llamativo, de interés y lúdico. Entre estas herramientas, haremos uso de multitud de imágenes, posters, textos adaptados al interés de los alumnos, ordenadores con acceso a internet para cualquier información necesaria, así como otros materiales posteriormente especificados en el siguiente apartado del desarrollo de las actividades.

Refiriéndonos a la temporalización, el desarrollo de nuestro proyecto dedicado a conocer a cuatro poetas del siglo XX tales como Fernando Quiñones, Carlos Edmundo de Ory, Rafael Alberti y Caballero Bonald tendrá lugar durante el último trimestre de un curso escolar y estará dividido por sesiones de 45 minutos cada una.

Como ya se comentó anteriormente, el proyecto está enmarcado en una situación real, por ello, hemos decidido llevar a cabo una visita a la Fundación de Carlos Edmundo de Ory situada en pleno casco histórico de la ciudad de Cádiz. Los alumnos tendrán la oportunidad de conocer y entender mejor el funcionamiento y la labor que realizan las Fundaciones de Escritores, en general; y la Fundación Carlos Edmundo de Ory, en particular.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica tiene la finalidad de crear una ruta literaria por cuatro Fundaciones de escritores gaditanos. Los alumnos conocerán el verdadero sentido de las Rutas Literarias, de las Fundaciones de Escritores y Casas Museo. Los discentes podrán entender mejor a los autores, a sus obras y los sentimientos remarcados entre ellas. Tendrán la oportunidad de conocer e investigar a los cuatro autores anteriormente mencionados, y nos centraremos en la visita de la Fundación de Carlos Edmundo de Ory. Como bien se ha expresado anteriormente, las Rutas Literarias

rias, las Fundaciones de Escritores, las Casas Museo y multitud de poetas nacidos en nuestra provincia siguen siendo desconocidos para bastantes alumnos en la actualidad.

Nuestro objetivo principal será el de conocer todos los elementos mencionados, además de empezar a disfrutar con la lectura de sus obras, de las curiosidades de sus vidas e incrementar la pasión por la poesía y la literatura en sí.

Además, utilizaremos diferentes textos compuestos por dichos poetas con un tema en común que será la infancia. Estos cuatro poetas reflejan en algunas de sus obras características similares y nosotros utilizaremos estas similitudes para conocerlos mejor. Diferenciaremos y reflexionaremos sobre algunos puntos y anécdotas de la infancia de estos escritores con la infancia actual de los alumnos.

Con esta propuesta didáctica los niños no solo trabajarán dentro del aula, sino que también lo harán fuera de ella. Todo esto lo ejecutaremos mediante la realización de actividades lúdicas y motivantes que harán posible la iniciación de los alumnos dentro del maravilloso mundo de las letras y los sentimientos entrelazados. Como mencionaba Carlos Edmundo de Ory en uno de sus aerolitos que tanto nos hacen reflexionar “los libros son las hojas del árbol del pensamiento” (2011, p. 72).

3.1 Actividades

Las actividades que se han planteado para esta propuesta didáctica tienen como principal objetivo el disfrute y el aprendizaje del alumno. Por ello, contaremos con distintas actividades de creación, reflexión y participativas que se llevarán a cabo individualmente, en pequeños grupos o con el grupo-clase al completo.

Además, las actividades se dividirán por bloques siendo de esta forma, actividades propuestas para el ANTES, DURANTE Y DESPUÉS de la propuesta, tal como bien recomiendan Romero y Trigo (2012) y Solé (1992).

Nuestra principal intención es que cada alumno vaya a su ritmo adecuado, descubriendo y reflexionando los nuevos conocimientos expuestos.

Actividades antes de comenzar

Estas actividades componen el primer bloque. Habrá cinco sesiones en las que realizaremos actividades ANTES de comenzar a leer los textos sobre los autores seleccionados en nuestra propuesta y de crear los discentes los suyos propios.

Tal como apunta Solé (1992 p. 45), es importante que, al empezar un nuevo tema, trabajemos los conocimientos previos de los alumnos para ayudarles a situarse mejor en dicho contexto. Algunos de los consejos que dicha autora propone es exponer información general sobre lo que vamos a aprender, animar a los alumnos a que expongan sus conocimientos sobre el tema, establecer predicciones y promover algunas preguntas relacionadas a lo que trataremos.

3.1.1 Actividad 1: En busca del tesoro

Debido a la complejidad y desconocimiento que puede suponer para los alumnos los términos a los que se refieren las distintas organizaciones literarias sobre las que vamos a trabajar (Rutas literarias, Fundaciones de escritores y Casas Museo), les propondremos una actividad lúdica en la que deberán descubrir cuál es el significado y función de cada una de ellas.

Comenzaremos exponiéndole a los alumnos un juego cuyo nombre será “En busca del tesoro”.

Más tarde, repartiremos aleatoriamente una serie de imágenes y de trozos de cartulinas con frases escritas en ellas. Una vez repartidas todas, nos colocaremos en círculo para que la comunicación entre todos sea mejor. Pediremos por orden a algún alumno que contenga una imagen que la muestre y la describa en voz alta, dirigiéndose todo el grupo. Los demás alumnos deberán estar atentos a la explicación del compañero ya que uno de ellos puede tener la frase o un nombre relativo que concuerde con dicha imagen.

A partir de ello, el grupo y el maestro como coordinador debatirán la correcta o incorrecta relación de la imagen con las palabras. Cabe destacar, que las imágenes corresponderán con ejemplos de Casas Museo, Fundaciones de escritores o de Rutas literarias y a su vez las frases definirán dichos conceptos.

Algunos ejemplos de las imágenes y frases expuestas en la actividad se encuentran reflejadas en el código QR 2.

Una vez trabajada la relación de las imágenes con sus respectivas definiciones, pasaremos a colocarlas en un mural, el cual más tarde ubicaremos en el aula para seguir trabajando y profundizando sobre ello. El ejemplo del mural terminado también está reflejado en la figura 2: QR 2.



Figura 2. Código QR 2. Elaboración propia

Además, antes de finalizar con la sesión, les proporcionaremos a los alumnos una ficha la cual servirá como tarea de profundización (Véase la figura 3: QR 3).

El ejercicio número tres de la ficha, lo utilizaremos en un futuro para realizar una Ruta literaria según los lugares que a los alumnos les gustaría conocer. A través de libros y textos que les vayamos proporcionando donde diferentes autores narren sobre ellos. Los recorridos los iríamos reflejando en diferentes mapas, que iríamos confeccionando junto con el grupo clase. Estos murales los colocaríamos en el aula, donde se pudiesen observar los diferentes lugares elegidos y las obras de los autores representativos de cada destino.



Figura 3. Código QR 3. Elaboración propia

3.1.2 Actividad 2: Conocemos a los poetas

La siguiente actividad estará dedicada a la presentación de nuestros grandes poetas gaditanos del siglo XX: Fernando Quiñones, Carlos Edmundo de Ory, Rafael Alberti y Caballero Bonald.

Para ello, nos volveremos a colocar en círculo y esta vez en el centro, expondremos un mapa de la provincia de Cádiz con cuatro puntos rojos marcados sobre él. Los alumnos deberán intentar reconocer de qué ciudades se tratan. A continuación, les proporcionaremos los cuatros nombres de los poetas con sus respectivas fotografías.

Más tarde, preguntaremos qué sentimientos o impresiones les sugieren los rostros y los nombres de los poetas. Cuestionaremos si alguna vez han oído hablar sobre ellos, si les suenan sus caras, si les resultan familiares sus rostros o nombres.

A partir de este punto, aprovecharemos para hablar sobre cada uno de ellos y su correspondiente biografía. Adaptaremos la vida de estos autores de forma que parezca una historia sencilla para los alumnos. En la pantalla digital expondremos fotografías de cada uno de ellos, de sus familias, del lugar donde nacieron y pertenecen: Fernando Quiñones de Chiclana, Carlos Edmundo de Ory de Cádiz, Rafael Alberti del Puerto de Santa María y Caballero Bonald de Jerez (Véase figura 4: QR 4).



Figura 4. Código QR 4. Elaboración propia.

Además, mostraremos imágenes de sus Fundaciones, de las casas donde vivían, de los monumentos dedicados a ellos entre otros elementos significativos de los poetas propuestos.

Para finalizar con la fase de ANTES, dividiremos la clase en cuatro grupos de seis alumnos. A cada grupo les proporcionaremos un poeta y en un mural deberán pegar una fotografía del autor dejando un espacio debajo para poder escribir. Le pediremos que cada uno de ellos apunten los datos más interesantes y los que más recuerden de cada autor para más tarde exponerlos delante de todo el grupo-clase.

Podrán apuntar además alguna anécdota o características que hayan investigado anteriormente ellos mismos en sus casas

con sus respectivas familias. Finalmente, colocaremos estos murales realizados por los discentes en las paredes de la clase para que puedan tenerlos presente.

Actividades durante la propuesta

Nos encontramos en el segundo bloque que conforma nuestra propuesta, propondremos pues actividades durante la lectura. En esta fase daremos a conocer a nuestros alumnos fragmentos de las obras de los poetas anteriormente mencionados. Trabajaremos y crearemos a partir de estos textos.

Además, realizaremos tareas de lectura y escritura compartidas que según apunta Solé son bastante factibles dentro de nuestra competencia literaria. “El lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y que se implique en un proceso activo de control de la comprensión” (1992, p. 50).

3.1.3 Actividad 3: Las palabras heredadas

En esta actividad, los alumnos tendrán la oportunidad de conocer algunos textos seleccionados de las obras pertenecientes a los cuatro poetas citados en las sesiones anteriores (Véase figura 5: QR 5).



Figura 5. Código QR 5. Elaboración propia

Dividiremos esta actividad en dos sesiones de cuarenta y cinco minutos. En la primera sesión, mostraremos los fragmentos de las obras de Caballero Bonald y Rafael Alberti. Se repartirán una ficha para cada alumno con dichos elementos.

En primer lugar, leerán los textos en voz baja y luego pasaremos a leerlos en voz alta. Iremos a la vez resolviendo las dudas oportunas y haciendo los comentarios necesarios.

En la segunda sesión, es decir, la segunda parte de esta actividad, repetiremos el mismo proceso, pero esta vez con los textos pertenecientes a Fernando Quiñones y Carlos Edmundo de Ory.

Una vez leído y trabajado los fragmentos de los textos, nuestro principal objetivo será que los alumnos lleguen a la conclusión de que todos los poetas están hablando sobre un tema común: la niñez. Llegaremos a ello a través de preguntas orientativas y diálogos coordinados por el docente.

3.1.4 Actividad 4: Crear es maravilloso

Esta sesión estará dedicada a la creación de textos por parte de los alumnos. El tema principal será la infancia como bien mencionamos en las sesiones anteriores, por tanto, los discentes deberán escribir un texto corto de no más de diez líneas en los que cuenten alguna experiencia que les ha marcado de su niñez. Para que dicha creación les sea más fácil, les proporcionaremos algunas palabras que puedan servirle de guía o darle alguna idea a la hora de elaborar sus redacciones.

Algunos ejemplos de las palabras que expondremos en la pizarra serán los siguientes: familia, amigos, casa, mascota, ciudad, verano, colegio, travesura, miedo, felicidad, entre otras.

Al finalizar los treinta y cinco minutos que tendrán para la elaboración de sus textos, les daremos la posibilidad voluntaria a los alumnos de contar sus experiencias al resto de sus compañeros.

3.1.5 Actividad 5: Futura visita al gran mundo de Carlos Edmundo de Ory

En esta sesión nos centraremos en hablar sobre el poeta Carlos Edmundo de Ory, en su biografía y recordar su obra conocida anteriormente. Nos centraremos en dicho autor porque ha sido el elegido para visitar su Fundación situada en Cádiz. Los discentes tendrán la oportunidad de conocer y ver con sus propios ojos el gran legado de este autor. Además de explicarles de que tratará la próxima visita que realizaremos, expondremos en una cartulina una serie de normas de comportamiento que deben llevar a cabo en cualquier museo o fundación como el presente.

Las normas serán adaptadas para el buen entendimiento de los alumnos y serán las siguientes:

- Para visitar el museo hay que seguir ciertas normas, encaminadas a no molestar a otros visitantes y a cuidar de las obras de arte.

- Es importante no correr por los pasillos, escaleras, patios y salas, ya que podemos tropezar con alguien o tirar alguna de las obras expuestas.
- Hablaremos en voz baja para dejar a otras personas que puedan oír a su guía y admirar tranquilos las obras que estamos contemplando.
- No comeremos ni beberemos allí; podríamos, sin querer, manchar alguna pintura o derramar líquidos que provocarían caídas.
- Tampoco debemos tocar las esculturas, pinturas o muebles: son delicados y de gran valor.
- Por último, solo se harán fotos donde así se permita y nunca con el flash, pues esta luz tan potente desgasta los pigmentos de los cuadros y esculturas.

Para finalizar, pediremos a los alumnos que apunten en un trozo de papel las expectativas, ideas o deseos que posean sobre la Fundación y lo que les gustaría encontrarse en ella. Obviamente podrán compartir sus expectativas y deseos con los demás compañeros.

3.1.6 Actividad 6: Visita a la fundación

Esta es una de las sesiones más esperadas y motivadoras para los alumnos ya que podrán conocer el lugar el cual posee tantas obras, libros y cartas pertenecientes a uno de los poetas que hemos estado conociendo. Los alumnos podrán descubrir ellos mismos el encanto que posee la Fundación Carlos Edmundo de Ory y sus maravillosas vistas hacia el mar y la Alameda.

Además del gran legado que allí se encuentra, la Fundación desprende un olor especial. Probablemente será la primera vez que los alumnos viajen para conocer el lugar y los objetos físicos pertenecientes a un poeta que hayamos trabajado dentro del aula.

La visita consistirá en descubrir el legado del poeta como bien he dicho antes además de realizar una serie de actividades preparadas por los encargados de dicha Fundación.

Visitaremos el monumento con la figura del autor situado cerca de su Fundación e iremos recordando momentos y anécdotas que el poeta contaba en sus relatos. Nuestra visita concluirá con

un paseo por la Alameda de Cádiz con vistas al mar del que tanto relata Carlos Edmundo de Ory en sus obras.

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA VISITA A LA FUNDACIÓN

En el último bloque de ejercicios propondremos las actividades de después de la propuesta. Esta nos permitirá reflexionar y profundizar en el tema principal que los poetas nos quieren transmitir mediante sus obras. Los alumnos harán florar sus emociones y sentimientos.

Será una faceta para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo puesto que “no hay que olvidar que la escuela prepara para la vida, y no para la escuela misma, ya que a lo largo de la vida los alumnos encontrarán dificultades que deberán resolver” (Solé, 1998, p. 58).

3.1.7 Actividad 7: Trabajamos de la mano de Carlos Edmundo de Ory

En la siguiente sesión a nuestra salida a la Fundación Carlos Edmundo de Ory, comenzaremos poniéndonos en un círculo donde iniciaremos un diálogo para mostrar las opiniones de los puntos y curiosidades que más nos llamaron la atención de nuestra visita.

En esta sesión, realizaremos una actividad para trabajar los sentimientos a través de un texto extraído de “La memoria amorosa”, obra del autor Carlos Edmundo de Ory. El texto se titula: Sueño del gato. Este texto captará la atención del alumnado en estas edades, tanto por la figura del animal como por el suceso en sí.

Profundizaremos, por tanto, el tema de las emociones y sentimientos, ya que es considerado un asunto muy relevante y necesario para que los alumnos puedan expresarse a través de su forma de sentir de una manera natural.

En primer lugar, realizaremos una lectura del texto “Sueño del gato”, incluido en *La memoria amorosa*; seguidamente los alumnos subrayarán y buscarán el vocabulario que les sea desconocido, para partir de una lectura intensiva hacia una extensiva. Se reproduce, a continuación, el texto para facilitar el proceso:

“Me ha mordido en sueños un gato. He sentido el dolor físico en mis carnes como nunca antes, despierto no dormido. Perdona Baudelaire. Pero de esos felinos huyo hoy. Era negro, cómo no, me tiembla el cuerpo de pensarlo.

Tenemos un gato en casa. De noche se le encierra en la cocina. Yo duermo en una habitación contigua. Figúrate que trance angustiioso el mío verme asaltado por el bicho que más temo. Se subió a la cama y me atacó. No pude quitármelo de encima, pegado a mi cuerpo, colocándose salvajemente a mi espalda. Su mordedura sin término prende en mi costado izquierdo ¡Imposible apartarlo de ahí! Me hundía sus dientes afilados en la carne blanda, el sitio de su bocado furioso me quemaba. Era un mordisco bestial, grave, firme y constante. Inacabable, tenaz, me hería el alma, mientras que en la carne víctima sólo recibía el impacto cruento. El animal no se movía, su inmovilidad era lo peor. Pegada la cabeza por las espaldas, clavándome de un golpe brusco sus colmillos de gato salvaje. Maldito bicho carnicero, lo odio; y que me perdone Egipto”.

Más tarde, haremos una puesta en común en la que plantearemos cuestiones como: ¿Habéis entendido el texto? ¿Alguna vez os ha pasado algo similar a lo que describe el autor?

Una vez finalizadas las preguntas introductorias a la lectura, tendrán que volver a leer el texto y responder por escrito a una serie de cuestiones:

– ¿Cómo crees que se siente el autor según lo que sucede en el sueño?

– ¿Qué sentimientos crees que le transmite el gato que vive en su casa?

Para finalizar con esta sesión los alumnos deberán crear por grupos una historia en la cual esta vez al autor le sucedan cosas agradables y bonitas con su gato, donde se muestre a una persona que sienta dulzura y cariño hacia el felino. Podemos mostrarles adjetivos que podrán usar en su redacción (mimoso, amoroso, compañero, juguetón, bonito, peludo, suave).

Para concluir con las dos sesiones que ocupan esta actividad, los alumnos hará un dibujo de su mascota real o imaginaria y deberán describir en una frase lo que significan para ellos.

3.1.8 Actividad 8: Infancia, divino tesoro

Para profundizar aún más en el tema principal de nuestras actividades (la niñez) el docente se pondrá en contacto con las familias de los alumnos para pedirles la implicación de algunos de sus miembros de mayor edad para que acudan al colegio a realizar una clase explicativa sobre sus experiencias durante su infancia.

Será interesante que los alumnos escuchen sus significativas vivencias ocurridas en etapas y circunstancias muy diferentes a las que son ahora contadas por personas cercanas a ellos.

3.1.9 Actividad 9: Nuestra fantástica niñez

En la presente sesión volveremos a tratar el tema de la infancia. Para ello, realizaremos tertulias en las que los alumnos expondrán sus pensamientos, emociones y reflexiones que les vayan surgiendo a lo largo de toda esta propuesta. El docente actuará como un simple guía dentro de estas tertulias.

Plantaremos cuestiones para encauzar el camino de dichos diálogos, pero respetando siempre el carácter de improvisación de los mismos. Preguntas tales como: ¿Qué diferencias encuentras entre la niñez de antes y la de ahora? ¿Por qué crees que los tiempos han cambiado? ¿Qué piensas que es lo que más influye? ¿Cambiarías algo de tu infancia? ¿Te gustaría vivir en la infancia de nuestros abuelos? ¿En qué se parece la infancia de los poetas que hemos trabajado con la vuestra? ¿Qué hemos aprendido?

3.1.10 Actividad 10: Evaluamos nuestro trabajo

Llegados a este punto de la propuesta, solo quedaría evaluar todo los contenidos y actuaciones llevadas a cabo durante todo el proceso de aprendizaje. Lo haremos mediante una rúbrica de autoevaluación.

Además, le pediremos a los alumnos que de forma oral evalúen y muestren su opinión respecto a las sesiones realizadas a lo largo de toda la propuesta.

4 CONCLUSIONES

Ir en busca de la literatura de la mano de autores y distintos medios fuera del aula los cuales nos resulten motivadores y enriquecedores en la formación de lectores, ha sido el principal objetivo de este trabajo.

Ofrecer al alumnado diferentes maneras de adentrarse en el mundo mágico de las letras a través de los legados de escritores que vivieron su niñez en lugares cercanos donde habitamos nosotros, supone, como docentes, un reto que se debe llevar a cabo para formar buenos lectores y ¿por qué no? también escritores.

Haciendo referencia a los miembros que forman las Fundaciones de escritores y casas museos, cabe decir que debemos sentirnos afortunados de que existan personas que trabajen duro y pongan todo su empeño en mantener reliquias literarias que más adelante tendremos la oportunidad de conocer.

Por este motivo, desde los colegios debemos dar a conocer a los alumnos estas maravillosas Fundaciones y la gran obra y biografía de sus autores.

“La literatura potencia la imaginación, incita a la creación e incluso a la reflexión crítica. Sin embargo, además de saber, es diversión y en muchos momentos rebeldía” (Ballester e Ibarra, 2013, p. 23). Para que los alumnos aprendan a mostrar pasión por la lectura y la literatura, los docentes debemos estar formados en este increíble ámbito y mostrar también esa fascinación por viajar a través de nuestra imaginación hacia otros lugares sin ni siquiera movernos del sitio donde nos encontremos.

Tal como muestran Parrado y Wilczyńska: “nuestra profesión no se ciñe solamente a ser transmisores de conocimientos, sino que sobre todo deberíamos ser los acompañantes en el camino de adquirirlo” (2016, p. 127).

Aún queda bastante camino por recorrer y multitud de conocimientos que aprender, pero investigar sobre el tema de este trabajo ha concebido nuevas curiosidades y nuevos retos que descubrir. Somos nosotros los docentes los que debemos introducir a nuestros niños en el maravilloso ámbito de la literatura y la poesía ya que suponen una vía de escape para poder mostrar emociones y sentimientos encontrados.

Nuestra sociedad necesita más personas con ganas de aprender constantemente y de descubrir nuevas rutas.

Es exactamente ahí donde debemos actuar, convirtiéndonos en guías del aprendizaje perteneciente a estos pequeños seres curiosos y llenos de inquietudes.

En una propuesta para el fomento lector llevada a cabo por Parrado y Wilczyńska (2016), en un aula de un colegio situado en Polonia se les presentó a los alumnos un aerolito de Carlos Edmundo de Ory que decía: “No soy un soñador. Soy un buscador de sueños” (p. 124).

Las reflexiones por parte de los alumnos fueron muy interesantes. Relacionaron al soñador con una persona que piensa en cosas poco probables, que intenta dar rienda suelta a su imaginación, pero lo hace con miedo a no conseguir su objetivo y finalmente fracasar.

En el lado opuesto, enlazaban al buscador de sueños como una persona de éxito, que busca posibilidades y múltiples ocasiones para llegar a su meta.

Por tanto, asimilando la idea esencial de este significativo aerolito de Carlos Edmundo de Ory y la respectiva reflexión que hicieron estos estudiantes adolescentes, podríamos llegar a plantearnos una simple y a la vez compleja cuestión: ¿Qué nos gustaría que fuesen nuestros alumnos? ¿Soñadores o buscadores de sueños?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín, M. y Gimeno, B. (2014). Rutas Literarias. *Diccionario digital de Lectura y Escritura*. <https://bit.ly/2XBdmuc>
- Alberti, R. (1975). *La arboleda perdida*. Seix Barral.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. <https://bit.ly/3hTC2Fy>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. <https://bit.ly/3Awzrsu>
- Blasco, B. Laporte, A. y Torres, B. (2013). Casas museo: museología y gestión. *Actas de los congresos sobre Casas Museo*. <https://bit.ly/3zrNHBl>
- Bonald, J. (2010). *La novela de la memoria*. Seix Barral.
- Cerrillo, P. (2009). Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en la lectura. <https://bit.ly/39n7OpE>
- Cerrillo, P. y Senís, J. (2015). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-23. <https://bit.ly/3AvwQyU>
- González, A. (2010). ¿Casas con encanto? O debería decir casas encantadas. *ICOM*, 1, 8-13. <https://bit.ly/3Cy1PuE>
- Luque, A. (2011). *Me gusta el museo*. Jirones de Azul.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la UCLM. <https://bit.ly/3AsgBmb>

- Ory, C.E. “Carta única a mi padre”, en VV.AA., ‘Cádiz y Eduardo de Ory (1884-1984)’, Caja de Ahorros de Cádiz, Cádiz, 1986, pp. 54-62.
- Ory, C.E. (2011). *Los aerolitos*. Editorial Calambur.
- Ory, C. E. (2011). *La memoria amorosa*. Editorial Visor de libros.
- Parrado, M. (2016). Las Fundaciones de poetas como herramienta didáctica: la Fundación Carlos Edmundo de Ory. En *Nuevas perspectivas del hispanismo polaco: estudios de lingüística y literatura*, pp. 50-62. Editorial Biblioteca Polaco-ibérica.
- Parrado, M. y Wilczyńska, A. (2016). La lectura de los Aerolitos de Carlos Edmundo de Ory en contextos interculturales: una experiencia en una escuela polaca. RESED, 4, 113-129. <https://bit.ly/3zwoFBO>
- Quiñones, F. (1998). *Libro de las crónicas*. Hiperión.
- Quiñones, F. (1997). *El coro a dos voces*. Anaya.
- Romero, M., Manuel, F. y Trigo, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y textos*, 36, 63-71. <https://bit.ly/3AJaSYQ>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Trigo, E. y Romero, M. F. (2017). Geografía literaria en el aula de ELE. Una aproximación al Cádiz de 1812 desde la ruta literaria de las libertades. *Studia Iberystyczne*, 16, 284-301. <https://bit.ly/3zmynWA>
- VV.AA. Coord. por Parrado y Romero (2016). *Carlos Edmundo de Ory: cuaderno didáctico para una educación literaria*. Cádiz: San Rafael.





MÁSTERES



CAPÍTULO 9

LEER LITERATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap9>

ROCÍO GARCÍA SALADO

Técnico Superior en Educación Infantil, Graduada en Educación Infantil y Máster en Investigación Educativa y Desarrollo Profesional del Docente. Becaria de colaboración (Beca Santander) en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz en el curso 2020/2021, vinculada al proyecto EDUCALIT - PID2019 105913RB-100/ EAI/ 10.13039/501100011033). Universidad de Cádiz, España.

rocio.garciasalado@alum.uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-5072-4627>

SUSANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Doctora por la Universidad de Cantabria y profesora en la Universidad de Cádiz, especializada en formación inicial y desarrollo profesional de docentes. Miembro del grupo *Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura - INEDLL (HUM-1041)*, sus publicaciones más relevantes abordan las prácticas alfabetizadoras (oralidad formal y lectura y escritura) en aulas de Educación Infantil y Primaria. Universidad de Cádiz. España.

susana.sanchez@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo está vinculado a la investigación realizada para el Trabajo de Fin de Máster de la primera autora, titulado *Prácticas de lectura literaria en Educación Infantil*, y enlaza con investigaciones sobre educación literaria que tienen como objetivo dar valor a las bibliotecas escolares, de aula y de centro, valorando el libro como objeto y como medio de transmisión de cultura, valores y conocimientos y ponen de manifiesto la importancia de los mediadores.

En la última década se ha podido observar un aumento de publicaciones de obras literarias destinadas al público infantil y juvenil que se dirigen a transmitir conocimientos, valores sociales y fomentar la expresión estética-literaria, propio del carácter interdisciplinar que tiene la lectura. La escuela tiene entre sus fines el fomento lector y el desarrollo de la competencia literaria desde la etapa de Educación Infantil (desde ahora, EI): la competencia lectora es una habilidad básica en la sociedad actual, que comienza a desarrollarse desde dicha etapa en el marco de la aproximación a la lengua escrita. La lectura literaria, vinculada al disfrute estético, es central para ese desarrollo y se considera una herramienta valiosa dentro del aula para transmitir valores, emociones y conocimientos.

Por todo ello, es preciso tomar conciencia y reflexionar sobre las prácticas de lectura literaria que se realizan en las aulas de EI, esto es, qué textos que se llevan al aula y de qué forma se produce la mediación docente. Consideramos que es de gran importancia conocer lo que se lee en las escuelas para fomentar el comportamiento lector desde la etapa infantil, además de analizar qué tipo de prácticas de lectura se llevan realmente al aula para promover

el gusto lector a lo largo de la escolaridad (Munita, 2019), pues se observa que en la actualidad la lectura compite con otras formas de ocio que no siempre interactúan en positivo con el desarrollo de hábitos lectores, lo que afecta tanto a niños y niñas de la etapa como a los hábitos de quienes serán sus maestros (Juárez Calvillo, 2019; Trigo et al., 2020a). Coincidiendo con la voz de la profesora Tabernero (2013), la suma de ideas preconcebidas sobre la LLJ determinará los criterios de selección de lecturas manejados por quiénes serán docentes de infantil. Como demuestran otros estudios, se detecta que existe un grupo poblacional poco lector con un concepto pobre de la educación literaria y sin adecuadas estrategias para ejercer la mediación en las aulas (Trujillo, 2017).

Aquí entra en juego el sistema de pensamiento de los docentes tanto en activo como en formación inicial (Munita, 2013) sobre la lectura literaria: la formación y el bagaje literario de cada persona va a influenciar sus decisiones a la hora de elegir un título para compartir en el aula y, por tanto, para fomentar el amor por la lectura y los comportamientos de hábitos lectores en los discentes de 0 a 6 años (Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2020).

Como se ha dicho, la lectura es un elemento esencial para la vida, como medio de formación de diversas capacidades y habilidades. En la etapa de EI se inicia el desarrollo de la competencia literaria, el hábito lector y el sentido estético. A través del diálogo con la obra literaria se potencian los valores inherentes a toda lectura participativa, se desarrollan actitudes positivas hacia las obras literarias, además de ser un material idóneo desde una perspectiva lúdica y creativa (Sánchez-Corral, 1999). Asimismo, se favorece el espíritu crítico, pues la lectura es un medio para desarrollar el pensamiento, como defiende Chambers (2007); también potencia otros fines pedagógicos como la comprensión lectora, aproximaciones a la historia, adquisición de léxico y acercamiento a otras ciencias, como defiende Cerrillo (2007, cit. por Val Toquero, 2014). Otros beneficios que se han señalado desde el ámbito de la EI, en el que la lectura literaria se realiza principalmente de forma compartida en el grupo, son, por ejemplo, que mejora la concentración y la percepción, estimula el intercambio de información y conocimiento entre iguales y con otros adultos desarrollando relaciones sociales, potencia la actividad cerebral, ayuda a relajarse y mejorar

la sensación de estrés, favorece la frustración y el fracaso y desarrolla el sentimiento de pertenencia a un grupo social (Fons, 2006). Otras investigaciones destacan el interés de la lectura compartida en edades tempranas para favorecer el nivel formativo y el éxito escolar, pues la lectura literaria es la base para el aprendizaje, el vehículo para desarrollar la inteligencia, el medio para adquirir la cultura y desarrollar el sentido estético, además de enriquecer el vocabulario, favorecer las relaciones e interacciones y los efectos en el conocimiento expreso (conocimientos emergentes que desarrolla el prelector sobre el lenguaje escrito); también actúa en la formación de la personalidad y es fuente de creatividad y experiencia emocional (Goikoetxea-Iraola y Martínez-Pereña, 2015; Santana et al., 2017).

Así, leer literatura, aparte de ser un objetivo educativo en sí mismo, potencia el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual, de una forma integral, tan propia de la etapa de EI. Por estas razones, como docentes debemos ser conscientes del valor que tiene la literatura y poseer una formación a la altura, que permita llevar a la escuela un valioso canon de lectura. Para poder experimentar todos estos beneficios desde edades tempranas, la comunidad educativa debe acercar la lectura y fomentar un buen hábito lector basado en el placer y disfrute de la obra literaria

Las experiencias literarias del alumnado se ampliarán a lo largo de su trayectoria escolar, con las nuevas experiencias lectoras, a través de textos escritos (Cerrillo, 2010, p. 121-129). Este autor reivindica el carácter literario de la LIJ y a su vez da valor a la necesidad de la formación en dicha competencia literaria como paso previo a la educación literaria. No olvidemos que la competencia literaria no es una capacidad innata del individuo, sino que se irá adquiriendo con el aprendizaje y los andamiajes adecuado sobre los paratextos, la intertextualidad, una calidad literaria de los textos y obras seleccionadas para contribuir en la formación de los lectores.

Por supuesto, es el docente el que debe asumir la enseñanza y orientación de la literatura, para suplir las posibles carencias familiares en el caso de que existan. Correro (2019) determina que los pilares fundamentales en la formación de lectores literarios en EI son los siguientes: ofrecer lecturas atractivas, aceptar las interpre-

taciones de los receptores, apostar por los valores formativos que abarca la lectura, trabajar de forma simultánea la lectura y la escritura para que esta sea significativa, crear situaciones para practicar en el aula y ofrecer una adecuada retroalimentación. Según Mendoza (2004), el aprendizaje de la literatura es una tarea muy compleja, pues la literatura es un objeto de difícil estudio, ya que se debe vivir y experimentar. En efecto, es impreciso decir que la literatura se enseña o se aprende, pues se llegará a ella tras un proceso de asimilación por parte del niño. Asimismo, Colomer (1991), indica que el *saber leer literario* por parte del alumnado está impregnado por dos componentes: el comportamiento lector y estético, y el comportamiento lingüístico. Ambos se deberán desarrollar dentro del marco de la programación, para construir el sentido del texto y un óptimo acercamiento al texto literario.

El gran interrogante es cómo desarrollar desde edades tempranas actividades en el aula que constituyan aprendizajes significativos para el alumnado a través de experiencias didácticas, desarrollando la competencia literaria y mejorando la competencia lingüística y de comunicación, motivo por el cual llevamos a cabo nuestra investigación. Tener un buen corpus de obras literarias es fundamental para los docentes en el aula, para ello este debe ser lo más extenso posible, abordar diversos temas y contemplar diferentes géneros literarios, pues es muy beneficioso para poder transformar las prácticas de lectura literaria de calidad dentro del aula desde las primeras edades. Como docentes, debemos realizar una adecuada mediación entre el alumnado y los libros que llevamos al aula, dado el valor de estos recursos. Además, los libros les acompañarán a lo largo de toda su vida, por ello debemos fomentar desde las primeras edades un buen uso del libro, que integren en sus vidas como una herramienta valiosa.

Se hace evidente la importancia de la formación del futuro docente, pues ejercerá la mediación en las aulas, por lo que se espera que sean lectores críticos de libros, que realicen prácticas innovadoras y efectivas en el aula y despierten el interés de su alumnado por las obras literarias.

Un primer reto es conseguir un buen corpus de lecturas literarias para llevar al aula, pues implica seleccionar textos literarios de calidad adecuados para consolidar el hábito lector en los dis-

centes. Según Margallo (2013), el corpus tiene que incluir entre sus objetivos, por un lado, conocer el patrimonio literario y, por otro lado, la adquisición de hábitos lectores y el proceso de comprender los textos literarios. Para concretar el corpus en el caso de EI debemos tener en cuenta a los destinatarios, elegir títulos que fomenten el hábito lector y potenciar el avance en la interpretación de los textos.

De conformidad con el discurso que defiende Cerrillo (2007), observamos que la literatura tiene numerosos aspectos que hacen complejo su aprendizaje, por ejemplo: la relación con el contexto, el género literario de la obra, etc., que la convierten en un objeto de difícil estudio. Por tanto, el alumnado de infantil debe asimilar y vivir experiencias literarias para ir construyendo un aprendizaje complejo a lo largo de toda su trayectoria escolar. Se trata de asegurar el contacto vivo y placentero con diferentes tipos de libros, textos y géneros. A través de las distintas obras literarias vamos a disfrutar, mientras que accedemos a un amplio conocimiento social y cultural y abordamos temas de importancia para los discentes. Como afirma Morón-Macías (2010), con los libros fomentamos el desarrollo intelectual de una forma lúdica. El papel del docente mediador es transmitir la verdadera literatura, para diferenciarla de los textos al servicio de la didáctica y buscar sensibilizar en y para la educación literaria. Como expone Porrás-Arévalo (2011), la literatura es un mundo por descubrir para los niños y las niñas.

2 METODOLOGÍA

Esta investigación está enmarcada en un estudio más amplio (EDUCALIT- PID2019 105913RB-100/ EAI/ 10.13039/501100011033). En la primera fase de dicho proyecto se ha comenzado a entrevistar a docentes de infantil, primaria y secundaria y se están explorando sus prácticas de aula mediante un cuestionario. El objetivo general de este trabajo es profundizar en los sistemas de pensamiento (Munita, 2013) y las prácticas de educación literaria de docentes de EI en activo, además de explorar la situación de los estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, respecto de la educación literaria. De esta forma, aportamos una mirada sobre la formación inicial que estaba contempla-

da en el proyecto marco. En función de esto, se determina realizar una investigación de tipo cualitativo, centrada en un paradigma interpretativo enfocado en un estudio fenomenológico. Se considera llevar a cabo este tipo de investigación porque como indica Flick, (2004, p. 20), en la *investigación cualitativa* “se estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes”. Por otro lado, se decide centrar la investigación en un *paradigma interpretativo*, pues como indica Latorre et al. (2003), con este enfoque lo que pretende es estudiar los significados de las acciones humanas y de la vida social para interpretar situaciones que afectan al contexto educativo. Por último, nos enfocaremos en una *investigación fenomenológica*, pues como expone Aguirre-García y Jaramillo-Echaverri (2012), dicho enfoque es un método privilegiado para la investigación en educación, que nos permite observar conocimiento de realidades escolares, en especial partiendo de las vivencias de los actores del proceso formativo.

Consideramos que este es el enfoque idóneo para desarrollar nuestra investigación, este método se preocupa por determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma como las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto (Bisquerra-Alzina, 2019).

2.1 Cuestiones centrales de la investigación

En función de lo establecido y partiendo de nuestro problema que es el de profundizar cómo se actúa en la escuela para desarrollar la competencia literaria, es decir, como se lee literatura en educación infantil, las cuestiones centrales de la investigación que se nos plantean, son las siguientes:

- *¿Qué sistema de pensamiento posee el docente en activo y en formación inicial con respecto a la LIJ?*
- *¿Cómo abordan los docentes en activo y en formación inicial las prácticas de lectura en el aula para fomentar la educación literaria?*
- *¿Cuáles son las necesidades que se le presenta al docente en activo y de formación inicial a la hora de emplear buenas prácticas de lectura literaria?*

2.2 Objetivo de la investigación

El objetivo general antes planteado se divide en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el pensamiento y las prácticas de lectura literaria que realizan docentes de EI en activo, así como la situación al respecto del alumnado en formación inicial en el Grado de Maestro en Educación Infantil.
- Conocer las prácticas de lectura literaria presentes en las aulas en las que desarrollan en su primer Prácticum los futuros docentes –estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz- y acceder a las obras presentes en dichas aulas.

2.3 Participantes

Para llevar a cabo el estudio han participado:

- Docentes en activo de la provincia de Cádiz. Se trata de informantes clave ya que están implicados en el proyecto principal EDUCALIT. Contamos con la participación en nuestra investigación de 4 docentes de EI, todas mujeres, dos de ellas vinculadas al primer ciclo de la etapa (0-3 años) y las otras dos al segundo (3-6 años).
- Alumnado del Prácticum I del tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (187 estudiantes).
- Alumnado de cuarto curso del Grado de Educación Infantil de la asignatura Literatura Infantil y Fomento de la Lectura (LIFL), (20 estudiantes, seleccionados por haber tenido una trayectoria de éxito en la asignatura).

2.4 Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- *Entrevista semiestructurada dirigida a las docentes de infantil*: diseñada como complemento a la utilizada en el proyecto marco EDUCALIT con el fin de profundizar específicamente en las prácticas de lectura literaria realizadas en la etapa de EI, abarcando sus dos ciclos, 0-3 y 3-6 años.

- *Cuestionario dirigido a los estudiantes del Prácticum I*: dirigido a recabar información sobre las prácticas de referencia en su aula, a través de un cuestionario sobre la aproximación a la lengua escrita, del que seleccionamos aquellas preguntas que abordan la lectura literaria. Así, contamos con la descripción de 187 aulas de EI desde la mirada de los docentes en formación, de forma que la información se obtuvo mediante una observación indirecta de los hechos.
- *Propuesta de intervención en aula de los estudiantes de Prácticum I*: se propuso al alumnado que solicitara a su tutora o tutor de aula una obra literaria, con calidad literaria y de interés para promover valores y que llevara a cabo su lectura en el aula. Así, se quiso acceder a (1) qué obras sugieren leer los maestros en activo y (2) cómo ponen en marcha la lectura literaria los docentes en formación inicial.
- *Cuestionario abierto al alumnado de cuarto curso de magisterio*: Este cuestionario, titulado *Prácticas de Educación literaria*, se aplicó a 20 informantes procedentes del grupo de alumnos de 4º curso que habían cursado la asignatura Literatura Infantil y Fomento de la Lectura (LIFL). Dichos informantes claves fueron seleccionados bajo el criterio de haber tenido una trayectoria de éxito en la asignatura.

2.5 Procedimiento

Con este estudio, aportamos un escenario de discusión donde se traten elementos teóricos y resultados prácticos, para invitar a la comunidad educativa a que reflexione críticamente sobre las posibilidades del fenómeno que vamos a tratar, en nuestro caso la educación literaria en la etapa de EI. Se han seguido las fases propuestas por (Latorre et al., 2003):

Fase 1 exploratoria y de reflexión: tras decidir el tema de estudio se realizó una revisión bibliográfica para localizar otras investigaciones sobre este campo.

Fase 2 planificación: se diseñaron los instrumentos de recogida de datos y se seleccionó a los participantes.

Fase 3 acceso a los datos: toda la información se recogió de forma *online* a través de Google Meet, Google Forms y el Campus Virtual de la Universidad de Cádiz.

Fase 4 recogida y análisis de la información: se recogieron datos e información de los participantes a través de los diferentes instrumentos y se llevó a cabo su análisis.

Fase 5 sistematización de la información: para reducir la información se realizó una categorización de todos los datos y se establecieron conexiones entre ellos (Huberman y Miles, 2000), para proceder finalmente a su triangulación (Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003).

Fase 6 elaboración del informe final: para exponer los resultados y conclusiones obtenidos de la investigación.

3. RESULTADOS

Los resultados proceden de la triangulación de la información obtenida a través de la entrevista semiestructurada a los docentes en activo, el cuestionario y propuesta de aula al alumnado del Prácticum I y el cuestionario de prácticas de educación literaria para el alumnado de cuarto curso de la asignatura de LIFL ha permitido profundizar en el fenómeno estudiado (Flick, 2004; Rodríguez Gómez et al., 1999; Wood y Smith, 2018). A continuación, exponemos parte de los resultados obtenidos:

En cuanto al primer objetivo de la investigación, conocer el pensamiento y las prácticas de lectura literaria de docentes en activo y en formación inicial, extraemos que el sistema de pensamiento de los docentes en activo está muy consolidado debido a su experiencia laboral y formativa. Las docentes entrevistadas llevan a cabo buenas prácticas de lectura literaria y fomentan el hábito lector; por el contrario, el alumnado de 3º necesita madurar y mejorar sus prácticas. Encontramos sin embargo que el alumnado de 4º ha mejorado su pensamiento con respecto a la educación literaria al cursar la asignatura de LIFL, por lo que la asignatura ha cumplido su función y aportado estrategias. Todos reflejan en sus discursos orales y escritos los múltiples beneficios de la literatura en la etapa infantil, el gran papel de la figura del mediador y la necesidad de disfrutar de las lecturas.

Sobre cómo abordan los docentes en activo y en formación inicial las prácticas de lectura para fomentar la educación literaria, determinamos que tanto docentes como alumnado tienen bien asi-

milado que es imprescindible realizar lecturas de forma adecuada con los criterios de la etapa, es decir, realizar lecturas en voz alta y compartidas, atender a las interpretaciones y recursos expresivos pertinentes, mostrar las ilustraciones y fomentar la oralidad para contribuir a la alfabetización inicial, si bien el alumnado en formación se posiciona de una forma un tanto *naïf* ante las lecturas, según su experiencia lectora. Así, por ejemplo, si consideramos las actividades que se proponen para después de la lectura, vemos que los docentes en activo y alumnado de 4º plantean tertulias o conversaciones en torno a lo leído, dinimizaciones de diferentes libros y cuento activo para introducir al niño en la historia leída. Mientras que el alumnado de 3º se centra excesivamente el control sobre la comprensión lectora y tiende a subestimar dicha capacidad de comprensión y de disfrute en los niños y las niñas menores de seis años.

Por otro lado, se observan diferentes perspectivas sobre los paratextos de un libro: los docentes en activo y el alumnado de 4º defienden la importancia de tratarlos cuando se presenta un libro a los prelectores mientras que el alumnado de 3º no tiene mayoritariamente en cuenta este factor. Además, se extrae que es de vital importancia establecer rutinas a la hora de leer tanto al inicio como al final y utilizar otros recursos para apoyar la lectura; si bien en el caso de las tareas propuestas por el alumnado de 3º curso no aparece sistemáticamente.

En relación con cuáles son las necesidades que se le presentan al docente en activo y de formación inicial a la hora de emplear buenas prácticas de lectura literaria, concluimos que las docentes y el alumnado de 4º curso expresan que la formación inicial de docentes en cuanto a la educación literaria debe ser mucho más amplia y completa, y que abarque estrategias adecuadas para toda la etapa, de 0 a 6 años. Además, se plantea la necesidad de ofertar prácticas en 1º ciclo, no solo en 2º ciclo pues el Grado habilita para cubrir toda la etapa y es preciso preparar al alumnado para ello. Por último, los estudiantes, tanto los de 4º como los de 3º curso, muestran inseguridad sobre qué libros ofrecen calidad literaria y cuáles no y recurren a docentes en activo para asesorarse.

Entrando ahora en el segundo objetivo de la investigación, conocer las prácticas de lectura literaria presentes en las aulas en

las que desarrollan en su primer Prácticum los futuros docentes y acceder a las obras presentes en dichas aulas, encontramos que se da un contraste entre el corpus de obras al que aluden las informantes seleccionadas en activo, pues tienen una buena selección de títulos de calidad, autoría, ilustraciones y editoriales, y la selección de obras que realizaron los tutores de las 187 aulas implicadas en el Prácticum del alumnado de Magisterio. A pesar de ser una selección hecha por docentes en activo, nos sorprende no encontrar la misma calidad en la selección de los títulos, siendo estos más repetitivos y menos novedosos. Mostramos a continuación los títulos que los tutores del alumnado en prácticas propusieron como lectura literaria de calidad en esas 187 aulas a las que hemos podido tener acceso:

Tabla 1 – *Títulos más frecuentes en el conjunto de aulas implicadas en el Prácticum I*

TÍTULO	NÚMERO DE VECES QUE SE REPITE
1. Llenas, A. (2012). El monstruo de colores.	20
2. McKee, D. (2012). Elmer.	19
3. Greniec, M. (2006). ¿A qué sabe la Luna?	17
4. Giles A. (2014). Las jirafas no pueden bailar.	15
5. Nuñez, M. Y Villán, O. (2000). La cebra Camila.	14
6. Carle, E. (2004). La oruga glotona.	12
7. Aguilar, L y Neces, A. (2008). Orejas de mariposa.	11
8. Carrier, I. (2010). El caso de Lorenzo.	10
9. Donaldson, J. (2002). El Grúfalo.	8
10. Ruíz, O. (2013). Monstruo rosa.	7
11. Ruillier, J. Y Bourgeois, E. (2014). Cuatro esquinitas de nada.	5
12. Jiménez, H. (2016). Guapa	5
13. Meilán, A. (2018). Lágrimas bajo la cama.	4
14. Morato, A. (2020). De mayor quiero ser... feliz.	4
15. Llenas, A. (2018). Topito terremoto.	4
16. Pfister, M. (2017). Pez arcoíris.	3
17. Bericua, A. (2020). La mascarilla.	3
18. Fitti, P. (2019). El niño que no quería ser azul.	2
19. Cook, J. (2021). Mi boca es un volcán.	2

Fuente: elaboración propia.

Un análisis profundo de estos datos excedería de estas páginas, pero podemos señalar que en la selección de textos existe una

tensión entre la influencia del mercado editorial (Sánchez Hita y Romero, 2018), y una posible selección dada por criterios de calidad. Por un lado, hay coincidencias de las recomendaciones hechas por el profesorado tutor del Prácticum con grandes éxitos del mercado editorial, como el caso del título más repetido, *El monstruo de colores*, un título deudor de la voluntad utilitarista del mercado –la pretensión de dar con un producto dirigido enseñar a gestionar las emociones-. Otras obras recogidas sí responden a criterios de valor literario *Elmer*, *Las jirafas no saben bailar*, *La cebra Camila*, *¿A que sabe la luna?*, *la oruga glotona*, entre otros-, que coinciden parcialmente con las recomendaciones realizadas por docentes entrevistadas. Por último, consideramos que este listado demuestra una cierta falta de variedad en el corpus de lecturas que encontramos en las aulas, esperaríamos una mayor amplitud de obras.

En este sentido, las informantes clave, como se ha indicado con una amplia trayectoria en educación literaria, subrayan la necesidad de valorar la biblioteca del aula, de tenerla actualizada y con un corpus amplio, con diferentes tipos de textos, variedad de géneros y equilibrio entre clásicos y novedades, e incluso sugieren que debería ser obligatorio destinar un espacio para los libros en las aulas y que este sea habitado por los niños. En contraste, el acceso a la descripción de las prácticas de lectura literaria en 187 aulas de EI que realizó el alumnado en prácticas indica que no siempre se cuida la lectura literaria, pues no en todas las aulas están presentes los libros en el aula (un 18% de aulas no cuentan con biblioteca) y es frecuente que, en el caso de existir esa biblioteca, no se permite la manipulación de los libros por parte del alumnado ni se ha creado un rincón específico para la lectura.

También hay referencias a una falta de uso de los libros, que pueden estar anticuados y estropeados. Además, según los datos obtenidos, en un 21% de las aulas observadas no se lleva a cabo ningún tipo de lectura literaria al alumnado, por falta de tiempo, espacios o recursos. Esto se ha visto reforzado debido a los protocolos que fue preciso activar debido a la incidencia de la Covid-19, que redujo asimismo la colaboración con las familias. Esto dificulta que se inculque un buen hábito lector a través de libros atractivos y mucho menos fomentar en ellos el cuidado, respeto y gusto por los libros.

4 CONCLUSIONES

Las conclusiones que derivan del estudio en su conjunto en relación a las cuestiones de investigación son las siguientes:

– Con el estudio ponemos de manifiesto la importancia que tiene investigar en las prácticas de aula, pues en el discurso de los docentes se identifican necesidades con respecto a la educación literaria (Gage, 1991).

– Sigue siendo necesario insistir en la importancia de llevar obras de calidad al aula para fomentar la educación literaria y desarrollar la creatividad, el espíritu crítico, los valores sociales, ampliar el vocabulario, expresar emociones (Fons, 2006), desde el disfrute, además de potenciar la presencia y uso de bibliotecas en las aulas.

– Podemos destacar las TIC como un recurso valioso dentro de la escuela para fomentar la educación literaria; en la situación provocada por la Covid-19, a través de las tecnologías ha sido posible incorporar a agentes externos en el aula, generando nuevas concepciones sobre la lectura (Millan, 2000). Sin embargo, en algunos casos se ha observado una sustitución de la obra literaria por material audiovisual de discutible calidad estética. Por tanto, es necesario considerar las ventajas de las TIC para fomentar el acceso al libro desde otras perspectivas, pero desde la literatura de calidad.

– Los docentes y los estudiantes en formación inicial son conscientes de cómo se deben desarrollar las prácticas de lectura a estas primeras edades y destacan las lecturas compartidas y en voz alta, aspecto que no se debe perder para fomentar la oralidad y la educación literaria (Trigo et al., 2020b).

– Es preciso orientar la formación inicial y continua con respecto a la LIJ despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector (DDS) (Duarte-Cunha y Martín-Bris, 2012).

– Es preciso dedicar mayores recursos económicos para llevar al aula textos de calidad y no depender tanto de las orientaciones del mercado, con el fin de ampliar el corpus de la biblioteca de aula en cantidad, variedad y actualidad, pero, sobre todo, calidad.

– Es deseable la participación de agentes externos en el aula para fomentar la educación literaria y que se produzca una continuidad de los aprendizajes en el contexto social, escolar y familiar.

- Consideramos un objetivo inexcusable el trabajar la educación literaria en las primeras edades, pues con las experiencias y los andamiajes pertinentes abriremos una ventana mágica a otros mundos (Cerrillo, 2010).

Para seguir profundizando en este campo algunas de las líneas prospectivas de acción que destacamos son las siguientes:

-Realizar una observación sistemática en algunas de las aulas de las informantes de la entrevista para analizar como documentan sus prácticas y fomentan la educación literaria.

-Diseñar un cuestionario sobre hábitos y competencia lectora para conocer la educación literaria de las familias.

-Llevar a cabo una investigación en la que se comparen cómo son las prácticas de lectura literaria en centros educativos con diferentes entornos socioculturales.

En definitiva, consideramos que la lectura literaria es una herramienta básica para vivir una buena vida, pues es fuente de crecimiento, potencia la creatividad, desarrolla la personalidad, gestiona emociones, permite acceder a valores y conocimientos, entre otros muchos beneficios, siempre desde el disfrute estético. Queremos concluir defendiendo la importancia de la figura del mediador y su formación permanente para sembrar el gusto hacia la lectura y crear a futuros lectores, contando maravillosas historias que fomenten el hábito lector desde el disfrute que genera compartir un libro. La escuela no puede vivir de espaldas al destino de los futuros lectores, no podemos seguir ignorando que en algunas escuelas no se realizan prácticas para fomentar la educación literaria como los datos de nuestra investigación indica. La formación inicial se esfuerza en dotar de conocimiento y recursos a los futuros docentes, con el compromiso que la literatura esté aun más visible en la vida diaria de la escuela. Recogiendo las palabras de Ruiz Zafón en *La sombra del viento*, “cada vez que un libro cambia de manos, cada vez que alguien baja sus ojos a las páginas, su espíritu crece y se fortalece”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www-redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Bisquerra-Alzina, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. (Vol. 1). La Muralla.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31. DOI: 10.1080/02147033.1991.10820954
- Correro, C. y Real, N. (Coords.) (2019): *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. Octaedro.
- Duarte-Cunha, R. y Martín-Bris, M. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización digital y uso real de la lengua*. Graó.
- Gage, N. L. (1991). The Obviousness of Social and Educational Research Results. *Educational Researcher*, 20 (1), 10-16. <https://doi.org/10.2307/1176156>
- Goikoetxea-Iraola, E., y Martín-Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. Doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>.
- Huberman, A. M., y Miles, M. B. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En Denman, C. A. y Haro, J. A. (comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300) El Colegio de Sonora.
- Juárez Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.37132/islv0i12.287>

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Margallo, A.M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 69-85. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/888>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Millán, J. A. (2000). La lectura en la sociedad del conocimiento [online] Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. <http://jamillan.com/lecsoco.htm>
- Morón-Macías, M. C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas de Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Neira-Piñeiro, M. R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Porrás-Arévalo, J. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. Visión libros.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Ruiz, Zafón, C. (2016). *La sombra del viento*. Editorial Planeta.
- Sánchez Corral, L. (1999). Discurso literario y comunicación infantil. En P. Cerrillo y J. García (Coords), *Literatura infantil y su didáctica*, 89-116. Cuenca: UCLM.
- Sánchez Hita, B., y Romero Oliva, M. F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (27), 149- 176. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.149>

- Santana, R., Alemán, J. y López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros!. *Aula Abierta*, 46, 83-90. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.83-90>
- Taberner, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el_lector_literario_en_los_grados_de_maestro_deconstruir_para_construir_taberner_r.pdf
- Trigo, E., Rivera, P. y Sánchez Rodríguez, S. (2020a). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- Trigo, E., Santos-Díaz, I. C. y Sánchez Rodríguez, S. (2020b). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54-71. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>
- Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. *La lectura en España. Informe 2017*, 97-109. Federación de Gremios de Editores de España.
- Val Toquero, C. (2014). Hábitos de lectura y literatura infantil: el libro-álbum en el aula de Educación Infantil. [Trabajo Fin de Grado]. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca. <https://zaguan.unizar.es/record/30885?ln=es>
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, J. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

CAPÍTULO 10

«DE LA POESÍA AL AULA PASANDO POR EL AMOR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA»

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap10>

CECILIA ÁLVAREZ GIL

Graduada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, cuenta con el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por la Universidad de Cádiz y actualmente estudiando el Máster Universitario de Estudios Hispánicos Superiores en la Universidad de Sevilla. Con vocación temprana por el mundo de la educación, espera poder dedicarse plenamente a la docencia de secundaria, mientras sigue con la labor investigadora. Universidad de Cádiz, España.

cecilia_algil@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3649-3447>

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Profesor en activo y doctor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz, investigador con abundantes publicaciones nacionales e internacionales centradas en la educación lingüística y literaria y coordinador de diversos proyectos educativos. Premio Fundación FULL (Fundación pel Llibre y la Lectura) al mejor artículo nacional de investigación de fomento de la lectura en 2018. Universidad de Cádiz, España.

manuefrancisco.romero@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

1 INTRODUCCIÓN

En el siguiente capítulo se va a presentar una unidad didáctica correspondiente a la asignatura Lengua Castellana y Literatura destinada a ser implantada en 4º ESO. La unidad se creó como trabajo de final del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas, adoptando la modalidad de unidad didáctica mejorada. En ella se propone el estudio de la poesía de las primeras décadas del S. XX (sobre todo española), tomando como tema conector entre todos los textos el amor. Las actividades diseñadas están orientadas a profundizar el comentario poético y a fomentar la creatividad, trabajando la educación emocional de los adolescentes y acercando la literatura a la realidad del aula.

Para la creación de la unidad didáctica (de aquí en adelante, unidad o UD) se tomó como punto de referencia un primer modelo que se implantó en un grupo real, 4º ESO F del instituto público IES Lola Flores de Jerez de la Frontera, Cádiz, durante el período de prácticas del máster. El desarrollo de las sesiones de la primera unidad tuvo lugar durante los meses de abril y mayo del curso escolar 2020/2021. En el progreso de las clases se pudieron advertir cuáles eran las dificultades de aprendizaje del alumnado y los puntos débiles de la unidad, para que en el trabajo de final de máster se pudieran erradicar.

La unidad mejorada busca poder atender detenidamente al estudio del género lírico, además pretende incorporar la enseñanza de la literatura mediante temas universales. Una de las propuestas que innova es la creación de un corpus de texto que gire en torno a un solo tema, en este caso el amor. De esta forma, se pretende que, si se realizara una programación didáctica siguiendo el mode-

lo de la UD, los temas más representativos de la literatura se vieran detenidamente, estableciendo conexiones entre todas las épocas de la historia de la literatura. De tal manera que esta propuesta busca marcarse un objetivo más ambicioso para ser desarrollado en un futuro, que consiste en la creación de un itinerario lector que ocupe todos los cursos de la ESO y que fomente la intertextualidad, con la finalidad de seleccionar temas-metas diferentes en cada nivel, para que al terminar la etapa educativa obligatoria, los alumnos hayan leído textos de todas las épocas, que desarrollen temas universales y que estén presentes en los tres géneros principales: lírico, narrativo y dramático.

Esta unidad serviría de modelo para la creación de las demás unidades, así que lo que aquí se plantea puede ser el inicio de una futura investigación más elaborada, profunda y realizada con más tiempo. La finalidad de esta innovación sería la creación de un recorrido del estudio de la literatura coherente, creando un camino que sirva como guía para el alumno, en el que se vaya poco a poco incrementando la dificultad de los textos y así crear hábito lector, para que al finalizar la etapa sigan leyendo. De momento, en esta UD se ha intentado ver qué beneficios podría tener la explicación de la literatura tomando un tema como base principal y escogiendo un único género literario. Quizás si reducimos y concretamos el contenido de las unidades podremos obtener mejores resultados académicos y una mejor especialización por parte de los alumnos.

Como ya hemos mencionado, el tema de la unidad didáctica es la poesía de las primeras décadas del Siglo XX. En el currículo andaluz aparece establecido que los estudiantes, en 4º de la ESO deben leer las obras españolas más representativas desde el Siglo XVIII hasta nuestros días. Por regla general, la literatura del Siglo XX suele llamar más la atención de los alumnos, por su carácter innovador y lúdico y por la gran potencialidad creativa que tiene. Es necesario aprovechar esa motivación para dedicar una unidad didáctica al estudio de ella. Durante estos años, en España se produce la conocida Edad de Plata, período en el que nuestro país se convierte en un semillero intelectual. Europa se repone de la Primera Guerra Mundial y la mayoría de los países empiezan a vivir una etapa esplendorosa para las artes. Los escritores de vanguardias experimentan con el lenguaje y crean composiciones que pue-

den resultar muy atractivas para los adolescentes. Escaneando el siguiente código QR (Figura 1) se puede leer y descargar el trabajo final de máster completo, en el apartado de anexos se podrá ver los materiales que se han creado para poder desarrollar las sesiones.



Figura 1. TFM completo. Elaboración propia

1.1 Marco teórico

Una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el aspirante a profesorado de secundaria, que acaba de finalizar el Máster Universitario de Formación del Profesorado (de aquí en adelante, MAES), está relacionada con la puesta en práctica de los contenidos que ha estudiado. El grado de Filología Hispánica sumerge a los estudiantes en un marasmo de conocimientos de teoría de la literatura, crítica textual, lingüística e historia de la literatura, que, si bien son imprescindibles para conocer la materia que, después, se va a enseñar, necesitan una extrapolación importante para ser conocimientos útiles en el aula. Está constatado que una buena docencia implica el conocimiento profundo de aquello que se quiere explicar, pero el salto que hay que dar desde la preparación universitaria hasta el aterrizaje en el aula es, muchas veces, demasiado grande. La formación específica, que provee el MAES, aspira a dar las claves precisas para que la futura profesora sepa materializar el conocimiento que tiene en el aula, a través de actividades y de prácticas diversas de enseñanza-aprendizaje.

El marco teórico de este trabajo toma como punto de partida todas las dudas surgidas tras la puesta en práctica de la primera unidad. Después del primer acercamiento al aula de secundaria, se hizo evidente la necesidad de formación teórica que respaldara la planificación de las sesiones. Para la elaboración del trabajo de final de máster se crearon tres grupos para dividir la información recolectada en el marco teórico que se van a mantener en este artículo:

El primer grupo, **didáctica de la lengua y la literatura**, sirve como base inicial para empezar la unidad didáctica. En él se atiende a la historia y consolidación de la didáctica como disciplina científica. En este apartado se muestra una breve historia de la didáctica a través de las aportaciones de autores como Vicente Benedito Antolí (1987), que nos recuerda que ya en la Grecia clásica podemos encontrar que la enseñanza como tal se convierte en objeto de estudio. Sin embargo, López Valero (1998) señala que la historia de esta disciplina, entendida de forma autosuficiente, es relativamente reciente, ya que no empieza a considerarse una rama de conocimiento aislada hasta entrado el siglo XX.

Como podemos leer en el TFM, los autores Hernández García (2000), Mendoza, López Valero y Martos (1996) definen la didáctica de la lengua de esta forma:

Por Didáctica de la Lengua entendemos entonces la disciplina que instrumentaliza, en los diversos niveles de enseñanza, la formación en los dominios lingüísticos, es decir, enumera, estructura y discute los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de la Lengua, parámetros que debe conocer el docente si quiere sacar el máximo rendimiento a su labor diaria. Su autosuficiencia científica le viene dada por la Lingüística y por la Psicología y la Sociología que terminan de conformarla (Mendoza, López Valero y Martos, 1996).

Guerrero Ruiz y López Valero (1993) escriben que el marco epistemológico de la didáctica de la lengua (de aquí en adelante, DLL) se basa en cuatro campos científicos diferentes: La lingüística, la pedagogía, la psicología y la sociología. Las dos primeras conforman la base de los estudios, mientras que las dos segundas sirven de apoyo para establecer y definir los diferentes marcos de actuación. Entendemos que esta rama del conocimiento no solo se queda en los aspectos teóricos, sino que adquiere gran relevancia la parte práctica. Ambas visiones (teórica-práctica) se complementan entre sí y son imprescindibles para el desarrollo de las investigaciones. Mientras que el estudio filológico suele ser hermenéutico, el estudio de la DLL pretende, sin abandonar la hermenéutica, ser empírico. La mayor parte de las preguntas que inician las investigaciones dentro de esta disciplina se pueden resumir en dos, tal y como señalan Guerrero Ruiz y López Valero (1993) “Cómo se

enseña la Lengua y la Literatura y cómo los alumnos/as aprenden (enseñanza/aprendizaje)”.

Mendoza Fillola en el artículo “Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores” (1998) resume en tres los diferentes temas de intervención de la DLL:

a) el análisis y valoración conceptual de las posibilidades de adaptación de supuestos teóricos de las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la Educación para elaborar modelos de aplicación; b) la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes; y c) el diseño y aplicación de recursos técnicos de intervención didáctica, derivados según los supuestos de los puntos anteriores. Así lo han entendido los teóricos que han fundamentado nuestro ámbito (Widdowson (1992), Bronckart (1991), Galisson (1976), Besse (1984), entre otros).

Con el desarrollo de la Didáctica como disciplina sale a relucir el concepto “competencia docente”, Pavié (2011) la define como “grupo de valores, creencias y compromisos, sin dejar de lado – por cierto- los conocimientos técnicos, capacidades y actitudes de los docentes, tanto en el plano colectivo (considerando que forman parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) como a nivel de esfuerzo personal”. La competencia docente no se aprende o fomenta en un grado universitario, sino que debe ser trabajada e incentivada a partir de la formación inicial del profesorado, ya que está determinada por la enseñanza que este recibe. De esta forma, la DLL se convierte en ciencia imprescindible en la base de cualquier estudio o investigación relacionada con el aula.

El marco de actuación del profesor es el currículo de secundaria, en función de la interpretación que hagamos de él tendremos mayor o menor libertad en la práctica docente. En ocasiones, la opción sencilla es pensar que la innovación es imposible con el contenido curricular. Es más fácil aceptar la estructura marcada por el libro de texto del centro que buscar nuevas combinaciones y crear temas distintos. Sin embargo, corremos el peligro de no aplicar una enseñanza correcta, coherente y adecuada a los alumnos, ya que las editoriales hacen un planteamiento temático sin conocer los factores humanos y la heterogeneidad que se da en una clase de secundaria. La DLL contempla el estudio psicopedagógico y sociocultural de los estudiantes, porque lo que rehúye de la redacción simplista de contenidos que realizan los libros de texto y

que están estancados en una visión anacrónica e historicista de la lengua y la literatura.

Para entender el planteamiento de la unidad podemos acudir a la diferencia que establece Romero Oliva (2016) entre dos tipos de formas de ver la literatura. Por un lado, la *literatura forense* sería aquella que está vinculada a la manera de enseñar que tenía el Siglo XIX, centrada en el uso de la memoria y el conocimiento historicista. Por otro lado, la *literatura actual*, apostaría por un aprendizaje relacionado con el proceso de lectura vivencial, es decir no solo por la transmisión del conocimiento minucioso de los detalles, sino por la expresión y la conexión entre el receptor y el autor, haciendo uso de la intertextualidad. Esta unidad busca acercarse más a esta segunda definición, pero toma prestado algunos apartados de la *literatura forense*, se pretende acercar la poesía desde una perspectiva centrada en la experiencia del alumno, pero estudiando también el eje cronológico de la historia de la literatura.

Por último, podemos concluir este apartado reflexionando entorno al alegato de Sanz Pastor (2006) a favor de la enseñanza de la literatura haciendo hincapié en el disfrute de las obras literarias, enseñanza en la que los profesores hagamos “ejercicio crítico respecto a nuestro propio concepto de lo literario”.

El segundo grupo, **enseñanza de la poesía en el aula de secundaria**, aterriza y concreta el contenido que se va a impartir en la UD mejorada. En primer lugar, cabe destacar que la enseñanza de la lengua y la literatura se concibe en la ESO como un proceso que tiene una doble naturaleza. De una parte, es lineal, muestra una progresión en la complejidad y dificultad de los contenidos que se abordan. Sin embargo, por otra parte, es un proceso en forma de espiral porque la estructura de la asignatura está en los cuatro cursos segmentadas en cuatro bloques que son siempre los mismos. Esto es así porque los contenidos no son abstracciones en el vacío, sino que tienen una finalidad última que los conecta con la consecución de unos objetivos. La incorporación de la lectura en sus prácticas cotidianas, como forma de conocimiento del mundo se debe lograr desde el enfoque literario. La literatura se convierte en el repositorio perfecto de textos que sirvan de ejemplo de corrección gramatical y sintáctica y que ayude a comprobar que los contenidos se han asimilados.

Aún a riesgo de parecer reduccionista, podríamos afirmar que el currículo de lengua se sustenta en cuatro pilares, para la construcción de un alumnado competente lingüísticamente y con una educación literaria: el alumno como emisor de textos orales, el alumno como receptor de textos orales, el alumno emisor de textos escritos, el alumno como receptor de textos escritos. Para ello, es necesario que el profesorado active los conocimientos de varias disciplinas lingüísticas como la pragmática, la textualidad, la morfología, la sintaxis y sepa combinarlos con la educación literaria.

De esta manera, el objetivo fundamental de la asignatura Lengua Castellana y Literatura es el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, de un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son imprescindibles para la interacción en distintos ámbitos sociales y para la creación de una cultura que le permita ser reflexivo y tener juicio crítico.

Colomer (1996) señala que a finales de los años sesenta surge la necesidad de apartar el modelo de enseñanza del siglo XIX, en el que se otorgaba mayor predominancia al estudio de la historiografía literaria. Aparece el concepto *lector competente* y se empieza a reivindicar una mayor y mejor lectura de los textos, apartando, no del todo, el estudio de la historia de la literatura. De esta forma, gracias también a la aparición de términos como *literariedad*, introducido por el Formalismo ruso y a la *función poética* de la que hablaba Jakobson, el comentario y análisis de textos empieza a ser uno de los mayores instrumentos didácticos para la enseñanza de la literatura. Colomer (1996) aporta que, en los últimos años, se viene intercambiando el concepto enseñanza de la literatura por el de *educación literaria*.

Pérez Patón (2009) reincide en la importancia de la buena educación literaria para el fomento de valores, el alumno leyendo no solo afianza la competencia lingüística, sino que adopta espíritu crítico y empieza a ser capaz de emitir juicios de valor.

En la UD presentada, nos centramos en un único género literario: la poesía. Prácticamente todos los textos que se pretenden trabajar en clase son poéticos. Gómez Toré (2010) publica un artículo en el que argumenta que se debe perder el miedo a la poesía. Los adolescentes suelen tener prejuicios a la hora de enfrentarse a un poema y en un primer instante suelen rechazar el texto poético.

Una de las razones puede ser la dificultad aparente que presenta en contraposición al texto narrativo.

Además, la poesía puede contribuir al desarrollo de los temas transversales. Como comprueban Pardo Caicedo y Munita (2020), muchas investigaciones recientes han demostrado la necesidad urgente de mejorar la educación poética en las aulas. La poesía no solo debe ser estudiada por el patrimonio y legado cultural de la historia de la literatura, sino por:

El potencial que tiene el encuentro con el discurso poético en áreas tales como el desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente, la consolidación de estrategias lectoras centradas en un plano inferencial, la formación del espíritu crítico y la reflexión del sujeto sobre sí mismo (Pardo Caicedo y Munita 2020, p. 196).

Los alumnos tienen una visión muy reducida del texto poético, piensan que se aleja de su vida cotidiana y que su estudio solo se centra en la recolección de figuras retóricas y el análisis métrico, de esta forma los estudiantes perciben que la poesía no tiene utilidad. Los poemas que suelen aparecer en los libros de textos están mal escogidos y sin contextualizar corren el riesgo a no ser entendidos o a pasar desapercibidos. El texto poético te permite abordar diferentes temas leyendo textos “cortos” que se pueden trabajar en una sesión en el aula.

Podemos intentar trabajar con la poesía mediante la producción escrita de los alumnos, utilizando géneros musicales que suelen ser atractivos para los adolescentes, como el Rap. Gómez Toré (2011) recopila diferentes técnicas vanguardistas, como por ejemplo el cadáver exquisito, que son muy aplicables dentro del aula. Gallardo Álvarez (2010) señala que la poesía al no narrar acciones y caracterizarse por tener un lenguaje trabajado y más complicado y distinguirse del texto narrativo puede resultar difícil en la enseñanza. Aún así, debemos intentar encontrar metodologías que faciliten el estudio del texto poético, metodologías que ayuden a establecer puentes entre el texto y el estudiante, con la finalidad de que pueda llegar a conectar con el autor y entender su obra. Como señalan Caicedo y Munita (2020) los niños en la escuela están acostumbrados a mantener contacto con la poesía, en secundaria no se aprovecha esa madurez del alumno también está acompañada de una madurez lingüística, de esta forma la adolescencia podría

considerarse como un período perfecto en el que empezar a leer más atentamente la poesía, ya que además los alumnos empiezan a sentir y a forjar su visión de las cosas y su pensamiento crítico.

No todo el panorama es desalentador, ya que los adolescentes sí leen *formas poéticas*, pero alejadas del canon que se establece en los institutos. Llorens (2008) afirma que los estudiantes de secundaria tienen conciencia poética y que “Comprende lo literario, establece un puente con autor y obra, manifiesta una conciencia poética que, sin embargo, no identifica con lo estudiado en la escuela” (2008, p.14). En el tiempo de ocio los alumnos escuchan canciones, leen “poetas de internet”, mensajes en redes sociales y comprende y acepta la existencia de un código distinto en el que predomina la función poética, pero no es consciente de ello. Cabe destacar que la poesía es un género que está vivo y puede llegar a pertenecer a la vida de los adolescentes, una buena forma de leer poesía en el aula es recurrir a los recursos digitales, no debemos perder de vista que, como señala Rosal Nadales (2016), “la alfabetización de ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI ha de ser, por fuerza, también digital” (p. 183).

El tercer grupo, **la educación emocional y afectiva de los adolescentes**, sirve para ubicar el contenido que se presenta en la unidad con el desarrollo del tratamiento de temas transversales, en concreto con la educación emocional de los alumnos. Los textos de la UD han sido escogidos por su valor estético y por la promoción de valores. Para poder crear un alumnado competente es necesario buscar nudos que conecten la literatura con las inquietudes sociales universales. De este modo, podremos devolver a la literatura su “utilidad” espiritual y su identidad como instrumento de enseñanza para entendernos como seres humanos y entender a los otros.

En esta UD la poesía explora el tema-meta del amor con la finalidad de poder trabajar en el aula el amor sano, intentando derribar conductas tóxicas en la vida de los adolescentes. Establecer un tratamiento del currículo en el que se trabajen temas transversales puede ser una herramienta útil y eficaz para erradicar problemas de convivencia en el centro. Como ya se ha mencionado, el docente tiene un papel fundamental en la sociedad, no solo debe impartir conocimientos, sino que tiene que educar, junto con la familia, a los adolescentes, con la finalidad de que se convierta en adultos

preparados, tolerantes, respetuosos, con juicio crítico y aptos para convivir en colectividad. Castillo Ceballos (2009) recoge que:

Piaget presenta la adolescencia como un estadio del desarrollo evolutivo del ser humano ligado a la reestructuración de las capacidades cognitivas. Considera que con el acceso al pensamiento formal se produce un salto cualitativo en el desarrollo con respecto al estadio infantil. La capacidad de reflexión juega un papel muy fundamental en el “descubrimiento del yo”, en la formación de la identidad personal y en la personalización de la vida moral.

Vargas Trujillo y Barrera (2002) comentan que hay numerosos estudios que confirman que los adolescentes entablan relaciones románticas e inician su actividad sexual cada vez más temprano. Por tanto, es necesario que en los institutos se aborde este tipo de temas, para evitar situaciones de riesgo. Los alumnos de secundaria se encuentran en el período de transición entre la infancia y la edad adulta, esta etapa es crucial en el desarrollo de la personalidad y de la identidad. En estas edades suelen pensar que controlan las situaciones y que son capaces de tomar las riendas de sus vidas, lo que en ocasiones les conduce a un mal entendimiento de las relaciones románticas.

La educación emocional permite que los alumnos se sientan en confianza para expresarse, mostrar sus emociones y pedir ayuda siempre que lo necesiten. Goleman (2015) comenta que a través de la educación emocional se mejora el rendimiento académico del alumnado ya que se da “una mejora en el funcionamiento de la atención y de la memoria de trabajo, funciones clave de la corteza prefrontal. La asignatura LCyL es privilegiada a la hora de poder tratar temas, por ello debemos aprovechar que tenemos “libertad” para escoger textos de los que se pueda aprender. La educación en la escuela debe ser integral y polifacética para preparar a las generaciones jóvenes que se convertirán en adultos del futuro, en definitiva, desde todas las áreas debemos contribuir a la impartición del currículo oculto.

Zaldívar (2017) presentó un estudio en el que constató que la poesía incentivaba la educación emocional de los alumnos y en las conclusiones afirmó que:

A la hora de una formación integral la didáctica de la poesía no solo conlleva un aprendizaje cognitivo, sino también un aprendizaje vi-

vencial, emocional y afectivo. Algunos de los aspectos que deberían potenciarse más en la asignatura de Lengua castellana y literatura son la escritura creativa, la lectura conjunta en el aula, la conversación literaria, las relaciones de la poesía con la música o la vinculación de la poesía con la realidad personal. El aprendizaje poético para que resulte vinculante debe ser experiencia. de llevarse de una manera satisfactoria si el implicado vivencia las emociones, no solo teoriza o habla sobre ellas. (2017, p. 275)

La poesía se convierte en un género que puede servir para el desarrollo personal de los adolescentes, sobre todo en los cursos más elevados, cuando ya han adquirido una competencia lingüística necesaria para poder entender el texto poético. La lectura de poemas no se debe hacer de forma aislada y superficial, sino que se debe aprovechar las vivencias y confesiones expresadas por los poetas para la reflexión y la sensibilización de los adolescentes. De esta forma, estaremos contribuyendo al desarrollo de las competencias clave y a la impartición de temas transversales. En todo momento, es necesario hacer partícipe del proceso de educación al alumnado, adoptando el concepto andamiaje de Bruner (1978), debemos incentivar actividades reflexivas en las que el alumno esté presente en el proceso de enseñanza. Si conseguimos que los estudiantes perciban el valor confesional de la literatura, quizás se atrevan a escribir, encontrando en las palabras un espacio perfecto para el diálogo interior.

2 METODOLOGÍA

La primera unidad didáctica se creó para el instituto IES Lola Flores que se encuentra en Jerez de la Frontera, Cádiz. El centro está ubicado en la zona Noroeste de la ciudad, junto a la Barriada San Enrique. El ideal de enseñanza que lideran los profesores del centro está centrado en el aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias clave, muestra de ello es la existencia del Departamento de Competencia Lingüística y el Departamento de Competencia Científica-Tecnológica, que se centran en hacer actividades extracurriculares cada trimestre con el objetivo de promover que los alumnos adquieran habilidades y destrezas relacionadas con ambas competencias. De esta forma, fue posible diseñar actividades innovadoras y dinámicas interactivas que se diferenciaron de las clases tradicio-

nales y ayudaran a conseguir los objetivos propuestos. El nivel del grupo era bueno y en general, la mayoría respondió bien, cumpliendo, e incluso superando, las expectativas iniciales.

La Unión Europea fija una serie de competencias clave que deben guiar el sistema educativo de los países que la integran. Estas competencias sirven para reflexionar y diseñar las unidades didácticas atendiendo a los contenidos extracurriculares. La asignatura de LCyL es idónea para el entrenamiento de la mayor parte de ellas, ya que gran parte de la materia puede ser enseñada mediante actividades que las potencien. En esta unidad didáctica propone trabajar con la *Comunicación lingüística* (CCL), a través de distintas actividades que fomentaran la comunicación oral y escrita, la *Conciencia y expresiones culturales* (CEC), gracias al estudio del recorrido literario del primer tercio del Siglo XX, haciendo hincapié en la enseñanza del patrimonio cultural y el contexto histórico de las obras leídas, *Aprender a aprender* (CPAA), mediante actividades en las que los alumnos son partícipes del proceso y precisan que se reflexione y se alcance un pensamiento emocional, creativo y crítico, *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* (SIE), en las actividades en grupo en las que se fomenta el trabajo colectivo y la *Competencia digital* (CD), con el uso de las TIC, intentando enseñar las herramientas que se pueden encontrar en la red digital con el objetivo de que el alumnado utilice todos los recursos disponibles y contribuyendo a su alfabetización digital. De esta forma, al finalizar la lectura del artículo, podremos comprobar que el modelo de enseñanza-aprendizaje que se propone presta especial atención al desarrollo y fomento de las competencias clave dentro del aula e intenta conseguir un aprendizaje activo, funcional y práctico, huyendo de la “típica” clase magistral en la que el profesor habla durante una hora seguida.

Para poder hacer un diseño realista de las sesiones se tuvieron en cuenta los resultados de la primera unidad que se implantó en el período de práctica. Al finalizar las sesiones con los alumnos se les pidió que rellenaran una encuesta de valoración. La mayoría de las “quejas” estuvieron enfocadas a la escasez de tiempo. Mucho de los estudiantes afirmaron que habían tenido poco tiempo para poder profundizar en algunos contenidos. Argumentaban que les hubiera gustado poder dedicar más tiempo al análisis de poema y a

realizar más actividades prácticas y creativas. El grupo en general tenía muy buen nivel, pero a veces no eran capaces de salir de la zona de confort y ser creativos, eran muy tímidos y entre ellos no se sentían cómodos. Por ello, realizar actividades en las que puedan expresar su opinión o comentar algunas experiencias del pasado podría servir para crear espacios de aprendizaje compartido que ayudaran a entablar más vínculos entre ellos.

En esta UD se pretende que los alumnos se acerquen al texto poético desde la motivación. En todas las sesiones se ha buscado la creación de actividades que sirvieran para aplicar la teoría impartida y que supieran combinar el carácter formativo con el lúdico y creativo. El alumno debe ser partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como referencia el concepto andamiaje de Bruner (1978), se necesita que se implique en el aula y que adquiera un valor protagonista, por ello muchas tareas invitan a la reflexión personal, la puesta en común de opiniones y la creación propia de textos. Por otro lado, se ha intentado combinar los ejercicios en grupo con los individuales, con el objetivo de aprovechar los beneficios de ambas formas.

Se ha utilizado un tema conector para conseguir un acercamiento más sencillo y global a la literatura, de esta forma se espera un aprendizaje significativo que ayude al alumnado a interconectar los conocimientos y poder ir elevando poco a poco el nivel de dificultad del temario. De tal manera que la disposición del contenido y el planteamiento de las sesiones se ha hecho para seguir una progresión coherente y ajustada a los conocimientos de los alumnos.

Al ser uno de los objetivos principales la educación literaria, los textos se han seleccionado de forma minuciosa para que se trabaje con ellos tanto el plano literario como la educación emocional de los alumnos. La docente debe funcionar como una guía de lectura, acompañando al grupo en todo el proceso de descodificación del texto, de comprensión, de interpretación y de reflexión. También, cabe destacar que las dinámicas que se proponen se caracterizan por buscar la participación activa de los alumnos, para eso se ha creado el “pasaporte vanguardista”, si el alumno participa al final de la clase se le pone un sello en su pasaporte, si al final de la UD obtiene 6 sellos tendrá un punto extra en la calificación.

Además, se utilizan las TIC para fomentar el desarrollo de las habilidades y destrezas relacionadas con la *Competencia Digital*. Se espera que los estudiantes incorporen las nuevas tecnologías a sus recursos personales, por ello en una de las sesiones nos trasladaremos a la sala de ordenadores y de esta forma, estaremos contribuyendo a la “alfabetización” digital del alumnado. Se ha buscado innovar desde el ámbito imaginativo, con actividades que fomentan la creatividad y desde el ámbito técnico, utilizando recursos TIC dentro del aula.

Las actividades que aparecen en las transposiciones, que se verán más adelante, se pueden dividir en tres grupos, en función del momento en el que se desarrollan. En primer lugar, durante dos días, se realizarán dos sesiones de carácter inicial en las que se llevan a cabo una serie de ejercicios prácticos en el aula que sirven para introducir al alumnado en el tema. En ambas clases se necesita que los estudiantes reflexionen y vayan empezando a desarrollar espíritu crítico.

En segundo lugar, hay siete sesiones de desarrollo, ya que es el momento clave del proceso de aprendizaje, en las que se van combinando el tipo de actividades, con el fin de que el grupo alcance los objetivos establecidos. En esta etapa, predominan los ejercicios en los que se invita al alumno a crear composiciones propias, tanto orales como escritas, en papel o en soporte digital, en las que pueda demostrar que ha asimilado la teoría. Por otro lado, se profundiza en el comentario y análisis de poemas, debido a que uno de los objetivos principales es que aprendan a comentar poesía.

Por último, en tercer lugar, se plantea una sesión final que sirve de cierre en la que, mediante un esquema y un mapa mental, se debe establecer un recorrido de todo lo acontecido en la unidad didáctica, para que se pueda contestar a la pregunta inicial con la que empieza el primer día: ¿Para qué sirve la poesía?

Podemos comprobar que las actividades se han creado para que la metodología que se siga apueste por un aprendizaje procesual en el que se vayan asimilando los contenidos en forma de espiral. En esta unidad se busca que el alumno vaya aprendiendo y trabajando día a día, las actividades se sustentan en la búsqueda de un aprendizaje significativo que, sin huir de la inteligencia memorística, incorpore prácticas reflexivas y fomente la adquisición y

el desarrollo de las competencias claves, partiendo siempre desde los conocimientos previos y asegurando, mediante las actividades, que se comprende lo que se ha visto en clase.

3 PROPUESTA DIDÁCTICA

Como ya se ha mencionado, la unidad didáctica está diseñada para ser implantada en un grupo de 4º de la ESO de un instituto público de Jerez de la Frontera, Cádiz. Se reutiliza el nombre que ya se usó para el primer diseño: Raíces aéreas. Mediante este juego de palabras se establece una especie de metáfora en la que se alude al contenido que se va a tratar: la poesía vanguardista. Las primeras décadas del Siglo XX en España, en concreto al primer tercio, una vez finalizada la Primera Guerra Mundial, suponen un antes y un después en la historia de la literatura. Los artistas europeos, después de haber vivido un período desalentador, fruto de los desastres de la guerra, comienza una etapa de esperanza en el futuro y de alegría universal, en el que predomina el hodiernismo, es decir la voluntad por querer vivir en el presente. Las Vanguardias representan esas ganas de expresar la vida mediante el arte. España se convierte en un semillero intelectual y empiezan a fluir los contactos y las influencias con el resto de los países europeos. La literatura actual bebe de las influencias de los escritores de este momento, se establecen las “raíces” del futuro y gracias a las conexiones con otros países, empieza el auge del estudio de la literatura universal, por lo que las raíces no son solo terrenales, sino también “aéreas”.

El diseño de la unidad ha seguido el modelo propuesto por Romero Oliva et al. (2020). El esquema que proponen los autores resulta de mucha utilidad, ya que en él aparecen todos los apartados que debe componer una unidad y además especifican qué tiene que contener cada uno de ellos. En mi opinión, es un modelo perfecto, sencillo y útil para todos los que estamos empezando a programar. En la figura 1 que aparece al inicio del artículo se puede ver mejor la propuesta didáctica que se ha creado, ya que aparece el trabajo final completo. En las siguientes páginas se intentará mostrar los aspectos que pueden resultar más relevantes y atractivos para el lector.

En primer lugar, debemos empezar señalando cuáles son los objetivos educativos que persigue esta unidad didáctica (Tabla 1):

Tabla 1 – Objetivos de la unidad didáctica

Objetivos de etapa en la UD	Objetivos de área en la UD	Objetivos específicos en la UD
g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.	2.Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.	1. Expresar opiniones y sentimientos y ser capaces de emitir juicios propios.
h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	1.Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.	2. Delimitar el recorrido literario que hacen los autores de la Generación del 27-y leer poemas representativos de algunos de los autores más relevantes.
	7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	3.Comprender las características del texto publicitario, en concreto el anuncio.
	10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.	4.Crear composiciones orales y escritas propias en las que se refleje que se ha entendido la teoría explicada. 5.Analizar poemas identificando las características más importantes del movimiento artístico al que pertenecen y del autor.
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	11. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.	6.Saber establecer conexiones entre la literatura y el resto del arte.

1) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.	9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.	7. Señalar los elementos más característicos de los movimientos de las Vanguardias europeas y distinguir los ismos que tuvieron más presencia en España.
		8. Comprender el sentido de la poesía.
		9. Relacionar y comparar diferentes textos.
		10. Observar el recorrido del amor en la literatura.

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, para elegir el contenido que se va a trabajar se ha creado una tabla en la que se relacionan los contenidos curriculares de la asignatura (establecidos por la ley educativa española), que se estudian en las sesiones, con los criterios de evaluación, las competencias clave y los estándares de aprendizaje evaluables. La tabla se ha hecho para que el lector pueda entender mejor el planteamiento de las sesiones (figura 2). Como se muestra aparecen representados todos los bloques de la asignatura y se ha intentado combinar los distintos ítems, para crear una unidad didáctica que sepa combinar la lengua y la literatura y facilitar el aprendizaje de la asignatura de forma significativa.



Figura 2. Estándares de aprendizaje evaluables. Elaboración propia

En tercer lugar, también se ha intentado tratar diferentes temas transversales en todas las sesiones. En el artículo 6 del Decreto 111/2016 y en Órdenes 14 de julio de 2016, Art. 3 quedan recogidos una serie de temas transversales que deben ser tratados en las distintas asignaturas. A través de la elección de textos específicos, la asignatura LCyL puede resultar idónea para abordarlos. En la tabla

2 aparecen representados los distintos temas, el contenido y en las sesiones en las que se estudian.

Tabla 2 – Temas transversales

Tema transversal	Contenido	Sesiones
Desarrollo de competencias personales para la participación desde valores como la libertad de expresión y la igualdad	Se promueve la reflexión crítica a través de la lectura de textos y el debate, inculcando valores como la tolerancia y el respeto.	6, 7 y 8
Igualdad entre hombre y mujeres y fomento de la tolerancia hacia los distintos tipos de orientación sexual	Se reivindica la obra de las artistas femininas y se lee atentamente y obteniendo reflexiones algunos poemas de Luis Cernuda en los que se representa el amor homosexual	2, 4, 6, 7 y 8
Respeto a la diversidad cultural	Presencia del pueblo gitano en la obra de Federico García Lorca y se estudia algunas canciones de Camarón	7 y 8
Uso crítico y controlado de las TIC	Se promueve la utilización de las nuevas tecnologías para que sean concebidas como herramientas útiles en el proceso de aprendizaje	Todas

Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, cabe destacar el número de sesiones que se han creado: diez sesiones distribuidas en nueve transposiciones (Tabla 3). En general, las clases se han dividido en dos partes: una teórica y una práctica y están secuenciadas de manera que haya un desarrollo progresivo de los contenidos y de la dificultad. Es necesario destacar, que se ha creado un *padlet* de la asignatura que servirá a los alumnos para poder publicar los ejercicios y reforzar el contenido. Por otro lado, como esta UD se han creado actividades de refuerzo y ampliación que servirían para que los alumnos pudieran seguir practicando y profundizando en el contenido desde casa. El nivel de las tareas puede resultar elevado, pero se ha tenido en cuenta el grupo de clase con el que he implementado la UD primera, en el que los conocimientos previos eran altos y el nivel de trabajo muy bueno.

Tabla 3 – Trasposiciones didácticas

Nº de la Trasposición	Días	Título de la Sesión	Espacio
1	1	¿Para qué sirve la poesía?	Inicial
2	1	Am(arte)	Inicial
3	1	Yo también puedo y creo	Desarrollo
4	1	Letras y pinceles	Desarrollo
5	1	Amormismo	Desarrollo
6	1	Entre amigos y poemas	Desarrollo
7	2	Estructura rima con cultura	Desarrollo
8	1	Amamos la poesía	Desarrollo Final
9	1	Recopilar para continuar	Final
Total: 10 clases			

Fuente: Elaboración propia.

Para ver las transposiciones se puede escanear el siguiente código QR (figura 3).



Figura 3. Trasposiciones didácticas. Elaboración propia.

Por motivos de espacio, en este capítulo no aparecerán los apartados en los que se habla de la atención a la diversidad, de los recursos materiales y de la interdisciplinariedad. Sin embargo, se pueden leer en el trabajo de final de máster, escaneando el primer código QR.

En quinto lugar, en cuanto a la evaluación de las sesiones, podemos ver que en el *Manual Técnicas e instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje* (2010), aparece recogido que la técnica de evaluación es “el procedimiento mediante el cual se llevará a

cabo la evaluación del aprendizaje. Una técnica para la recolección de información es un procedimiento que sirve para obtener información”, mientras que los instrumentos son “los documentos utilizados que nos permiten obtener y medir el alcance de los objetivos que los alumnos alcanzaron en base a su aprendizaje de determinado tema” (2010). De esta forma, podemos observar la diferencia que se establece entre ambos conceptos; la técnica sería el método, el procedimiento por el cual se recogen datos del aprendizaje y el instrumento sería el medio, el documento en sí que sirve de prueba para medir y comprobar si el alumno ha alcanzado los objetivos básicos.

Existen numerosos tipos de instrumentos y de técnicas de evaluación, poco a poco son más los profesores que se decantan por utilizar diferentes formas de evaluar en las distintas unidades didácticas, con la finalidad de intentar establecer un sistema justo, equitativo e igualitario para los alumnos. Las metodologías más recientes apuestan por la evaluación de la progresión del conocimiento y se pretende huir del típico examen final, en el que el alumno se juega la nota de la asignatura en una sola prueba. Cada vez se valora más el trabajo diario del alumnado y para ello es importante que se tenga en cuenta la participación en clase.

En la unidad didáctica presentada se apuesta por la evaluación diaria del trabajo de los alumnos, por ello se ha realizado el método del pasaporte vanguardista. No hay un examen final, sino que se solicitan una serie de productos que serán evaluados mediante una rúbrica. Las sesiones están orientadas para que los alumnos disfruten y se acerquen a la poesía sin miedo, de tal forma que se ha intentado evitar la presión que supone saber que al final de las sesiones hay un examen que determina la calificación. Uno de los objetivos principales es que los alumnos se atrevan a crear pequeñas composiciones, así que era de vital importancia crear un espacio “amable” y cómodo en el que se sintieran libres y sin presiones. Por último, cabe destacar que el enfoque central de las sesiones es el fomento de la comunicación, de tal manera que en esta unidad se privilegia la participación. El momento sirve para enmarcar la evaluación en el tiempo del desarrollo de la unidad. En el código QR de la figura 4 se puede entender mejor:



Figura 4. Planteamiento de evaluación. Elaboración propia.

En cuanto a los momentos y agentes que intervienen en la evaluación, antes de poder implementar la UD se entiende que el docente ha evaluado previamente al grupo y conoce cuál es el nivel de la clase. Para asegurarnos que los estudiantes pueden cumplir los objetivos propuestos en la UD, es necesario conocer el ritmo de aprendizaje del grupo y la forma en la que trabajan, de esta forma se recomienda realizar una prueba inicial en la que se refleje qué nivel de conocimientos tienen.

En teoría, por la disposición de los contenidos, esta unidad está diseñada para ser implantada en el tercer trimestre de curso, por lo que se supone que el docente ha planificado siguiendo unos criterios. Antes de comenzar y después de finalizar la programación del curso, también se debería incluir una autoevaluación del docente para comprobar la calidad del trabajo que ha llevado a cabo durante el curso escolar.

Esta UD no apuesta por la realización de un examen final, sino que espera poder evaluar a los alumnos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la observación del docente y la solicitud de productos, de esta forma se estaría llevando a cabo una evaluación continua de los contenidos.

Cuando utilizamos el concepto de agente se hace para nombrar a las personas que interviene el proceso de evaluación. Realmente, como señala la RAE en la tercera acepción, el agente sería “la persona que obra con poder de otra”, de esta forma, en el proceso de evaluación sería el sujeto que actúa y que evalúa a otra persona. Puede resultar interesante que en una unidad didáctica no solo sea el profesor quien evalúe a los alumnos, en la sesión número nueve, se propone que en las presentaciones orales los alumnos se evalúen entre sí aportando un aspecto positivo, uno negativo y una posible mejora que puedan aportar al trabajo de sus compañeros.

Por último, el alumno debe autoevaluarse realizando un cuestionario final para ver qué cree que ha aprendido. La tabla 4 representa el tipo de evaluación, el momento y los agentes que intervienen:

Tabla 4 – Tipo de evaluación según el momento y el agente

Tipo de evaluación	Momento	Agente
Heteroevaluación	Inicial	El profesor evalúa al alumno
Coevaluación	Procesual	Los alumnos se evalúan entre ellos
Heteroevaluación	Procesual	El profesor evalúa al alumno
Autoevaluación	Final	El alumno se evalúa a sí mismo
Heteroevaluación	Final	El profesor evalúa al alumno

Fuente: elaboración propia.

Para la realización del paso de la evaluación a la calificación (Tabla 5), se ha tomado como modelo la tabla que proponen Romero Oliva et al. (2020).

Tabla 5 – De la evaluación a la calificación

Bloque de contenido	Criterios de evaluación	Técnica de evaluación	Calificación
Bloque 1. Destrezas orales	1,2,5,6,7,8	-Lluvia de ideas -Participación: pasaporte vanguardista -Presentaciones orales	25%
Bloque 2. Destrezas escritas	1,2,3,5,6,7	-Solicitud de productos escritos: comentario de texto y redacciones propias	25%
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	2,4,8,10	-Observación del buen uso de la lengua -Lenguaje empleado en la campaña publicitaria	10%
Bloque 4. Educación literaria	1,2,3,4,5,6	-Solicitud de productos creativos -Comentario de textos a partir de la tarea -Trabajos en grupo	40%

Fuente: elaboración propia.

Cuando se califica realmente se mide si los contenidos del alumno son suficientes o insuficientes, sería el último paso de la evaluación, es decir, la síntesis del proceso que mide el aprendizaje del alumnado. La calificación se debe obtener en la fase final de la unidad didáctica, mientras que la evaluación debe ser procesual y debe estar presente en todas las etapas y sesiones. Cabe destacar que la nota obtenida tras esta unidad didáctica no será la nota del trimestre, sino la nota de los diez días que dura las sesiones.

La asignatura de LCyL tiene un carácter continuo, por lo que el alumno debe ser evaluado siguiendo el proceso de aprendizaje. En esta unidad didáctica se han tenido en cuenta los cuatro bloques de contenido, aunque no todos tengan el mismo peso, ya que el contenido que se trabaja se centra en la enseñanza de literatura y en la adquisición y desarrollo de la competencia literaria.

El paso de la evaluación a la calificación debe ser concreto mejor en el departamento de la asignatura del instituto donde se vaya a implantar la unidad, de tal manera que la calificación se adapte a las programaciones didácticas del centro. Es importante que en los departamentos se lleven a cabo reuniones en las que se determine cómo efectuar el paso de la evaluación a la calificación intentando siempre beneficiar al alumno y velando porque no haya demasiadas diferencias entre los distintos grupos.

Aunque los bloques de contenido pudieran parecer independientes, se complementan y alimentan entre ellos. Para poder realizar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de educación literaria se necesita que los alumnos tengan interiorizados los conocimientos imprescindibles de los otros bloques. De esta forma, no se debe hacer unidades en las que solo se tenga en cuenta un bloque de contenido. Como hemos podido descubrir en las asignaturas de la especialidad de Lengua y Literatura en el máster, un buen docente debe saber combinar los contenidos e integrar los bloques, para que el alumno tenga un aprendizaje significativo, se puedan cumplir los objetivos y la adquisición de los contenidos se haga progresivamente formando una espiral helicoidal.

El bloque 1, Comunicación oral: hablar y escuchar, corresponderá un 25 % de la nota final, dentro de ese porcentaje se tienen en cuenta la participación en clase, que sería un 15 % de la nota, es decir, 1,5 sobre 10 y la presentación oral de la última sesión un 10

%, 1 punto sobre 10. Para obtener la puntuación máxima en participación se debe acumular más de siete sellos en el pasaporte vanguardista, a partir de ahí se establece una regla de tres. En el punto asignado a la presentación final se mide cómo se desenvuelve el alumno hablando en público.

El bloque 2, Comunicación escrita: leer y escribir cuenta un 25 % en la nota final, es decir 2,5 puntos sobre 10. De este porcentaje un 20 %, 2 puntos sobre 10, se obtiene de la buena comprensión de textos, de la participación en el padlet y de los diversos productos escritos, como el análisis de un texto poético, para el que será muy importante que los alumnos hayan comprendido el texto. El 5 % restante se obtendrá a través del cuaderno y los apuntes que hayan ido tomando durante el desarrollo de las sesiones, que, aunque en el currículo pertenece al bloque 1, en esta unidad didáctica se valorará la expresión escrita de los esquemas y apuntes en el bloque 2.

El bloque 3, Conocimiento de la lengua, tendrá un 10 % de la nota final, 1 punto sobre 10, y se obtendrá a través del uso correcto de la gramática en los productos solicitados. Se prestará especial importancia al lenguaje utilizado en la campaña publicitaria, ya que se medirá el tipo de verbos, sustantivos, adjetivos que han utilizado y si han empleado y entendido qué elementos debe tener un texto publicitario, cuya intención principal es convencer al receptor.

Para terminar, el bloque 4, Educación literaria tendrá un peso elevado en la unidad, en concreto un 40 % de la nota final, 4 puntos sobre 10. Un 30 % de la nota se obtiene a raíz de los productos entregados, las lecturas dramatizadas de poemas, las actividades de clase, los comentarios de poemas y la creatividad que depositen en las distintas tareas. Por último, un 10 % dependerá de las actividades de refuerzo y ampliación que realicen en casa y de la participación en el *padlet*.

4 CONCLUSIONES

Para empezar, cabe destacar que esta unidad no ha sido llevada a la práctica, por lo que si se implantara en un aula sería más fácil ver los aspectos en los que falla el planteamiento. Toda unidad puede ser mejorable, ya que en función del grupo donde se aplique

habrá algunos aspectos que no se puedan desarrollar como se espera. De esta forma, para que la propuesta fuera completa, faltaría la fase de evaluación de la UD tras la puesta en práctica de las sesiones.

En mi opinión, creo que en esta propuesta se ha innovado utilizando metodologías distintas que se alejan de la enseñanza tradicional de la literatura. En todo momento se ha buscado optar por un enfoque comunicativo y dar protagonismo a los alumnos, que, en mi opinión, son los verdaderos protagonistas del proceso de educación. Aunque aún quede mucho camino por recorrer, creo que este trabajo refleja gran parte de lo aprendido en el máster.

La propuesta planteada del estudio de la literatura por temas puede parecer ambiciosa y para ser desarrollada necesita que esté presente en todas las unidades de literatura, por lo que de forma aislada quizás no se entienda bien o no se pueda percibir su eficacia. De esta forma, para comprobar si funciona se debería llevar a cabo una programación de todos los contenidos del curso y analizar los resultados al finalizar todo el estudio de la literatura. Queda pendiente una investigación más profunda en la que se plantee un itinerario lector que siga este motivo para todo el curso, con el objetivo de evaluar mejor la utilidad de esta nueva metodología.

Es imprescindible crear unidades didácticas en las que se apueste por la enseñanza de la poesía en secundaria. No podemos permitir que los alumnos no conozcan la belleza del texto poético, no descubran los mundos imaginarios de los poetas, no averigüen las claves de cualquier autor y no se queden embelesados con la manifestación poética del lenguaje, en la que predomina cómo se usa la lengua y se alteran las reglas gramaticales. La poesía puede utilizarse para educar emocionalmente a los alumnos, incentivar la creatividad y animarlos a crear composiciones propias.

La educación se debe adaptar a los cambios de la sociedad, debe incorporar las innovaciones que se dan y sobre todo debe tener presente que las generaciones evolucionan y que no siempre todos los grupos de alumnos funcionan de la misma forma. Ser profesor o profesora implica un compromiso ético con el resto de los ciudadanos, no debemos dar la espalda a las transformaciones de la sociedad, sino que debemos integrar en nuestras clases todo lo que pueda mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en

función del momento histórico en el que estamos y el contexto del grupo. De esta forma, es interesante que los docentes busquen, investiguen y se formen con el objetivo de estar siempre mejorando la calidad de la enseñanza.

En definitiva, creo que cuando uno acaba de empezar en esta profesión debe buscar qué profesora quiere ser, es de vital importancia saber crear una identidad docente, para ello puede resultar útil reflexionar en base a tus experiencias como alumno e intentar diseñar sesiones que ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza, siendo siempre fiel a tus principios.

Por último, cabe destacar que enseñar poesía es enseñar un placer, de esta forma, la docente de la asignatura Lengua Castellana y Literatura debe ser capaz de transmitir emoción y no solo conocimiento. El aprendizaje siempre requiere que quien transmite, hable desde el corazón, desde nuestra capacidad de emocionarnos. La esencia del profesorado debe ser estar atento al cambio en las estructuras cognitivas y tener la flexibilidad suficiente para poder ofrecer una respuesta educativa eficaz a las necesidades del alumnado y esto lo proporciona la formación permanente del profesorado. En esta propuesta se ha intentado mejorar en base a las necesidades del alumnado, acercar la literatura al aula y saber combinar las demandas de la sociedad actual con la realidad del aula, intentando asegurar que todo el alumnado es capaz de llegar a los objetivos que se proponen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antolí, B. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Promociones Publicaciones Universitarias.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: Sinclair, Jarvelle y Levelt (eds.) *The Child's concept of language*. Springer-Verlag.
- Castillo, G. (2009), *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Pirámide.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Horsori.
- Delgado Rodríguez, X (2010). *Manual Técnicas e instrumentos para fa-*

- cilitar la evaluación del aprendizaje*. Centro de enseñanza técnica y superior.
- Gallardo Alvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf>
- Goleman, D. (2015), *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez Toré, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 165-175. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7139/7503>
- Hernández García, J. (2000). Una aproximación a la didáctica de la Lengua y de la Literatura. *Aula Abierta*, 75, 113-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45475>
- Llorens García, R. F. (2008). La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora. *Tabanque: Revista pedagógica*, 2, 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002573>
- López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica*, 10, 215-232.
- López Valero, A., y Guerrero Ruiz, P. (1993). La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 21-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117784>
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y literatura*, 10, 233-269. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110233A>
- Pardo Caicedo, M. y Munita, F. (2020). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 195-204. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68297>
- Pavié Nova, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>
- Pérez Patón, M. (2009). Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/MERCEDES_PEREZ_1.pdf

- Romero Oliva, M.F., Heredia Ponce, H. y Trigo Ibáñez, Ester., (2020). Comprender la enseñanza de la lengua y la literatura: (Re) escribir el currículum desde la formación inicial del futuro docente. en G. De la Maya Retamar y M. López Pérez. *Del multiculturalismo a los mundos distópicos: Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 75-92). Marcial Pons.
- Romero, M. F. (2016). La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula. En: E. Álvarez, M. Martínez y L. Alejaldre (coords.). *El cuento hispánico. Nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas* (pp. 13-30). Aglice digital.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. En C. Pastor. *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich* (pp. 122-142) Instituto Cervantes de Múnich.
- Vargas, E. y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista colombiana de psicología*, 11, 115-134. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80401109.pdf>
- Zaldivar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 29, 259-277. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/57142>

CAPÍTULO 11

EL MICRORRELATO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA NARRATIVA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap11>

DAVID PEÑA PÉREZ

Filólogo Hispánico y Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Jerez de la Frontera, Cádiz, enfocado en los estudios literarios de los siglos XVIII y XIX y en la docencia de Lengua Castellana y Literatura y Español como Lengua Extranjera. Universidad de Cádiz, España.

davidpe2308@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4098-8653>

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Profesor en activo y doctor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz, investigador con abundantes publicaciones nacionales e internacionales centradas en la educación lingüística y literaria y coordinador de diversos proyectos educativos. Premio Fundación FULL (Fundación pel Llibre y la Lectura) al mejor artículo nacional de investigación de fomento de la lectura en 2018. Universidad de Cádiz, España.

manuelfrancisco.romero@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

1 INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente trabajo es la elaboración de una unidad didáctica que se crea a partir de los aprendizajes obtenidos durante el periodo de prácticas del MAES. Consiste en una versión mejorada de la unidad implementada en el IES Sofía de Jerez de la Frontera en la que se introducen cambios no contemplados antes de la actuación en el centro. El fin que persiguen estos cambios es conseguir un planteamiento innovador en el que se afiance la cohesión de los contenidos, tanto lingüísticos como literarios, que serán llevados al aula a través de procesos dinámicos y motivadores. Tenemos en cuenta los cuatro bloques curriculares de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* (en adelante LCyL) para que los alumnos construyan un aprendizaje significativo sin discriminar ninguna de las destrezas.

El factor más innovador de la unidad didáctica que aquí se presenta es la metodología de planificación a la que nos acogemos, basada en la lingüística del texto, ya que a través de ella se consigue esa cohesión de contenidos que mencionamos. Muchas de las mejoras incluidas en esta segunda versión de la unidad de prácticas están enfocadas a conseguir este equilibrio. El diseño de unidades didácticas debería generar metodologías enfocadas a permitir que los alumnos accedan a la realidad que les rodea, comprendiéndola, compartiéndola y leyendo el mundo de una manera interdisciplinar. Por este motivo tenemos que evitar una enseñanza curricular individualista en donde cada asignatura es un compartimento estanco y cada conocimiento aprendido no se relaciona con los demás. En este sentido, se ha intentado que el proceso de enseñanza-aprendizaje estuviera lo más contextualizado posible en la vida del estudiante del IES Sofía. Para ello, hemos incluido la unidad

didáctica dentro del proyecto de gamificación interdisciplinar que se está desarrollando ahora mismo en el centro y, además, hemos elegido el microrrelato como tema fundamental de la unidad para vincularla con el Concurso de Microrrelatos Josefa Parra que organiza el propio instituto durante el tercer trimestre.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Fundamentos epistemológicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Hablamos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante, DLL) desde que en 1971 Hymes predijera lo que hoy es la disciplina:

No es cuestión de que haya un marco de teoría lingüística al que la investigación práctica se remita y, meramente, tenga que aplicar; se trata, por el contrario, de que los estudios motivados por las necesidades prácticas ayuden a la construcción de la teoría que nos es necesaria. En gran medida, los programas destinados a cambiar el estado del lenguaje de los niños son intentos de aplicación de una ciencia básica que todavía no ha llegado a existir (Hymes, 1971).

O, si se quiere, desde los primeros intentos en los años ochenta de emplear el término *didáctica* referido a áreas específicas de enseñanza y no solo como disciplina pedagógica general. Tras estos primeros pasos, el espacio de la DLL se amplió verdaderamente cuando se asumió desde su marco teórico que usar el lenguaje no es solo codificar y descodificar, sino también hacer inferencias de varios tipos, gracias a las cuales podemos expresar e interpretar mucho más de lo que está en las palabras (Reyes, 1990). Es aquí cuando comenzó a avanzar hacia su verdadero sentido dejando atrás la antigua –y no tan antigua– prescripción gramatical. Enseñar lengua se convertía en enseñar a comunicarse usando la lengua. El profesor debía dejar de limitarse a señalar y sancionar los errores gramaticales de un alumno. Debía comenzar a educar transformando el comportamiento lingüístico de sus alumnos.

Ahora contamos con definiciones más actualizadas, basadas en la enseñanza actual y dirigida hacia la conceptualización y mejora de esta. Mendoza y Cantero (2003) plantearon que:

La DLL se configura, básicamente, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad para

comunicarse y, por tanto, de su capacidad de relacionarse con los demás [...]; así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria (Mendoza y Cantero, 2003, p. 5).

Además de esto, con el objetivo de tener una visión más holística de la DLL, hay que tener en cuenta que es un área de conocimiento interdisciplinaria en su esencia compuesta por varias perspectivas. En este sentido, Mendoza y Cantero (2003) hablan de *perspectiva lingüística, literaria, pedagógica, psicológica y sociológica*. Así, podemos decir que la DLL es un área interdisciplinaria que se encarga de los procesos y acciones que tienen como objetivo la mejora del comportamiento lingüístico de los alumnos y que se centran en ellos como elemento principal del hecho educativo, teniendo en cuenta siempre su contexto y sus propios procesos cognitivos. Esa modificación del comportamiento lingüístico se logrará a través del desarrollo de procesos comunicativos de carácter pragmático y discursivo, del conocimiento del sistema de carácter gramatical y de la educación literaria centrada en el alumno como lector, en su recepción del texto y en su goce estético.

2.2 Fundamentos teóricos de la planificación didáctica

Romero Oliva et al (2020a) entienden que el objetivo fundamental de cualquier desarrollo curricular de la materia de LCyL es:

Atender al entorno lingüístico en el que viven los alumnos, con sus diferencias y desigualdades tanto culturales como socioeconómicas, para intentar dotar de recursos lingüísticos que subsanen las carencias cognitivo-lingüísticas en la doble vertiente de la producción y comprensión, y que, en muchos casos, solo en la escuela podrán adquirir (Romero Oliva et al., 2020a, p. 77).

Seguimos el concepto de unidad didáctica de Eigenmann (1981) que señala que “una serie de diversos elementos que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal dotada de constancia interna y de especificidad de actuación” (p. 14). La relación entre estos elementos que dan lugar a la actuación no puede ser arbitraria, sino que tiene que seguir un orden con un fin específico. En nuestro caso, la forma de construir la unidad didáctica está basada en la Didáctica del Texto. El fin que determina la estructuración de estos elementos y, sobre todo, la manera de relacionar los diversos contenidos lin-

güísticos y literarios no está presente en la mayor parte de los planteamientos didácticos. Incluso la manera en que se disponen los primeros, cuya relación parece *a priori* mucho menos dificultosa, no los presenta conectados para facilitar un aprendizaje completo. Como apuntan Romero Oliva et al (2020b), los manuales presentan propuestas de actividades gramaticales sin cohesionar (López Sánchez et al., 2018, p. 552) y orientadas exclusivamente a la práctica de las formas lingüísticas (Jiménez Fernández, 2011, p. 252). La Didáctica del Texto aparece entonces para superar esta segmentación caprichosa e ilógica. La organización que proponen Romero Oliva et al. (2020b) tiene una estructura de cuatro partes, cada una de las cuales corresponde a una transposición y, a su vez, persigue un objetivo determinado:

- Fase I. Exploración. Trabajar el texto desde las ideas previas y experiencias de los alumnos para analizar la funcionalidad y uso de dicha tipología y, posteriormente, delimitar la estructura y elementos que lo componen.
- Fase II. Introducción del concepto. Tras conceptualizar la idea de la tipología textual, se hace necesario ofrecer otros modelos y variables para confeccionar una taxonomía de la propia tipología textual y ampliar la concepción inicial del aprendiz.
- Fase III. Estructuración. Realizar actividades de reflexión metalingüística (gramaticales y ortográficas) relacionadas con niveles de estructuración de la tipología textual.
- Fase IV. Aplicación. Crear textos pautados partiendo de unas indicaciones que aglutinen las actividades realizadas anteriormente, contextualizados, a partir de situaciones generadas. (Romero, et al., 2020, p. 126).

Los objetivos están estrechamente vinculados a las acciones que se programan en cada una de las cuatro fases. De esta manera, en la primera fase, basada en un acercamiento a la tipología textual a través de un texto seleccionado para que se adecúe al contexto del alumnado, el objetivo que se pretende alcanzar es “comprender el uso social, académico y profesional de la tipología textual que se está trabajando” (Romero Oliva et al., 2020b, p. 126); en la segunda fase, que se plantea como una profundización en el tipo de texto para es-

tablecer una taxonomía y una conceptualización más completa que la planteada por el discente desde su conocimiento previo en la fase uno, el fin es “generalizar y delimitar las características específicas y las modalidades de la tipología textual” (Romero Oliva et al., 2020b, p. 126); en la tercera fase, centrada en la reflexión del alumno sobre cuestiones de la lingüística interna y el alcance de aprendizajes relacionados con el uso de la lengua, se pretende “practicar aquellas actividades lingüísticas (gramaticales y ortográficas) referidas a los diferentes niveles de estructuración de la tipología textual” (Romero Oliva et al., 2020b, p. 126); en la cuarta fase, que abarca la creación de textos, la meta es “crear situaciones comunicativas donde producir modelos de la tipología textual desde la producción pautada y contextualizada” (Romero Oliva et al., 2020b, p. 126).

2.3 Fundamentos teóricos sobre la formación lingüística y literaria

2.3.1 Formación lingüística: ¿por qué desde los textos?

Para comprender cuál es nuestro camino dentro de la formación lingüística tenemos que entender primero que, en un sentido más sociocultural que lingüístico, si se quiere, Cassany et al. (2008) proponen que el aprendizaje de la lengua supone:

Adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura, poseer un instrumento con capacidad para ordenar la mente, facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y relación, poder analizar el mundo en que vivimos y participar en él para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación (Cassany et al., 2008, pp. 36-37).

Como vemos, resulta insuficiente quedarnos en la enseñanza de normas y el análisis de la lengua en base a estas y, por tanto, debemos aumentar el rango de visión y conseguir que el alumno acceda a un aprendizaje tan profundo como el que plantean los autores.

Para alcanzar este objetivo transversal, partimos del enfoque intensivo basándonos en las explicaciones de Manuel Romero Oliva y Rafael Jiménez Fernández. Estos autores plantean que enfocar la lectura desde un modelo intensivo “contribuirá la competencia comunicativa del alumno en forma de *andamiaje lingüístico*” (Romero Oliva y Jiménez Fernández, 2016, p. 342). Con el fin de

diferenciar el enfoque intensivo del enfoque extensivo, Romero y Jiménez plantean la tabla 1:

Tabla 1 – Comparación entre enfoques intensivo y extensivo

Enfoque intensivo	Enfoque extensivo
Explotación didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta el acceso a la comprensión y a los procesos de producción.	Se trabaja desde el fomento del lector, desde el placer y la estética de la lectura.
Diversidad textual y adaptación por niveles competenciales de los estudiantes.	La diversidad textual se relaciona con las preferencias personales por la lectura.
Se recomienda que la extensión del texto sea breve para poderlo trabajar en profundidad.	Se trabaja con la obra íntegra sin fraccionar ni seleccionar fragmentos.
Se trabajan diversos componentes textuales (literal e inferencial) y niveles y subcompetencias gramaticales (léxico, ortografía, la frase...) de los planteamientos de la lingüística del texto.	La comprensión es global y se plantea desde los gustos y vivencias del lector.
Se comparte en el aula y es el docente quien propone los textos desde una adecuación basada en los niveles de madurez y capacidad idiomática.	Se comparte dentro y fuera del aula, en relación con la dinamización de bibliotecas tanto del centro educativo como personal, municipal...

Fuente: Romero Oliva y Jiménez Fernández (2016, p. 342)

Desde esta perspectiva, la selección de los textos también persigue los objetivos planteados en cada una de las fases, sobre todo los de la primera y la segunda, que tenían que ver con la comprensión y conceptualización de la tipología textual a través de ejemplos. Por otro lado, se usa el microrrelato como subgénero narrativo encierra en pocas líneas todos los elementos de la narración atendiendo a esa brevedad recomendada. La cuarta característica planteada por los autores está garantizada gracias a la tercera fase de la planificación basada en la Didáctica del Texto.

Con respecto a la contribución a la competencia lingüística del enfoque intensivo, Romero y Jiménez hacen referencia a las cuatro subcompetencias gramaticales descritas por Canale (1983), a saber, competencia gramatical¹, basada en la estructuración in-

¹ Para el desarrollo de esta competencia nos acogemos al modelo pedagógico de Mantecón (1988), que describe una enseñanza de la gramática «eminente práctica», basada en la concepción de la propia gramática como una disciplina «normativa,

terna de frases, conocimiento del léxico y de las reglas ortográficas; competencia sociolingüística, que tiene en cuenta la contextualización en la que tiene lugar el mensaje, su adecuación a la situación de la interacción y el conocimiento de las normas; competencia discursiva, a través de la que se consigue la capacidad para combinar frases gramaticales y significados para conseguir la coherencia y la cohesión que permitan la comprensión de un texto por parte de un receptor; competencia estratégica, centrada en aspectos pragmáticos y de interacción verbal o no verbal imprescindibles para que la comunicación sea eficaz. Todas estas competencias se recogen en la unidad que planteamos y están vinculadas a los objetivos que se pretenden alcanzar con las actuaciones didácticas propuestas.

Además de acogernos al enfoque intensivo para aquello relacionado con la exploración de los textos, atendemos al enfoque comunicativo para la ejecución de la unidad didáctica. Nos basamos en el modelo «*SPEAKING*» que propuso Hymes (1971) y que Mendoza (1998) aplicaba a la concepción pragmática de nuestra materia. Este autor concede a «su carácter integrador y a la razonada funcionalidad de cada uno de los diversos componentes» (Mendoza, 1998) un papel relevante en la efectividad del modelo.

2.3.2 Formación literaria: ¿por qué desde el microrrelato?

La educación literaria y el fomento de la lectura son aspectos fundamentales que hay que potenciar en la asignatura de LCyL. Según Marchamalo (2004, pp. 7-35), en 2002 el 47 % de los residentes en España mayores de 14 años admite no leer nunca y solo un 35,3 % lee al menos una vez por semana. En cuanto a esto, uno de los retos de la educación literaria es el que plantea el concepto de «lectura obligatoria». La imposición de la lectura produce “una reducción de la literatura a las lecturas prescritas académicamente” (Ballester e Ibarra, 2009, p. 26). Además, La educación literaria consiste más en enseñar la historia de la literatura que la literatura en sí misma. Autores como Ballester (1998, 2007), Colomer (1998) o Díaz-Plaja (2002) han señalado y explicado ampliamente esta vinculación que tiene como resultado la enseñanza de la sucesión

descriptiva y explicativa». Todo esto a través de ejercicios que faciliten la asimilación por parte del alumnado de esa norma que se ha explicado brevemente antes de su realización.

cronológica de obras, autores y movimientos literarios y su aprendizaje memorístico que se ha perpetuado durante gran parte del siglo XX y que sigue vigente en muchas de nuestras escuelas.

El paradigma está cambiando y, como concretan Ballester e Ibarra (2009), las reflexiones sobre el *cómo* y el *qué* de la educación literaria de los últimos años se centran en la figura del lector. Uno de los aspectos fundamentales que hay que tratar es cómo lograr que el alumno desarrolle un pensamiento crítico que le permita discernir entre literatura comercial y no comercial, además de desarrollar un gusto literario propio. Otro asunto destacable es la conjunción entre literatura juvenil y los clásicos. Hay que caminar hacia un canon literario educativo que ofrezca ambas opciones a la vez de manera didáctica y atractiva para los alumnos. Además, no podemos olvidar el hecho creativo, que debe integrarse en la educación literaria. Se trata de leer y de escribir, de escuchar y de hablar, y el equilibrio entre la recepción y la emisión debe determinarse y estar adaptado a los diferentes niveles, edades y, sobre todo, capacidades y necesidades del alumnado.

Con respecto al equilibrio entre clásicos y literatura juvenil, en esta unidad didáctica se incluyen textos de autores como Jorge Luis Borges o Leopoldo Lugones, Carmela Grebiet, Max Aub o Juan José Millás. Además, se logra un segundo equilibrio entre textos escritos por autores experimentados y obras de aprendices gracias a la alternancia entre los ya mencionados y textos de alumnos premiados en ediciones anteriores del Concurso de Microrrelatos Josefa Parra. Alumnos premiados que comparten edad y formación y que pueden compartir inquietudes, pensamientos, gustos y emociones con los alumnos hacia los que va dirigida la unidad didáctica.

Según Ballester e Ibarra (2009), los dos procedimientos didácticos más frecuentes en la educación literaria eran el que se basaba en la obra y el que se basaba en el autor para enfocar el estudio. Sin embargo, “en los últimos años parece que se ha acentuado el otro eje metodológico, el del lector (p. 30). Este último es el enfoque prioritario en nuestra unidad didáctica. El uso del microrrelato como texto narrativo a través del que se produce el primer acercamiento a esta tipología textual en la etapa de la ESO es ideal para lograr los objetivos que nos planteamos. Por un lado, la concisión y la precisión del contenido inherentes a este tipo de narra-

ciones son elementos que desarrollan a una velocidad pasmosa el criterio literario del alumno. Se les presenta el microrrelato como un escrito imprescindible de manera que, por medio de obras bien seleccionadas por el profesor, aprenden a valorar el criterio de los literatos. Por otro lado, la lectura de microrrelatos satisface muchos de los objetivos de la formación literaria si estos están escritos por autores de literatura de la adolescencia y la juventud y cumplen con las características de este tipo de literatura, descritas por Romero Oliva et al. (2020c, pp. 57-67).

En nuestra unidad didáctica convergen cuatro de los ocho ejes de perspectiva que plantean Ballester e Ibarra (2009), como son: “los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos, el comentario de textos a nivel de microtextos y de obras completas, la genealogía o la aplicación didáctica y análisis de géneros literarios y el estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura” (Ballester e Ibarra, 2009, p. 31). Si aplicamos estos enfoques a la Didáctica del Texto, el total de nuestra unidad didáctica está basado en la estrategia que trata la aplicación y el análisis de los tipos de texto. Después, la perspectiva basada en la observación y el comentario de textos está presente en las fases uno y dos de la propuesta didáctica en las que se trabaja la definición, contextualización y taxonomía a través de ejemplos de la tipología textual. La perspectiva que aborda el análisis de los componentes morfológicos aparece vinculada a la fase tres, que se basa en desgranar el texto narrativo para descubrir qué elementos gramaticales lo constituyen y ejercitar el dominio de estos elementos. Por último, la metodología enfocada a los talleres de escritura es el eje de nuestra fase cuatro, que se ocupa de la producción, primero pautada y después autónoma, de textos pertenecientes a la tipología textual trabajada. Así, el hecho creativo es el fin último de nuestra unidad didáctica.

4 PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Presentación y justificación

Esta unidad didáctica supone un primer acercamiento al concepto de narración y sus características para alumnos de 1º de ESO. La finalidad que se persigue con su implantación es que aprendan qué es un texto narrativo, lo que supone que los alum-

nos manejen una breve taxonomía de subgéneros, comprendan e interioricen los aspectos lingüísticos circundantes a esta tipología textual y consigan producirla en forma de microrrelato. Este subgénero es el que da sentido a la unidad por el siguiente motivo: el IES Sofía, centro en el que será implementada la unidad, organiza un concurso de microrrelatos todos los años durante el tercer trimestre, el Concurso Literario de Microrrelatos Josefa Parra, en honor a la autora jerezana. Así se consigue la contextualización del aprendizaje en la vida del centro.

4.2 Objetivos

Tabla 2 – Objetivos de la UD

Objetivos de etapa	Objetivos de materia	Objetivos específicos
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.	1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.	I. Comprender el uso social, personal y académico del texto narrativo a través de la lectura y posterior reflexión de un microrrelato.
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	II. Generalizar y delimitar las características específicas de la narración.

<p>e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</p>	<p>12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.</p>	<p>III. Establecer una taxonomía de textos narrativos.</p>
<p>g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p>		<p>IV. Definir microrrelato y determinar las características de la tipología textual que se pueden encontrar en este subgénero.</p>
<p>h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.</p>		<p>V. Comprender el proceso de elaboración de un microrrelato.</p>
		<p>VI. Comprender el uso de los verbos de pretérito y los marcadores de espacio y tiempo, como elementos constituyentes de los textos narrativos.</p>
		<p>VII. Comprender el valor y funcionamiento de las normas ortográficas que atañen a los hiatos y diptongos y a la distinción entre v y b a través de las formas verbales de pretérito imperfecto.</p>

	VIII. Practicar aquellas actividades lingüísticas (gramaticales y ortográficas) referidas a los diferentes niveles de estructuración del texto narrativo.
	IX. Producir un microrrelato pautado en clase basado en una anécdota del alumno.
	X. Elaborar un microrrelato de forma autónoma que sirva como producto evaluable y para el Certamen literario Josefa Parra.

Fuente: elaboración propia.

Ahora vamos a partir de los objetivos de materia –por ser minoría– para establecer la relación con el resto de los objetivos. En primer lugar, tenemos el objetivo de área 1, orientado hacia la comprensión de discursos. Está directamente relacionado con los objetivos de etapa *e* y *h* y con los objetivos específicos *I, II, III, IV* y *V*. En cuanto al objetivo de área 7, que contempla el uso de la lengua, vemos que se relaciona con los objetivos de etapa *b* y *h* y con los objetivos específicos *VI, VII* y *VIII*. El objetivo de área 12, que trata la comprensión y producción de textos, se relaciona con los objetivos de etapa *g* y *h* y con los objetivos específicos *IX* y *X*. Los objetivos de etapa *a*, principalmente, y *b* y *g*, de manera más tangencial, se persiguen de manera holística en la unidad didáctica, en tanto que están referidos a aspectos educativos generales que se ponen de manifiesto en todas las actividades que se plantean aquí.

4.3 Relación entre contenidos, criterios de aprendizaje, estándares de evaluación y competencias clave

En este apartado se puede acceder a través de un código QR a una tabla en la que se especifican los contenidos curriculares, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave a los que contribuye nuestra unidad (Figura 1). Para no presentar una tabla demasiado extensa, se hace referencia a estos elementos utilizando los números y siglas de los indicadores que se emplean en la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla*

el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (2016, pp. 177-180); y el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (2015, pp. 359-364).



Figura 1. Contenidos curriculares, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave a los que contribuye la unidad didáctica. Elaboración propia.

4.4 Contribución a la obtención de competencias clave

Tabla 3 – Contribución a la obtención de competencias clave

Competencia clave	Contribución en el aula	Transposición
CCL	Expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita para participar de manera adecuada y creativa en contextos sociales y culturales diversos.	1, 2, 3 y 4
CAA	El uso adecuado de la lengua es la condición de posibilidad de que el alumno sea consciente del propio proceso de aprendizaje y de sus necesidades de aprendizaje. La expresión oral y escrita permite aprender en grupos heterogéneos y de forma autónoma, favoreciendo la autoevaluación e integrando lo emocional y lo social.	1, 2, 3 y 4
CSC	El diálogo y el debate permiten que el alumnado ponga en práctica sus habilidades comunicativas reforzando lo personal, lo interpersonal e incluso lo intercultural. La expresión de ideas y sentimientos favorece el desarrollo de esta competencia.	1, 2, 3 y 4
CeC	La lectura y audición de obras literarias como modelo para una posterior producción acerca al alumnado a la comprensión del valor de la expresión creativa.	1, 2 y 4
CD	La búsqueda de información en la red desde un uso seguro y crítico de los medios digitales es un aspecto fundamental a la hora de realizar trabajos que, al tener carácter cooperativo, favorecen, además, la puesta en común de opiniones y criterios, algo que potencia aún más el desarrollo de esta competencia.	2
SIeP	La habilidad de los alumnos para transformar ideas en actos entra en juego cada vez que el alumno tiene que realizar alguna actividad, pero, sobre todo, aquellas que requieren de iniciativa creativa, como el trabajo cooperativo o la escritura de microrrelatos.	2 y 4

Fuente: elaboración propia

4.5 Elementos transversales

En la tabla 4 se relacionan las transposiciones didácticas con aquellos temas transversales contemplados en la unidad de los recogidos en la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.

Tabla 4 – Relación entre las transposiciones y los elementos transversales

Transposición	Temas transversales	Aplicación en aula
1	<i>c, g, l</i>	Lectura y debate introductorios.
2	<i>c, d, e, g, h</i>	Trabajo cooperativo por grupos.
3	<i>g, h</i>	Ejercicio del uso de la lengua a través de medios tradicionales y digitales.
4	<i>g, h, l</i>	Producción de microrrelatos pautada y autónoma.

Fuente: elaboración propia.

4.6 Metodología

En su desempeño, la unidad está atravesada por un enfoque constructivista ya que siempre partimos de ideas previas para generar el aprendizaje o directamente activamos contenidos ya aprendidos por los alumnos para reforzarlos e integrar los conocimientos nuevos con los adquiridos anteriormente.

En cuanto a las dinámicas, tenemos tanto aprendizaje cooperativo, en las dos primeras transposiciones, como aprendizaje individual más tradicional, en las dos últimas, aunque no deja de haber interacción entre todos los agentes del aula para que esa adquisición de contenidos sea compartida y relacionada con todo el grupo-clase. Todas estas dinámicas, que tienen su concreción en las transposiciones, pretenden que el aprendizaje sea construido entre iguales bajo la supervisión y guía del docente.

Por último, es sabido que la motivación es una problemática continúa en las aulas. Esta unidad didáctica consigue afrontar ese problema gracias al proyecto de gamificación. Los alumnos están motivados porque en este proyecto ganan puntos gracias a su desempeño en todos los aspectos de la vida en la escuela. El buen comportamiento en el aula, entregar trabajos y tareas a tiempo, obtener calificaciones altas, ayudar a compañeros a alcanzar los

objetivos esperados, etc. son algunos de los motivos por los que obtienen puntos que les servirán para que su clase gane el torneo de casas de *Harry Potter*.

4.7 Secuencia de actividades

4.7.1 Transposición 1: El pecado de inventar

Tabla 5 – Trasposición 1

SESIÓN N° 1	TÍTULO: El pecado de inventar	Objetivos de área
Objetivos específicos		1 y 12
– Comprender el uso social, personal y académico del texto narrativo a través de la lectura y posterior reflexión de un microrrelato.		Competencias clave CCL, CAA, CSC, CeC
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Lectura en voz alta de un microrrelato proyectado en la pizarra digital.	Lectura en voz alta.
2. Presentación del tema	Visionado de un vídeo-cómic en el que un personaje hace preguntas sobre la narración que se relacionarán en clase con el microrrelato. Los alumnos contestarán esas preguntas lanzando ideas sobre los diferentes aspectos del texto narrativo.	Visionado de archivo audiovisual. Puesta en común de ideas. Reflexión oral espontánea.
3. Desarrollo de actividades	Desarrollar una suerte de debate en el que se contrasten las ideas surgidas en la dinámica anterior.	Trabajo en aula.
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Cerrar el debate y terminar la sesión apuntando hacia una primera y breve definición de texto narrativo.	Recursos
Procedimientos de evaluación	Instrumentos de evaluación	
Observación	Escala de estimación	
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación	Pizarra tradicional.
Se colgará en Classroom otro vídeo-cómic en el que las preguntas están resueltas para que tengan una referencia audiovisual sobre aspectos básicos de la narración.	Buscar otro tipo de textos narrativos que no sean microrrelatos y traer información sobre ellos a la siguiente sesión.	Pizarra digital. Microrrelato. Vídeo con viñetas de cómic locutadas.

Fuente elaboración propia

4.7.2 Transposición 2: ¿Mentimos o narramos?

Tabla 6 – Trasposición 2

SESIÓN N° 2-5	TÍTULO: ¿Mentimos o narramos?	Objetivos de área
Objetivos específicos		1, 7 y 12
		Competencias clave
- Generalizar y delimitar las características específicas de la narración.		CCL, CAA, CSC, CeC, CD, SiEP
- Establecer una taxonomía de textos narrativos.		
- Definir microrrelato y determinar las características de la tipología textual que se pueden encontrar en este subgénero.		
- Comprender el proceso de elaboración de un microrrelato.		
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Recopilar las ideas que hayan encontrado haciendo la actividad de ampliación de la sesión anterior.	Puesta en común de ideas previas.
2. Presentación del tema	Establecer una primera taxonomía de textos narrativos (novela, cuento, mito, fábula, biografía y microrrelato) y plantear un trabajo de aprendizaje cooperativo por grupos en el que cada grupo se especialice y busque información sobre un tipo de narración diferente para así completar entre todos la taxonomía.	Explicación del trabajo. Formación de grupos tipo draft. Trabajo cooperativo.
3. Desarrollo de actividades	Sesión 2: Dividir la clase en cinco grupos de tres y cuatro integrantes y explicar el trabajo. Este consistirá en la elaboración de un esquema digital explicativo del subgénero narrativo que hayan elegido (todos los mencionados menos el microrrelato, que se reserva para el profesor) y la explicación oral de ese esquema para el resto de la clase. Sesión 3: Desarrollar el trabajo explicado. Sesión 4: Desarrollar el trabajo explicado. Sesión 5: Exponer el trabajo. Al final de esta última sesión el profesor reorganizará todas las características de los diferentes subgéneros narrativos y seleccionará las afines al microrrelato para explicarlo como un subgénero narrativo más.	Elaboración de materiales digitales. Exposición oral. Explicación tradicional. Trabajo en aula. Trabajo en casa.
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Cerrar la última sesión de esta transposición definiendo de manera completa la tipología textual de la narración y su estructura, así como la taxonomía de textos narrativos.	Recursos

Procedimientos de evaluación	Instrumentos de evaluación	
Petición de producto (Esquema y exposición sobre el género narrativo).	Rúbrica.	Pizarra tradicional. Pizarra digital. Libro de texto. Información en red.
Resolución de problema.		Fragmentos de textos narrativos.
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación	
Vídeo explicativo en classroom sobre las características de la narración.	Buscar las características comunes de todos los subgéneros narrativos trabajados en el microrrelato de la primera sesión.	Aula virtual. Vídeo de youtube

Fuente: elaboración propia.

4.7.3 *Transposición 3: Cómo crear el relato perfecto*

Tabla 7 – Trasposición 3

SESIÓN Nº 6-9	TÍTULO: Cómo crear el relato perfecto	Objetivos de área
Objetivos específicos		1 y 12
		Competencias clave
- Comprender el uso de los verbos de pretérito y los marcadores de espacio y tiempo, como elementos constituyentes de los textos narrativos.		CCL, CAA, CSC
- Comprender el valor y funcionamiento de las normas ortográficas que atañen a los hiatos y diptongos y a la distinción entre v y b a través de las formas verbales de pretérito imperfecto.		
- Practicar aquellas actividades lingüísticas (gramaticales y ortográficas) referidas a los diferentes niveles de estructuración del texto narrativo.		

Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Presentar un microrrelato en el que se observen verbos en pretérito y marcadores espaciotemporales.	Explicación tradicional.
2. Presentación del tema	Explicar en base a los ejemplos encontrados en el texto el uso y la estructura de esos elementos gramaticales, así como las normas ortográficas relacionadas con ellos.	Realización de ejercicios mecánicos. Realización de un <i>Kahoot</i> . Trabajo en aula. Trabajo en casa.
3. Desarrollo de actividades	Realizar ejercicios mecánicos, tradicionales y digitales a través de <i>Kahoot</i> en los que se practique el uso correcto de los verbos de pretérito, los marcadores espaciotemporales y la ortografía relacionada con los tiempos de pretérito (v/b, hiatos y diptongos).	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Corregir los ejercicios que los alumnos entregan a modo de pequeña tarea de clase que llevará una nota y cerrar esta fase volviendo a poner sobre la mesa el valor de estos elementos gramaticales a la hora de escribir un texto narrativo.	Recursos
Procedimientos de evaluación	Instrumentos de evaluación	
Solicitud de productos (ejercicios resueltos).	Lista de cotejo.	Pizarra tradicional. Pizarra digital. <i>Kahoot</i> . Libro de texto.
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación	Ejercicios en fotocopias. Microrrelato ejemplar. Aula virtual.
Esquema en Google Classroom con los contenidos gramaticales estudiados que podrán utilizar como referencia durante la realización de los ejercicios.	Reescribir en presente y futuro un texto narrativo escrito en pasado.	

Fuente: elaboración propia.

4.7.4 Transposición 4: Vamos a contar mentiras

Tabla 8 – Trasposición 4

SESIÓN N° 10-12	TÍTULO: Vamos a contar mentiras	Objetivos de área
Objetivos específicos		1 y 12
- Producir un microrrelato pautado en clase basado en una anécdota del alumno.		Competencias clave
- Elaborar un microrrelato de forma autónoma que sirva como producto evaluable y para el Certamen literario Josefa Parra..		
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Explicar las bases del certamen de microrrelatos que organiza el centro y el proceso de elaboración de un microrrelato. Estas explicaciones se subirán a Google Classroom.	Explicación tradicional. Producción pautada de textos.
2. Presentación del tema	Leer varios microrrelatos que sirvan como ejemplos para los alumnos, tanto de autores consagrados como de alumnos que participaron en el certamen en anteriores convocatorias. Escribir un microrrelato de forma pautada en clase tomando como base una anécdota de la vida real de cada alumno.	Producción autónoma de textos. Trabajo en aula. Trabajo en casa.
3. Desarrollo de actividades	Realizar un microrrelato de forma autónoma que, una vez revisado, evaluado y calificado, podrá ser presentado al certamen literario.	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Puesta en común opcional de los microrrelatos y toma de decisión de los alumnos para participar en el curso con su microrrelato.	Recursos
Procedimientos de evaluación	Instrumentos de evaluación	
Peticion de productos (microrrelatos).	Rúbrica.	Pizarra tradicional.
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación	Pizarra digital.
Revisión del microrrelato en base a las instrucciones de elaboración a modo de autoevaluación y posible corrección para participar en el certamen.	Presentar el microrrelato al concurso, si el alumno así lo quiere.	Bases del Certamen literario Josefa Parra. Ejemplos de microrrelatos.

Fuente: elaboración propia.

4.8 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad está comprendida en las transposiciones gracias a las actividades de refuerzo y ampliación. En concreto y a nuestro juicio, las que más utilidad tienen en este sentido son las siguientes:

- Visionado de una versión del vídeo-cómic de la primera sesión en la que las preguntas lanzadas por el personaje están resueltas para repasarlas.
- Vídeo explicativo en classroom sobre las características de la narración.
- Esquema en Google Classroom con los contenidos gramaticales estudiados que podrán utilizar como referencia durante la realización de los ejercicios.
- Revisión del microrrelato en base a las instrucciones de elaboración a modo de autoevaluación y posible corrección para participar en el certamen.

Las medidas, programas y actuaciones para aquellos alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, se han elaborado de acuerdo con lo establecido en el Capítulo VI del Decreto 11/2014, de 14 de junio.

Además, los grupos de trabajo serán heterogéneos, de forma que aquellos alumnos con más dificultades encuentren ayuda en sus compañeros. Se persigue un aprendizaje activo que no consista en mirar como otro alumno trabaja. Además, la disposición de los alumnos en el aula contribuirá también a este objetivo, creando un esquema de pupitres que contribuya al mantenimiento de la atención y que incite a la participación.

4.9 Interdisciplinariedad

Como ya hemos dicho, nuestra unidad didáctica tiene su apoyo contextual en el Concurso de microrrelatos Josefa Parra. Para la organización de este y la participación del alumnado del IES Sofía en él, se lleva a cabo una actuación coordinada de muchas asignaturas que ayuda a los alumnos a comprender su papel como miembros del centro anfitrión del certamen. Desde la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* se realiza el trabajo más pesado,

a saber, la conceptualización del género literario y el desarrollo de la competencia literaria y la expresión escrita necesarias para la producción del microrrelato. Otras asignaturas que trabajan temáticas dirigidas al certamen, aunque no se dediquen a ello tan de pleno como LCyL, son *Geografía e Historia*, las asignaturas de idiomas como *Inglés, Francés*, etc. En esas materias encuentran material literario, puntos de vista, contextos espaciotemporales para sus historias, etc.

Además, el proyecto de gamificación en el que se han embarcado los profesores de primero de ESO en este curso supone una interdisciplinariedad casi total por la gran cantidad de materias vinculadas al proyecto. Es una iniciativa que prácticamente unifica todo el contenido de primero de ESO enfocándolo hacia un único objetivo: ganar el torneo entre las diferentes casas de Harry Potter, asociadas a las cuatro líneas de este curso.

4.10 Evaluación

La evaluación que planteamos está basada en un modelo criterial, centrado en las capacidades de cada estudiante. Para ello utilizamos rúbricas adaptativas y una distinción entre actividades de refuerzo y actividades de ampliación que serán asignadas en función de las capacidades del alumno. En este apartado exponemos una tabla con las técnicas², instrumentos³ y criterios de evaluación elegidos para la propuesta didáctica, así como los momentos y agentes a los que afecta esta evaluación. Luego tenemos el paso de la evaluación a la calificación que le corresponde a cada uno de los bloques de contenido.

En otro sentido, la autoevaluación resulta fundamental cada vez que se planifica una propuesta didáctica porque es parte de la labor docente mejorar su desempeño en base a la experimentación en el aula. La evaluación por parte del alumnado también es útil porque ofrece una visión menos sesgada desde la parte receptora, que evalúa desde una perspectiva puramente perceptiva sin conocer los entresijos de los recursos utilizados (Tabla 9).

² Consideradas “procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos” (DGDC, 2013, 19).

³ Considerados “recursos estructurados diseñados para fines específicos” (DGDC, 2013, 19).

Tabla 9 – Sistema de evaluación

Trans.	Tarea	Técnica	Instru- mento	Momento	Agente
1.	Vídeo-cómic interactivo y debate	Observación	Escala de estimación	Inicial	Heteroevaluación y coevaluación
2.	Esquema y exposición sobre el género narrativo	Petición de productos y resolución de problemas	Rúbrica	Procesual	Heteroevaluación y coevaluación
3.	Ejercicios de gramática y ortografía	Petición de productos	Lista de cotejo	Procesual	Heteroevaluación
4.	Creación de microrrelatos	Petición de productos	Rúbrica	Final	Heteroevaluación

Fuente: elaboración propia

Tabla 10

Bloque de contenido	Técnica	Criterios de evaluación	Calificación
Bloque 1. Destrezas orales	Debate y exposición oral	1.2. 1.4. 1.6.	25 %
Bloque 2. Destrezas escritas	Lectura de microrrelatos y producción de esquemas y microrrelatos	2.1. 2.2. 2.5. 2.6.	35 %
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	Ejercicios de gramática	3.1. 3.11. 3.12.	20 %
Bloque 4. Educación literaria	Lectura y escritura de microrrelatos	4.4. 4.5. 4.6.	20 %

Sistema de calificación

Fuente: elaboración propia.

5 CONCLUSIONES

La unidad didáctica que hemos presentado tiene su origen en los errores e inquietudes que se han puesto de manifiesto durante la experiencia de prácticas. El objetivo era poner en prácti-

ca una metodología de planificación de unidades innovadora, que integraba los contenidos lingüísticos y literarios con una cohesión sólida y que se oponía a la tradicional mezcla arbitraria de bloques de contenido que se ha podido observar en los manuales de nuestra asignatura durante mucho tiempo. Se ha optado por abarcar los cuatro bloques en una sola unidad para demostrar que, efectivamente, la Didáctica del Texto es un método que favorece en mucho la integración de destrezas lingüísticas y literarias y el aprendizaje significativo de ambas, sin que ningún elemento se quede fuera de los procesos que se ponen en marcha.

Como se ha dicho, hemos elegido el microrrelato porque no había dudas de que era el subgénero narrativo más apropiado para esta planificación teniendo en cuenta el contexto de los alumnos. Esto no quiere decir que siempre sea el mejor tipo de texto con el que trabajar la narración. Cuando se quiera implantar una unidad sobre la narración en otras circunstancias, habrá que hacer de nuevo la selección de contenidos y, seguramente, elegir otro subgénero central, como, por ejemplo, la biografía, la noticia, el cuento, etc.

En otro orden de cosas, si no hubiéramos contado con la pandemia de la COVID-19 entre nuestros condicionantes, se podrían haber realizado actividades más lúdicas y motivadoras. Por ejemplo, algo que se planteó, pero no pudo ser, es una salida del centro a la biblioteca municipal en la que los alumnos deberán elegir un título conocido y un personaje de ese título sobre el que escribir un microrrelato.

Como propuesta con vistas al futuro, esta unidad didáctica puede servir de modelo para elaborar una programación didáctica para un curso completo de primero de ESO en la que todas las unidades estén planificadas bajo la didáctica del texto. Así, a lo largo del curso se habrán visto todas las tipologías textuales y los contenidos gramaticales se habrán enseñado relacionados con el tipo de texto al que corresponden. Por ejemplo, podríamos tener un primer trimestre híbrido en el que se vieran la narración, a través de textos como la noticia o la biografía, la descripción, tratando los diferentes planos descriptivos, y el diálogo inmerso en la narración; un segundo trimestre académico formado por los textos expositivos, descriptivos, a través de definiciones teóricas, y debates para incluir la argumentación; y un tercer trimestre literario en el que se volviera la narración, esta vez a través de novela, cuento y

microrrelato, el teatro, para ver la dimensión literaria del diálogo, y la poesía, como género literario final. Cada tipología tiene unas características lingüísticas y textuales diferentes y, planteándolo así, durante el curso se habrían visto todas ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andalucía. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 28 de julio de 2016, núm. 144
- Ballester, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.297-322). Universidad de Barcelona, ICE, Horsori.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Universidad de Valencia.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Canale, M. (1983). From a communicative competence to communicative Language pedagogy. En J. C. Richards, y R. W. Smith (eds.), *Language and communication* (pp.2-14). Longman. En J. Prado (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, M. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Díaz-Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. En B. Muñoz et al. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (pp.171-197). Universidad de Zaragoza.
- Eigenmann, J. (1981). *El desarrollo secuencial del curriculum*. Anaya.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 29 de julio de 2015, núm. 295.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En A. Lloberaet. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.27-47). Edelsa.
- Jiménez Fernández, R. (2011). La gramática en los manuales de la ESO: Actividades sobre morfosintaxis. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 34-35, 231-255.

- López Sánchez, F. J., García Prieto, F. J., y Travé González, G. (2018). La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 539-557. <https://doi.org/10.5209/RCED.53450>
- Mantecón, B. (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas: Textos, Objetivos y Actividades*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Marchamalo, J. (2004). El mapa del tesoro. En VV. AA. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil* (pp.7-35). SM.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998). Introducción. *Conceptos claves en la didáctica de la lengua y la literatura, I-IV*. Universidad de Barcelona, ICE, Horsori.
- Mendoza Fillola, A. y Cantero Serena, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp.3-31). Pearson/Prentice Hall.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Montesinos.
- Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H. y Trigo Ibáñez, E. (2020a). Comprender la enseñanza de la lengua y la literatura: (re)escribir el currículum desde la formación inicial del futuro docente. En G. de la Maya Retamar y M. López Pérez (coords.) *Del multiculturalismo a los mundos distópicos: temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp.75-92). Marcial Pons.
- Romero Oliva, M. F. y Jiménez Fernández, R. (2015). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. En E. Stala, R. S. Balches Arenas, y C. Tatoj (eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas* (pp.339-361). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Romero Oliva, M. F., Jiménez Fernández, R. y Trigo Ibáñez, E. (2020b). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129. <http://dx.doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129>
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E. y Moreno Verdulla, P. (2020c). La formación de lectores literarios desde la obra de Eliacer Cansino. *Lenguaje y textos*, 51, 57-67. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11558>





DOCTORADO



CAPÍTULO 12

HIPERTEXTUALIDAD E INTERTEXTUALIDAD Y FORMACIÓN DE LECTORES A TRAVÉS DE LA OBRA DE ELIACER CANSINO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap12>

PABLO MORENO VERDULLA

Profesor de Educación Secundaria Obligatoria. Doctor por la Universidad de Cádiz en 2017 con la tesis doctoral titulada De la hipertextualidad e intertextualidad en la obra de Eliacer Cansino a la formación de jóvenes lectores: una propuesta de itinerario lector para la formación literaria de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Cádiz, dirigida por Manuel Francisco Romero Oliva y Ester Trigo Ibáñez. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Centra sus investigaciones en el ámbito de la educación literaria y el fomento de la lectura; y el autor sevillano Eliacer Cansino.

IES Ciudad de Hércules, Chiclana (Cádiz), España.

pmverdulla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2019-1145>

1 INTRODUCCIÓN

Actualmente atravesamos un momento de especial complejidad en el sector educativo. Los continuos cambios legislativos que han ido regulando los estudios y las propuestas de revisión no dan respuesta a los problemas que nos distancian del marco europeo. A pesar de que desde finales del siglo XX ya empezaban a atisbarse los primeros acercamientos al modelo de enseñanza por competencias, no es hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE/2006) cuando en España empieza a emplearse un modelo educativo basado en la adquisición de las competencias básicas educativas, entendidas estas como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2002), lo que supone una nueva forma de aprender lo imprescindible resolviendo tareas en un contexto real. Esta es la primera ley que busca que el docente evalúe por competencias básicas, además de por contenidos. Posteriores revisiones irán afinando este propósito, si bien aún queda mucho camino por recorrer.

La LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa eleva la literatura a uno de los puestos más altos dentro del currículo global de la etapa. La lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, enriquece la reflexión literaria, desarrollando la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, gracias al acceso al conocimiento de otras épocas y culturas. Ello permite que acometan situaciones que enriquezcan su experiencia del mundo al tiempo que desarrollan el conocimiento de sí mismos.

En este marco resulta imprescindible el conocimiento de otras épocas o culturas. Esto puede lograrse a través de una pre-

cisa selección de textos que ayuden a fomentar la lectura gracias al acercamiento a los clásicos literarios, permitiendo la consolidación de la competencia literaria. De todo lo dicho hasta el momento se desprende que el interés por alternar obras literarias cercanas a sus gustos personales y madurez cognitiva con la lectura de textos literarios y obras completas de la historia de la literatura debe erigirse como una de las piedras angulares de la práctica docente. Los itinerarios lectores (Dueñas y Taberner, 2013; Mendoza, 2012; Jover, 2014; Ballester, 2015; Lorenzo-García y Rodríguez-Rodríguez, 2015) se constituyen como la herramienta idónea para alcanzar esta finalidad. En la ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su Bloque 4 (Educación Literaria) se especifica la necesidad de una “lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil adecuadas a su edad como fuente”.

En cualquier caso, de cara a la docencia, este concepto es especialmente revelador, ya que se aprende de una manera más significativa si los contenidos se enmarcan en un contexto próximo a la realidad del discente, especialmente si se tienen en cuenta los conocimientos previos y la experiencia individual, planteando la lectura como una práctica enriquecedora y gratamente formativa.

A pesar de que entre las competencias marcadas por la citada ley no se da especificidad a la literatura, algunos autores (Cerrillo, 2012; Romero y Trigo, 2012; Mendoza, 2008a) realizan un breve recorrido por las delimitaciones que diversos especialistas han empleado para delimitar el concepto de *competencia literaria*. Dichas definiciones ponen de manifiesto la necesidad de entender el estudio de la literatura no simplemente desde un enfoque historicista asociado a un método de enseñanza sustentado por lecciones magistrales, sino más bien atendiendo a las necesidades del alumnado, motivándole al integrar los distintos conocimientos y experiencias lectoras a partir del concepto de *intertextualidad*.

Se ha de tener en cuenta que la obra literaria no debe ser entendida solo en su forma superficial (Croce, 1917). La necesidad de sistematizar un enfoque que apunte a la formación del lector literario y que parta de un planteamiento cognitivo del aprendizaje cuyo fin último sea la formación para apreciar la literatura dota de

un doble carácter educativo a la formación literaria, que ha de entenderse en dos direcciones (Mendoza, 2008a):

- Desarrollo de las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones literarias específicas (poética y retórica literaria).
- Enseñanza-aprendizaje de un conjunto de saberes que permiten atender a la historicidad (saberes necesarios para nuestra valoración interpretativa).

La lectura, por tanto, es siempre una actividad de relación de conocimientos. Así Guillén (1985) advierte que la construcción del significado de un texto depende de conocimientos, en respuesta a estímulos textuales, necesarios para alcanzar el efecto previsto por el autor a la hora de confeccionar su obra. Desde la teoría de la recepción (Chevrel, 1989), se considera que el hecho literario no ha de concebirse jamás como aislado, ya que exige una continua presencia y reelaboración de los modelos convencionales. Dentro de este marco destaca especialmente el análisis de la intertextualidad, hecho que guía nuestro estudio.

La intertextualidad implica “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, idéntica y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1962, p.10). Tomando esta idea como base, podemos concluir que todo texto es un intertexto, en tanto a peculiaridades de tipología textual, marcas convencionales de género como a citas y alusiones a otras obras.

Por tanto, en toda obra es posible encontrar referencias a otras creaciones que se convierten en claves intertextuales. Dependiendo del grado de dominio del intertexto que posea el lector, este será capaz de reconocer una, varias o todas las marcas. En este sentido, el desarrollo de la competencia literaria es tan necesario como el del intertexto lector para poder hacer efectiva una adecuada educación literaria.

El intertexto lector (Genette, 1962; Iser, 1989; Navarro, 1997; Mendoza y Cerrillo, 2003) es decisivo en el desarrollo de las competencias lectoras, ya que promueve asociaciones entre elementos discursivos, textuales, culturales, etc. Además, integra significativamente el conjunto de saberes y estrategias que facilitan la lectura en todo su conjunto (Mendoza, 2008b). En este contexto, la for-

mación de lectores competentes se erige como el objetivo esencial de la didáctica de la literatura.

Atendiendo a lo mencionado hasta el momento, los textos literarios contienen (de forma implícita o explícita) conocimientos generales de distintos ámbitos. Las adaptaciones literarias y las obras infantiles y juveniles, con el tiempo, han ido asumiendo enfoques intertextuales (Mendoza, 2012) y su proyección hipertextual, las convierten en vías efectivas para facilitar la comprensión e interpretación de textos a los discentes. Por tanto, la riqueza que nos ofrecen de cara a la experiencia didáctica los convierte en instrumentos especialmente formativos que permitirán al docente ofrecer una visión integral de la literatura, entendida como algo más que la mera transmisión de una historia o sentimiento.

En realidad, no es fácil formar adultos lectores. La *competencia literaria* no es una capacidad innata del individuo (Cerrillo, 2012) sino que es fruto de un proceso de educación en el que intervienen diversidad de factores, entre los que se encuentran la edad, la selección de obras adecuadas o el intertexto lector (Mendoza, 2010).

El análisis de las aportaciones que la literatura de la adolescencia y juventud puede ofrecer para el acercamiento de los autores clásicos a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria supone el primer paso hacia la mejora de la competencia lectora y literaria de los estudiantes de esta etapa (Romero Oliva et al., 2020). A continuación, se enumeran los objetivos que marcaron esta investigación:

- Analizar el currículo oficial y su vinculación con la literatura canónica escolar.
- Analizar las creencias y actitudes de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria en relación con la enseñanza de la literatura en las aulas.
- Analizar las creencias y actitudes de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en relación con las lecturas que realicen en clase.
- Analizar las aportaciones de la literatura comparada desde la obra de Eliacer Cansino en la formación literaria de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.
- Sentar las bases para un itinerario lector basado en la obra de Eliacer Cansino.

Algunos autores (Torrente, 1994; Sanjuán, 2012; Trigo y Zambrano, 2010) señalan la urgencia de estudiar a los autores clásicos de la literatura universal en la Educación Secundaria Obligatoria, ya que es necesario que los discentes reconozcan unos referentes colectivos que hoy día son fundamentos de nuestra cultura. Podemos encontrar desde selecciones de fragmentos textuales para el tratamiento de los clásicos desde un punto de vista hipertextual (Trigo y Zambrano, 2010) hasta itinerarios intertextuales (Moreno y Heredia, 2019), como el basado en el subgénero de los relatos de naufragos (Sanjuán, 2012). Dicho itinerario toma como hipotexto *Robinson Crusoe*, rico en marcas architextuales, al que va añadiendo toda una suerte de obras, literarias o no, que contribuyen al estudio de los principales motivos, personajes, estructuras y demás elementos que conectan la obra original con otras obras de la literatura universal de todas las épocas.

Habida cuenta de todo esto, en principio, “el hipertexto ideal consistiría, así, en un conjunto de itinerarios abiertos, evolutivos, adaptativos entre un conjunto diverso de conocimientos que pertenecen a un dominio con fronteras relativamente difusas” (Campás, 2005). Desde este trabajo se propone que la figura de Eliacer Cansino, es especialmente valiosa de cara a la elaboración de un posible itinerario lector (Moreno y Heredia, 2019). Esta idea ha de ser entendida como un aporte más al conjunto de hipertextos, nunca con carácter restrictivo, sino formativo. Se han leído con detenimiento todas sus creaciones, con el fin de dar respuesta a las necesidades lectoras del discente de manera que se enriquezca su experiencia en lo relativo a los clásicos literarios por medio de propuestas acordes a su edad.

El estudio de los clásicos durante la adolescencia (Romaní, 2006; Cerrillo, 2012) no debe plantearse de modo aislado, ya que la actuación docente resulta decisiva, pues ha de actuar como mediador para poder completar y confeccionar el intertexto lector. A través de la hipertextualidad el alumno puede ir acercándose a los clásicos mientras va madurando poco a poco. De este modo, mediante la creación de una lectura del mundo a través de sus diferentes períodos históricos, consolidamos la competencia literaria del alumnado gracias a su valor cultural y formativo.

El reto, para familias y educadores, consiste en inculcar el placer por la lectura al proporcionar materiales que los alumnos

encuentren interesantes y relevantes. Esto convierte a sendos agentes en los principales mediadores para el fomento lector. Durante la infancia, la familia es el lugar idóneo para el aprendizaje de las primeras palabras y de la lectura en la oralidad. El docente ha de ser un instrumento más de cara a la progresión lectora, siendo ambas figuras guías de todo el proceso lector, dentro del cual han de disfrutarse todo tipo de lecturas, incluyendo en ellas a los autores clásicos.

2 METODOLOGÍA

Si reflexionamos acerca de cómo la lectura ha ido siendo relegada a segundo plano con el paso de los años (Romero Oliva et al., 2018), el mayor problema que encontramos es la falta de motivación del alumnado hacia la literatura en general y la clásica en particular. Somos conscientes de la dificultad encontrada a la hora de atraer al discente hacia los clásicos, pero no cabe duda de la necesidad de integrarlos en su formación como elemento importante para el afianzamiento de la competencia literaria.

Como docentes, podemos intuir distintas interpretaciones sobre cuáles pueden ser las causas de esta inefectiva educación literaria:

- El probable uso de la literatura como un producto comercial a través de las propuestas entregadas por las editoriales tal vez influya en los docentes a la hora de escoger las lecturas que trabajarán en clase, pudiendo darse casos en los que se ofrezcan lecturas que no se ajusten a las inquietudes del lector ni a su formación como tal.
- La presión que ejercen organismos externos a la propia enseñanza en busca de resultados académicos que no representan realmente el fin último de la educación. Informes como la Prueba de Evaluación y Diagnóstico o el PISA revelan resultados negativos derivados de la práctica docente y parecen generar desconfianza por parte de la comunidad educativa, que, a juzgar por los medios de comunicación y publicaciones especializadas, cada vez es más reacia a esos constantes cambios en la legislación educativa.
- Los problemas y dificultades que entraña la lectura de los clásicos desde el punto de vista histórico, lingüístico y

propiamente lector podrían frenar al docente y al reacio discente ante la lejanía que, a priori, le desprenden estos textos.

- Ante la enorme variedad de centros y estilos educativos es lógico pensar que encontraremos diferentes posturas ante las adaptaciones literarias, además de otras interpretaciones como las que ofrecen obras de teatro, cómics o incluso películas y series de televisión que podrían emplearse con fines didácticos.

Apoiados en la lectura y análisis de artículos y obras literarias relacionadas con nuestra investigación, en nuestra experiencia docente y en el tratamiento de algunos de los materiales didácticos que se emplean en el nivel educativo al que va dirigido nuestro trabajo podemos afirmar que la literatura de la adolescencia se plantea como un elemento clave para la enseñanza literaria de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. La dificultad que entrañan los autores clásicos dentro de la enseñanza de la literatura durante la Educación Secundaria Obligatoria por su complejidad en cuanto a la forma y el contenido se unen las creencias hacia unos textos literarios que les parecen lejanos e inaccesibles, a la par que aburridos (Romero Oliva et al., 2020).

Habida cuenta de este factor, se emplea un método empírico-analítico, que generalizara resultados a partir de una muestra de población representativa con el fin de observar la veracidad de nuestras ideas de partida y el propósito de alcanzar nuestros objetivos. Para la realización de este trabajo se lleva a cabo una metodología diversa que diera cabida a los objetivos de la investigación:

a. Con respecto al análisis del currículo oficial

Se realizó un censo de los clásicos que aborda la Educación Secundaria Obligatoria, así como un análisis del marco legal que regula su estudio. Este primer acercamiento nos permitió observar el lugar que ocupan dentro de las enseñanzas en nuestro país. Ello incluyó la búsqueda bibliográfica y el uso de fuentes diversas (portales educativos, webs editoriales, etc.) lo que nos permitía una recopilación exhaustiva de autores y títulos. Asimismo, se llevó a cabo un análisis exhaustivo del currículum y de la planificación

docente referida a la educación literaria en educación secundaria tomando como base las leyes educativas más recientes (LOMCE, LOE y LEA), así como de los proyectos curriculares de centro y las programaciones de aula.

b. En relación con las creencias y actitudes de los docentes y sus alumnos en la enseñanza de literatura

Se empleó la metodología estadística basada en el razonamiento inductivo: partiendo de lo observado en una muestra aleatoria convenientemente diseñada mediante técnicas exploratorias de datos, se indujo un patrón general de comportamiento a partir de información procedente de profesores y alumnos. Las poblaciones objeto de estudio fueron los profesores y alumnos de centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la mancomunidad de la Bahía de Cádiz. El marco lo forman los centros de dicha mancomunidad, que se distribuyen de la siguiente forma:

- Cádiz: 22 centros (8 públicos y 14 privados)
- Rota: 6 centros (3 públicos y 3 privados)
- San Fernando: 16 centros (11 públicos y 5 privados)
- Chiclana: 10 centros (6 públicos y 4 privados)
- Rota: 6 centros (3 públicos y 3 privados)
- San Fernando: 16 centros (11 públicos y 5 privados)
- Chiclana: 10 centros (6 públicos y 4 privados)
- Puerto Real: 7 centros (5 públicos y 2 privados)
- Puerto de Santa María: 19 centros (10 públicos y 9 privados)

Para no intervenir como agentes externos dentro de cada centro, se solicitó la colaboración de los docentes. Se contactó con ellos por medio del correo electrónico, la plataforma Séneca y, en menor medida, por teléfono. En primer lugar, se les informó sobre el propósito de nuestro trabajo y su papel dentro de este por medio de un seminario de formación a través de un seminario de formación para favorecer la familiarización con los cuestionarios.

En una primera etapa se extrajo una muestra aleatoria de entre los centros que se prestaron a colaborar. La segunda etapa consistió en la selección de los alumnos y profesores que participaron como unidades muestrales finales. El muestreo en esta segun-

da etapa fue estratificado, con el objeto de obtener representación en la muestra de las diferentes edades y sexos, tanto para los alumnos como para los profesores. El estudio de correlaciones se llevó a cabo mediante el empleo de técnicas de análisis multivariantes que se implementaron mediante el software IBM SPSS Statistics.

Los medios para la recogida de información se distribuyeron en dos bloques, en función del tipo de infórmate. Con respecto a los docentes se elaboró un cuestionario para analizar sus creencias respecto a la presencia de la literatura de la adolescencia y la juventud como parte esencial en el proceso de construcción de lectores competentes (Romero Oliva et al., 2020).

De cara a los estudiantes se crearon encuestas sobre sus hábitos lectores, sus preferencias a la hora de elegir una obra literaria y la manera en que sus docentes y familiares han ejercido de mediadores de cara a su formación como lectores competentes. Además, un cuestionario para determinar el intertexto lector y los hábitos lectores de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en relación con la literatura clásica española a través de la lectura y el análisis de distintos fragmentos de la obra de Eliacer Cansino (Romero Oliva et al., 2020).

En el presente trabajo se analizan los hallazgos más relevantes en relación con el cuestionario para determinar el intertexto lector de los estudiantes, que puede consultarse en el código QR de la figura 1.



Figura 1. Código QR a los cuestionarios

c. En cuanto al análisis de las aportaciones de Eliacer Cansino

Se realizó un estudio detallado de la obra del autor, que incluyó una entrevista estructura con el autor para conocer los aspectos relacionados con el canon literario y sus fuentes de creación literaria, el análisis de la obra del autor desde las características

de la literatura de la adolescencia y la juventud y la creación de un *corpus* textual de la obra de Eliacer Cansino para el desarrollo de la competencia literaria del alumnado.

3 RESULTADOS

a. Con respecto a las creencias y actitudes de los docentes y sus alumnos en la enseñanza de literatura

Respecto a la educación literaria en Educación Secundaria Obligatoria, llama la atención el hecho de que más de la mitad de los encuestados (68,5 %) consideren que la literatura del currículo exige un alto grado de conocimientos por parte del alumnado.

Sobre el supuesto acerca de si la literatura que aparece en el currículo ha de tenerse en consideración en el aula, la reacción predominante es la indiferencia (el 56,2 % se muestra a favor). Los docentes se decantan por el empleo de textos significativos de la literatura canónica (82,5 % asegura emplearlos), pero al mismo tiempo la falta de acuerdo respecto al empleo de textos similares a la fuente para completar la visión y afianzar la competencia literaria confirma que la mayoría de ellos se centra en exclusiva en la literatura contemplada por el currículo desde la perspectiva del libro de texto (el 84,5 % admite que guía su práctica docente). A pesar de que obras como *La Celestina* o *el Lazarillo de Tormes* son más cercanas a los gustos del adolescente, no se aprecian buenos índices de competencia literaria ni lectora, donde apenas un 25 % del alumnado es capaz de recepcionar las obras que forman parte del cuestionario ni relacionarla con otras.

Aunque es posible afirmar que existe una tendencia al alza a la hora de enfocar la lectura desde un punto de vista tanto intensivo (58 %) como extensivo (42 %), cierta distorsión entre los resultados lleva a pensar que el profesorado atraviesa un período de transición hacia nuevos modelos de docencia que apuesten por metodologías activas más centradas en el receptor de la obra literaria.

El estudio de los datos aportados por el alumnado demuestra que el hecho de poseer conocimientos literarios para relacionar una obra con su autor y la época en la que fue escrita resulta insuficiente para que el proceso de recepción sea completo. De acuerdo con el análisis realizado, no existen evidencias de que los

participantes posean un nivel aceptable de competencia lectora o literaria. Posiblemente esto sea consecuencia de que esta se ve mermada si el estudio de la literatura no va acompañado de una serie de estrategias y recursos adecuados.

b. En relación con al análisis del currículo oficial

Por lo que se detecta a partir del análisis de los libros de texto, la ausencia de estrategias para el fomento de la lectura, en la mayoría de los casos, dificulta la mejora de la competencia lectora. Esta se ve mermada ante el impulso de la comprensión lineal del texto y de su morfología por encima de otros aspectos. Además, la presencia de literatura comparada en los libros de texto es muy limitada en la mayoría de las editoriales que se analizan en esta investigación.

Entre los centros escogidos para la muestra existe gran variedad en cuanto a qué criterios han de tenerse en cuenta a la hora de seleccionar las obras literarias que se leen en el aula. Tal y como es presumible a tenor de la experiencia, el sector docente parece dejarse influenciar en ciertas ocasiones por criterios editoriales (33 %) en detrimento de otros de índole pedagógica (25 %). En pocas ocasiones se tiene en consideración la creación de posibles itinerarios lectores (25 %), hecho que se contrasta con un bajo índice de lectura por parte del departamento (25 %), pues no siempre se revisan las lecturas para comprobar su validez en el aula. La calidad estética (25 %) y la temática adolescente (33 %) son otros de los rasgos en los que los docentes reparan a la hora de escoger las lecturas que forman parte de la asignatura.

c. En cuanto al análisis de las aportaciones de Eliacer Cansino

En la mayoría de los centros se lee literatura de la adolescencia y la juventud en clase (75 %), considerándose la mayoría de los docentes lectores de literatura juvenil, indistintamente de la edad que posean. Entre las lecturas que los docentes comparten en el aula con los alumnos, Eliacer Cansino figura como uno de los autores más mencionados dentro de la literatura juvenil (el 25 % de los encuestados reconoce al menos haber oído hablar de él), lo cual demuestra que es conocido entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Bahía de Cádiz.

El conocimiento de este autor figura dentro de las vías de reconocimiento de los textos presentados en los cuestionarios del alumnado. Las obras más leídas son *El gigante que leyó El Quijote*, *El misterio Velázquez* y *Yo, Robinson Sánchez, habiendo naufragado*, seguidas de *Una habitación en Babel*, *El chico de las manos azules* y *Ok, señor Foster*.

Este autor, en los intercambios mantenidos con él durante los años 2016, 2017 y 2018, comenta la necesidad de abandonar el historicismo y las clases magistrales para situarse en el diálogo con el texto, como clave para descubrir la lectura desde el placer y el enriquecimiento que esta puede ofrecer al lector. Sin embargo, es cierto que la mayoría de los docentes está acostumbrada a regirse por las directrices del libro de texto, como ya se mencionó anteriormente. Su obra no se plantea en estos términos, y, no obstante, muchas de las referencias en que aparecen permiten hallar en ella un camino para acercar la lectura del currículo a los lectores adolescentes.

Teniendo en cuenta los resultados de los cuestionarios y las palabras del autor sevillano, se llevó a cabo una revisión del modo en el que diferentes autores (Fernández, 1988; Ballaz, 1998; Montesinos, 2005; Lluch, 2007; Rodríguez, 2013) caracterizan la literatura de la adolescencia y la juventud. De sus definiciones se extrae una serie de rasgos comunes que se presuponen en este tipo de obras y cuya presencia en la producción de Eliacer Cansino se analiza en Romero Oliva et al. (2020, p. 64):

- 1) Se vincula con la etapa vital del lector
- 2) Es una literatura de transición al clásico que contribuye al desarrollo de la competencia literaria
- 3) Está destinada a alumnado de secundaria, favoreciendo el acceso y disfrute de estos lectores
- 4) Se ajusta a los intereses potenciales del lector, planteando temas y conflictos vitales de los adolescentes
- 5) Contribuye a la formación del pensamiento crítico y estético, conectando con el lector más allá de la moraleja y el didactismo
- 6) No renuncia a la calidad literaria, con una identidad propia que no tiene que equipararse con la literatura clásica
- 7) Aborda el tabú sin eufemismos y fuerza valores, donde se producen transgresiones y se abordan temas marginales
- 8) Forma la competencia lingüística y literaria, en la recepción de nuevos modelos textuales y recursos del lenguaje

Tabla 1 – Análisis de la obra de Eliacer Cansino

Título de la obra (fecha)	Ítems valorados							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. <i>El misterio Velázquez</i> (1998)	4	4	3	2	4	4	3	4
2. <i>Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado</i> (1999)	4	4	4	3	4	4	3	4
3. <i>El lazarillo de Amberes</i> (2006)	4	4	3	4	4	4	3	4
4. <i>OK, señor Foster</i> (2009)	4	3	3	3	4	4	3	3
5. <i>Una habitación en Babel</i> (2009)	4	3	3	4	4	4	4	4
6. <i>El chico de las manos azules</i> (2014)	4	3	4	4	4	4	3	3
Total por ítems	4	3.5	3.3	3.3	4	4	3.2	3.6

Fuente: Romero Oliva et al. (2020, p. 64).

4 DISCUSIONES

Aunque el profesorado encuestado afirma ser consciente de los problemas que plantea para el alumnado a la hora de recepcionar este tipo de obras no se observa el empleo de una metodología que ayude a solventarlos. Ello revela la falta de una planificación y unas estrategias que fundamenten el enfoque del fomento de la lectura en el disfrute y la empatía del lector, como ejes para la mejora de la competencia lectora y literaria del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

A pesar de que existe cierta inclinación hacia la relación de los textos clásicos con otros que presentan características similares para poder facilitar al alumnado su recepción, aún se observa reticencia por parte del profesorado hacia el empleo de adaptaciones literarias para la mejora de la comprensión lectora y de la recepción del clásico en las aulas.

A pesar de ser la literatura comparada una estrategia formativa de gran valor se observa que la tendencia comparatista desciende a la hora de utilizar la música y la imagen como herramientas para la mejora de la competencia literaria del alumnado en comparación con otras fuentes como el cine o la televisión.

Algunos centros han programado actividades relacionadas con el autor Eliacer Cansino, entre las que destacan la lectura fuera del aula, investigaciones sobre el autor, debates, etc. En cambio, a pesar de todo, solo se confirma la lectura de alguna de sus obras

en una baja frecuencia: *El misterio Velázquez* (la más conocida) y *Yo, Robinson Sánchez, habiendo naufragado*. En cualquier caso, son pocos los docentes que observa en ella un posible camino para despertar el interés del adolescente hacia la lectura de la literatura clásica.

La falta de unidad entre los docentes a la hora de escoger qué obras leer en clase disiente con el juicio del profesorado a la hora de elaborar un canon de lecturas para el aula. A pesar de tener en cuenta los intereses formativos, los objetivos de la asignatura pasan a segundo plano en favor de las peculiaridades del adolescente y sus gustos en al menos la mitad de los casos: destacan las tendencias actuales, la educación en valores, las adaptaciones de obras clásicas, las recomendaciones de los propios alumnos o, incluso, el precio de los libros. Esto se debe a que, en líneas generales, el profesorado no hace uso de la hipertextualidad y la intertextualidad de la literatura juvenil como una herramienta que incentive la lectura de autores clásicos.

Las lecturas no siempre ayudan a la consolidación de las competencias clave, entre las que figura la competencia en comunicación lingüística y la conciencia y expresiones culturales. Aun cuando desde los niveles superiores se insta al empleo de la literatura de la adolescencia y la juventud como herramienta didáctica para enfocar la educación literaria desde el disfrute y la formación de la competencia literaria, la presencia de la literatura de la adolescencia y la juventud en los libros de texto es escasa y no se relaciona con el contexto literario de la unidad en la que se encuentra. Dado que el eje diacrónico es el punto de partida del tema, se observa que permanece cierta tendencia hacia el historicismo.

Aunque existe gran cantidad de textos de literatura clásica, no siempre figuran adaptados, dificultando así su acceso por parte de un alumnado que aún se encuentra en formación lectora y literaria. Resulta necesario un replanteamiento de las estrategias abordadas a la hora de plantear los libros de texto, pues estos, en muchas ocasiones, se convierte en la única guía para el docente. Se trata, por tanto, de una necesidad acuciante que debe tenerse en cuenta para que estos contribuyan a la formación de lectores competentes y permitan el acceso a la obra literaria desde el enriquecimiento personal y el disfrute.

Algunos centros planifican la visita de autores (entre los que alguna vez figura Eliacer Cansino). Sin embargo, sin una preparación previa acorde a su llegada no es posible disfrutar de su compañía en los términos adecuados. Tanto es así, que en ocasiones los títulos de sus obras aparecen desligados del conocimiento del autor, posiblemente porque el alumnado no establece relaciones entre ambos, sino que más bien retiene los datos de manera aislada.

El análisis de la producción de Eliacer Cansino ha permitido confirmar que esta dota al texto de numerosos referentes, hipertextos e hipertextos que favorecen la ampliación del intertexto lector del joven, convirtiéndola así en una estrategia favorable para plantear la educación literaria, tal y como mencionan Mendoza y Romea (2010). Su proximidad a los gustos del adolescente permite formar lectores competentes a partir de personajes, temáticas y referentes que hacen de su lectura un ejercicio apasionante y enriquecedor para el adolescente.

Este autor se muestra reacio a elaborar un itinerario lector, ya que se considera que no debe ser tarea de escritores o editoriales, sino de docentes entusiastas experimentados en la lectura. Por ello, amparados en la lectura y el análisis de su producción literaria, se confirma que, gracias a la riqueza y validez de su obra, es posible mejorar la competencia literaria del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Por ello desde esta tesis se propone un itinerario lector basado en la obra de Eliacer Cansino, favoreciendo una educación literaria basada en el disfrute y el descubrimiento de los autores que figuran dentro del canon escolar. Además, la amplitud de referencias literarias y culturales que es posible encontrar en sus libros la convierte en una excelente vía para ejercer de puente entre la literatura de la adolescencia y la juventud y la literatura clásica.

A pesar de todo, las características de la producción literaria de este autor y su presencia en algunos de los centros de la muestra permiten ratificar la idea de que la obra de este autor es un referente para la educación literaria del alumnado de la Bahía de Cádiz.

Resulta preocupante que gran parte del alumnado asocie la lectura a su carácter academicista en lugar de considerarla una fuente de ocio y disfrute personal. Esto justifica que ocupe los últimos puestos dentro de sus vías de ocio y que la biblioteca no sea un

punto de encuentro. Indistintamente, la literatura de la adolescencia y la juventud parece llamar la atención de la mayoría de los encuestados. El hecho de que la lectura no despierte interés en esas edades revela una ineficacia a la hora de plantear las campañas de lectura. En lugar de acudir a metodologías de corte historicista, resulta necesario apostar por otras diferentes, como la literatura comparada y la interdisciplinariedad a través de la música u otras artes, o la intertextualidad. De esta forma se acerca la lectura a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria desde sus propios intereses.

Resulta sorprendente que el alumnado no recepcione adecuadamente obras como *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, cuando se trata de títulos especialmente importantes en nuestra cultura y que otras como *El sí de las niñas* (del que no existen tantas adaptaciones televisivas) gocen de mejores resultados.

No existe un criterio común acerca del empleo de la intertextualidad y la hipertextualidad en el aula. A pesar de que el profesorado tiende a relacionar los textos con otros con los que guarda relación, el alumnado no se siente capaz de reflexionar sobre su propia experiencia lectora. Dado que no es frecuente que los docentes planteen la educación literaria desde la adolescencia y la juventud, el alumnado tiene problemas para acceder al mensaje literario. Sin embargo, la obra de Eliacer Cansino permite establecer relaciones entre un texto más cercano a sus preferencias y acorde a su nivel, pudiendo ser la pieza clave que falta para desarrollar la competencia lectora y literaria a partir de una adecuada educación literaria.

Tampoco existe acuerdo entre el profesorado acerca de qué dificultades puede entrañar el acercamiento de la literatura clásica a los adolescentes, que no son capaces de reconocer adecuadamente las obras más conocidas de la cultura popular. Probablemente se deba a la falta de contextualización de unos autores que se les antojan lejanos tanto temporal como estéticamente. Sin embargo, a partir de la producción de Eliacer Cansino, relacionando las diferentes referencias que es posible hallar en su obra con el currículo, es posible acceder a la obra literaria de manera más placentera, al mismo tiempo que se cuida la formación lectora del alumnado.

A la hora de plantear itinerarios lectores, los docentes no suelen tener en cuenta las características de la adolescencia y la ju-

ventud. Las obras del currículo tampoco son prioritarias cuando el profesorado escoge las lecturas obligatorias en los centros, si bien son tenidas en cuenta. En este sentido, los catálogos y los títulos conocidos popularmente son los que marcan las pautas cuando llega el momento de elaborar el inventario de lecturas por los docentes. Es por ello por lo que desde aquí sugerimos la inclusión de la obra de Eliacer Cansino dentro de los recorridos lectores de los centros educativos de la bahía de Cádiz. Se trata de un autor relativamente conocido dentro de los centros, a pesar de que su presencia en los libros de texto es escasa. Su producción está enfocada al disfrute y, aunque no esté pensada para formar lectores, el hecho de pretender transmitir sus vivencias y compartir las referencias literarias que han enriquecido su experiencia como lector favorece la mejora de la competencia lectora y literaria del alumnado.

Todos estos aspectos confirman la necesidad de plantear la educación literaria de modo que se facilite el acceso a la lectura como fuente de gozo. Teniendo en cuenta todas estas aportaciones, se plantea a continuación una serie de consideraciones finales que justifican la necesidad de plantear un itinerario lector que tome como punto de partida la obra del autor sevillano.

5 CONCLUSIÓN

Gran parte del conocimiento de las obras de la literatura clásica en los adolescentes es resultado de su influencia en los medios de comunicación de masas. Las adaptaciones cinematográficas o, incluso, en series de televisión aportan una visión sesgada y descontextualizada de la obra literaria. Sin embargo, son de gran atractivo para el alumnado, por lo que pueden ser una herramienta más a disposición del profesorado.

Teniendo en cuenta que los medios suelen presentar una reinterpretación de la obra que se ajusta a sus fines comerciales, es posible que la transferencia no propicie el encuentro con los valores y tópicos que ofrecen estas obras. Consecuentemente, en el momento en el que el alumnado se enfrenta a textos más complejos siente que no mantienen relación con sus vivencias ni sus conocimientos, dificultando el acceso al texto y ralentizando (o impidiendo) el disfrute de la obra en su conjunto.

A partir de su lectura, el lector dialoga con la obra y es capaz de reconocer referencias a partir de su propia experiencia, aspecto que comparte con el escritor, quien previamente se ha basado en sus prácticas lectoras. A partir de ese diálogo del lector con el texto, se contribuye a la ampliación progresiva del intertexto lector por medio del comparatismo y la recepción de la obra, lo que supondrá la mejora en su competencia lectora y literaria.

En su haber literario, las referencias a otras obras surgen de manera casual. Nacen de la evolución de los personajes, los temas que trata o las relaciones entre los diferentes aspectos del argumento. Esto permite una lectura fluida y amena, que amplía los referentes lectores sin necesidad de presentarlos de una manera forzada.

Aunque muchos estudiantes hayan leído obras relacionadas con el currículo de Lengua Castellana y Literatura, este hecho parece ir ligado a la necesidad de aprobar la asignatura. Sin embargo, las clases no logran despertar interés por leer más, aspecto corroborado tanto por docentes como por estudiantes. En definitiva: la literatura sigue planteándose en términos tradicionalistas. Parece ser, además, que en la mayoría de los centros se lleva a cabo una lectura superficial, centrada en aspectos relativos a la comprensión, pero no se tiene en cuenta una actualización del currículo para facilitar el acceso al mensaje de los textos. Esto se confirma si se tiene en cuenta que el alumnado no alcanza a comprender la estructura profunda ni el sentido global del texto y sus implicaturas.

Por tanto, es necesaria una revisión de la metodología que emplea gran parte del sector docente para garantizar una adecuada educación literaria que favorezca la recepción de la obra en su contexto tanto textual como extratextual y que fomente el acceso al texto y, por consiguiente, su disfrute por parte del alumnado.

Desde Trigo y Moreno (2018), se propone considerar una tipología de actividades y secuencias didácticas planteada en tres momentos:

Actividades para motivar al lector: las actividades propuestas en este apartado servirán al docente para focalizar la intención del texto y, así, anticipar el disfrute de este, generando la implicación del alumnado en las dinámicas.

Actividades para acceder al texto y favorecer su recepción: las actividades propuestas en este apartado supondrán una manera de

compartir el acceso al texto literario, mediante procesos colaborativos de comprensión y análisis de este.

Actividades para asentar el aprendizaje y el disfrute: las actividades propuestas en este apartado permitirán la dinamización del texto en el aula desde un enfoque competencial y comunicativo, lo que posibilitará al alumnado para inferir y activar los conocimientos adquiridos desde un planteamiento interdisciplinar. (p. 4)

La motivación hacia la lectura se convierte así en clave para mejorar la competencia lectora y literaria del alumnado. Cada vez son más los docentes que acompañan al adolescente de modo que sea un lector autosuficiente que, gracias a la experiencia, sea capaz de detectar marcas textuales que activen sus conocimientos previos de modo que pueda reconstruir el sentido y captar el valor de la lectura, dado que cada obra presupone una serie de nociones y predisposiciones por parte del lector.

En este sentido, se considera que una cuidada selección de textos de Eliacer Cansino sobre el que establecer relaciones hipertextuales e intertextuales con la literatura canónica supondría una mejora de la competencia lectora y literaria del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. El análisis de su producción ha permitido confirmar que la lectura de las obras de este autor permite al lector acceder a numerosos referentes, hipotextos e hipertextos que favorecen la ampliación del intertexto lector del joven, convirtiéndola así en una estrategia propicia para plantear la educación literaria. Su proximidad a los gustos del adolescente ayuda a formar lectores competentes a partir de personajes, temáticas y referentes que hacen de su lectura un ejercicio apasionante y enriquecedor para el adolescente.

A partir de un itinerario lector cuidadosamente diseñado, el alumnado ve consolidar su competencia literaria gracias al valor cultural y formativo de una selección de textos en los que se lleva a cabo una lectura del mundo a través de sus diferentes periodos históricos, los tópicos y los aspectos más relevantes de la literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballaz, J. (1999). La lectura de los adolescentes en el futuro, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 112, 17-21.

- Campás, (2005) “El paradigma hipertextual”, *Auradigital. Estudis de Cibercultura Digital*. <https://bit.ly/3lkOsbn>
- Cerrillo, A. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Anthropos.
- Cerrillo, P. C. (2012) Educación literaria y canon escolar de lecturas. <https://bit.ly/3AllEno>
- Chevreil, Y. (1989). *La Littérature comparée*. Armand Colin.
- Croce, B. (1917). *Teoría e historia de la historiografía*. Escuela.
- Fernández, V. (1988). ¿Existe la literatura juvenil?, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 4, 5-9.
- Genette, G. (1962). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Crítica.
- Iser, W. (1989). El proceso de la lectura. En Warning, R. (coord.) (1989). *Estética de la recepción*. Visor.
- Lluch, G. (2007). Literatura juvenil y otras narrativas periféricas, en P. Cerrillo, et al. (Dir.), *Literatura infantil, nuevas lecturas y nuevos lectores*, 193-211. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2010) (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthropos.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2008a). *El intertexto lector*. Madrid: Gredos.
- Mendoza, A. (2008b). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Horsori.
- Mendoza, A. (2010). “Canon e hipertexto”, *El invisible anillo*, 12, 32-45. <https://bit.ly/3uRZBnw>
- Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Mendoza, A. y Cerrillo, P. C. (eds.) (2003). *Intertextos. Los componentes del intertexto lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. y Romea, C. (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Horsori.
- Montesinos, J. (2005). Necesidad y definición de la literatura juvenil, *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* 161, 28-36. <https://bit.ly/3ahegik>
- Moreno, P. y Heredia, H. (2019). Intertextualidad e hipertextualidad en el aula: una propuesta de acercamiento a la literatura clásica a

- través de la obra de Eliacer Cansino. En López, M., y De la Maya, G. (eds.). *Lectura y Educación literaria*. Área de Cultura, Juventud y Bienestar Social (Diputación de Badajoz), 143-164.
- Navarro, D. (1997). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y desarrollo de un concepto*. UNEAC.
- Rodríguez, H. A. (2013). Acechos a la literatura juvenil, en C. A. Guevara (Ed.) *Enseñanza de la literatura, perspectivas contemporáneas*, 57-74. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Romaní, M. (2006). Los clásicos en el aula: el caso del Quijote en Bordons de Porrata, G. *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Graó, 33-46
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos*, XX, 63-71. <https://bit.ly/3DaB93A>
- Romero, M. F., Trigo, E y Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *OCNOS*. 17. 68-85. DOI: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Romero, M. F., Trigo, E y Moreno, P. (2020). La formación de lectores literarios desde la obra de Eliacer Cansino. *Lenguaje y Textos*, 51, 57-67. DOI: 10.4995/lyt.2020.11558
- Sanjuán, M. (2012). Un itinerario intertextual para lectores de Secundaria: el subgénero de los relatos de naufragos en *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, 197-215. Octaedro.
- Torrente, G. (1994). Los mundos imaginarios. Espasa-Calpe.
- Trigo, E. y Moreno, P. (2018). ¿Quién fue Lorca? Aprendiendo cultura y geografía andaluza desde la educación literaria en España. En M. Baran (coord.) *El andaluz polifacético. Acercamientos desde la comunicación y la didáctica*, 109-122. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Trigo, E. y Zambrano, M. (2010). Los clásicos de la literatura española y la inmigración: una propuesta didáctica. *Revista internacional de estudios migratorios*, 0, 55-90. DOI:10.25115/riem.v0i1.362

LEYES EDUCATIVAS

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial

Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica

Real Decreto 710/1982 de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica

Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990, de 4 de octubre

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Enseñanza

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1631/2006, de 26 de diciembre, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

CAPÍTULO 13

ENSEÑANZA Y RECEPCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-837-4/cap13>

PAULA RIVERA JURADO

Doctora y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación IneDLL (HUM-1041). Sus líneas de investigación se centran en los procesos de enseñanza y recepción literarias. Actualmente sus estudios se ocupan de la formación lectora y literaria desde un enfoque intertextual, intercultural e interdisciplinar. Universidad de Cádiz, España.

paula.rivera@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza y recepción de la literatura en las aulas de Educación Secundaria vive en nuestros días en un continuo debate educativo: mientras que, entre los docentes, existe un consenso generalizado sobre el valor educativo de la literatura tanto desde un punto de vista formativo como desde la perspectiva académica; los intereses de los jóvenes por la literatura clásica se alejan cada vez más de sus hábitos lectores.

Esta situación está provocando que los adolescentes presenten cierta resistencia a la lectura de obras clásicas en lengua materna, aún más si nos referimos en lengua extranjera, lo que nos conduce a pensar que es poco probable que en la formación literaria de un alumno de entre trece y dieciséis años, durante su educación obligatoria, juegue un papel destacado la literatura en lengua extranjera -en este caso, en lengua inglesa-, cuando la que posee en lengua materna no alcanza un grado óptimo para su recepción y disfrute.

Por otro lado, la creciente demanda del inglés para la vida profesional y para el acceso a los estudios superiores está suscitando que la enseñanza de la lengua se esté centrando en el aspecto idiomático y comunicativo; sin embargo, consideramos, desde los planteamientos de la etnografía de la comunicación, que no se puede descartar el aspecto literario y cultural, sino facilitarlo, en la medida de lo posible, como contribución al desarrollo de una competencia intercultural.

Dentro de este marco educativo, desempeñan un papel fundamental los recursos que tiene a su disposición el profesor y el uso que hace de ellos; por ello, una línea de actuación prioritaria de este trabajo se concreta en una aproximación al mundo editorial

para conocer la importancia que pueden llegar a tener en la formación literaria del alumno.

Realizadas estas consideraciones, puede concretarse que el objetivo general de esta investigación se centra en realizar un estudio exploratorio de aquellos procesos en torno a la enseñanza y recepción de la literatura en lengua inglesa en las materias lingüísticas de las aulas de Educación Secundaria en los centros educativos de la provincia de Cádiz.

Partiendo de este objetivo general, pueden desglosarse una serie de objetivos específicos, que van a marcar las líneas metodológicas del trabajo. En este sentido, el estudio pretenderá:

1. Analizar los diferentes niveles curriculares de las áreas de Lengua Castellana y de Lengua Extranjera (inglés) respecto a la literatura y su relación con la adquisición de la competencia literaria.
2. Estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las materias lingüísticas de Lengua Castellana y Lengua Extranjera (inglés) para el desarrollo de la competencia literaria a través de determinadas obras universales de la literatura en lengua inglesa.
3. Analizar la contribución de las editoriales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes centros escolares.
4. Determinar el intertexto lector de los estudiantes en relación con los procesos de recepción de la obra literaria de la literatura en lengua inglesa y sus hábitos lectores.

Como se ha anticipado, la enseñanza de la literatura y los hábitos lectores son algunos de los problemas que vienen aquejando al sistema educativo [34]; de hecho, no hay más que consultar los resultados del estudio PISA (Programme for International Student Assessment) en todos los ciclos trienales (2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018) sobre comprensión lectora en literatura digital y papel, donde se constata que España se sitúa por debajo de la media OCDE tanto en literatura digital como en literatura impresa [69].

¿Es necesario, reactivar el debate en torno a la renovación de la enseñanza de la literatura? En este sentido, Mendoza (2004)

ya [31] insistía en la necesidad de renovar el tratamiento didáctico de esta disciplina. Junto a otros investigadores [21-29], aboga por la necesidad de una reorientación metodológica a favor de una literatura que se pueda leer, valorar, apreciar..., frente a ser un contenido de enseñanza. Así mismo, (2002) [14], critica la limitación del estudio de la literatura al aprendizaje de los datos y de las referencias de los manuales, puesto que “provoca la minimización del valor de las posibilidades formativas de lo literario en las etapas escolares” (2002, p. 115).

Así pues, las primeras líneas de renovación didáctica surgen en los años setenta cuando comienza a haber intentos por superar la enseñanza historicista de la literatura propia del siglo XIX, como la técnica del comentario de textos para desarrollar la competencia literaria de los lectores [4-8]. Es decir, se cuestionó la enseñanza tradicional de la historia de la literatura para poner en su lugar la necesidad de formar lectores competentes [24, 27, 28, 32]. Será en la década de los ochenta cuando los enfoques de la enseñanza de la disciplina comiencen a preocuparse por los procesos de comprensión y la construcción del pensamiento cultural; este cambio de perspectiva se reflejará en la sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria (Colomer, 1996) [5] [27-28]: el texto deja de ser el centro de la enseñanza para dejar paso al lector.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos, en muchas aulas de Educación Secundaria aún persiste fuertemente arraigado el modelo historicista. Junto a ello, es palpable la falta de motivación que los adolescentes, en general, sienten por la lectura de obras clásicas debido a su presentación como materia de estudio, a menudo aislada de sus intereses [26, 29]. No obstante, este problema no parece ser coetáneo al momento que vivimos, ya aparecía documentado en las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Giovanni Cerri (Petrini, 1958) [30] en el campo de las lecturas para jóvenes a comienzos del siglo XX y así se atestiguaba: “Los adolescentes no aman el análisis ni el profundizar; quieren sentir y pasar...”; “Para que las narraciones conquisten la mente no deben tener carácter escolar...”; “Los adolescentes no quieren cansarse demasiado para entender...”. ¿Cómo se puede conjugar, entonces, la lectura de obras clásicas con el público joven? [2, 17, 18, 33].

Para responder a esta y otras cuestiones, esta investigación analiza los procesos de enseñanza y recepción de determinadas obras universales de la literatura en lengua inglesa en el desarrollo de la competencia literaria del alumno [23, 31, 32]. En concreto, ¿por qué este campo literario y no otro? En palabras Pagès (2006, p.27) [59]:

La época victoriana fue un excelente caldo de cultivo para novelas que hoy en día consideramos adecuadas para jóvenes. El ideal inglés de la época, basado en las actividades deportivas y en la formación del carácter –elementos que facultan a los protagonistas para empresas de riesgo que exigen coraje, eficacia y entereza-, continúa resultando atractivo para la mentalidad adolescente.

Entonces, ¿quién, si no la escuela, debe acercar a los jóvenes estas lecturas que de otro modo jamás conocerían? En definitiva, este trabajo aboga por la lectura de autores clásicos [20] puesto que, en muchos casos, son la fuente de inspiración de los grandes éxitos actuales que leen los jóvenes [56] y conllevan al desarrollo de aspectos relevantes como la interculturalidad [35-43] o el disfrute de la obra [55-60].

Asimismo, resultará de gran interés hacer un análisis de los materiales didácticos para conocer qué tipo de enfoque metodológico de la literatura presentan [33, 52] y cómo receptionan la obra [61-64]. En esta línea será interesante tomar como referencias de partida los estudios de Colomer y Margallo (2004) [25], así como la tesis doctoral de Gómez (2011) [70].

De entre otras tesis doctorales consultadas hasta la fecha, no se localiza ningún otro trabajo que se asemeje al nuestro; aunque bien es cierto que la educación literaria y las competencias lectoras han ocupado algunos objetos de investigación de tesis doctorales recientes. Tal es el caso del trabajo de Plaza (2012) [72] cuyo objetivo principal es plantear y abrir una reflexión sobre la educación, el papel de la literatura en la educación y la educación literaria. También es interesante destacar el trabajo doctoral de Sanjuán (2011) [73], donde se presenta el concepto de experiencia de la lectura como complementario al de competencia lectora y literaria.

Tampoco ha habido hasta el momento ningún estudio acerca del desarrollo de la competencia literaria a través de obras universales de procedencia inglesa en la Educación Secundaria, puesto

que tesis doctorales como la Martínez (1996) [71] propone un modelo de enseñanza de la literatura en la universidad, no en la etapa secundaria como es nuestro caso.

Por todo ello, partiendo de las lecturas realizadas hasta la fecha y, tomando como base lo que fue nuestra experiencia como estudiantes de Educación Secundaria y, en menor medida, nuestra experiencia como docentes, podemos aventurarnos a plantear una hipótesis inicial basada en una creencia que indica que, a pesar de que en las leyes educativas se prescribe el conocimiento de la literatura universal europea tanto en el currículum de Lengua Castellana como en el de Lengua Extranjera (Inglés), pensamos que la literatura en lengua inglesa pasa inadvertida en las aulas de Educación Secundaria.

Igualmente, se plantean una serie de subhipótesis que ayudan a delimitar el planteamiento inicial y que se concretan en:

1. En primer lugar, los procesos de enseñanza de LE se enfocan a la adquisición de competencia lingüística (gramatical), es decir: leer, escribir, hablar, escuchar e interactuar.
2. En segundo lugar, la recepción del término *literatura* por parte del alumnado se focaliza en el aprendizaje historicista de la literatura en lengua materna, en nuestro caso, la española (olvidando la literatura universal donde se encuadra la literatura en lengua inglesa); dejando de lado aspectos relevantes como la interculturalidad o el disfrute de la obra.
3. En tercer lugar, las obras universales de la literatura en lengua inglesa que leen los adolescentes se corresponden con una literatura de mercado mediatizada por las editoriales.

2 METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo se enmarca en un enfoque empírico-analítico, donde van a predominar procesos hipotético-deductivos y buscará la generalización de resultados a partir de una muestra de población representativa.

2.1 Sujetos

El marco de referencia para realizar la investigación tiene lugar en una selección de centros públicos, privados y concertados y, entre ellos, bilingües y no bilingües, de la provincia de Cádiz pertenecientes al área metropolitana de la Bahía: Cádiz, Puerto Real, El Puerto de Santa María, Rota, San Fernando y Chiclana de la Frontera. Por su parte, la muestra de población está compuesta por alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria, por ser este el nivel en el que hipotéticamente, el alumno ha completado su formación literaria en la etapa obligatoria de escolarización.

2.2 Procedimiento de la investigación

La disposición de la investigación se estructura en tres partes vinculadas a los objetivos marcados:

1. La primera parte, respecto a la prescripción curricular y la planificación docente, se concreta en las siguientes tareas:
 - Análisis descriptivo del currículum y de la planificación docente referida a la educación literaria en educación secundaria tomando como base las leyes educativas actuales, así como los proyectos curriculares de centro y las programaciones de aula.
 - Cuestionario para analizar las creencias de los docentes respecto a la presencia de la literatura inglesa en las aulas de Secundaria.
2. La segunda parte, en relación con los recursos didácticos, se orienta hacia la:
 - Creación de un corpus que dé cobijo a todos aquellos materiales editoriales de los que pueden disponer los centros educativos para el desarrollo de la competencia literaria del alumnado.
 - Evaluación del material recopilado mediante rúbrica e interpretación de los resultados.
 - Elaboración de un *corpus* de recursos referido a los materiales empleados para la enseñanza de la literatura inglesa respecto su recepción: en primer lugar, en torno a la obra

(obra completa o selección de fragmentos) y, en segundo lugar, a la lengua: en lengua inglesa (en lengua vernácula, adaptaciones, lecturas graduadas...), o traducidos a la lengua castellana (texto clásico, adaptado, versionado...).

3. La tercera parte, respecto a la competencia literaria de los estudiantes, se articula en las tareas siguientes:
 - Cuestionario para determinar el intertexto lector y los hábitos lectores de los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria en relación con la literatura universal en lengua inglesa.
 - Elaboración de un *corpus* que recopile aquellas obras de la literatura en lengua inglesa que realizan los adolescentes.

3 ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PLAN DE TRABAJO DETALLADO

De los resultados se realiza un análisis descriptivo y se estudian las relaciones entre variables con el fin de poder inferir los resultados obtenidos (triangulación). Todos los análisis se efectúan con el software IBM SPSS Statistics.

Con estos resultados se esperan abrir nuevas vías de investigación sobre las aportaciones de la literatura europea en lengua inglesa a la adquisición de una competencia literaria desde un planeamiento de la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal; teniendo en cuenta que la lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas educativas y que los centros deben garantizarle en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado en todos los cursos de la etapa secundaria.

El plan de trabajo se organiza en tres fases: la primera, cuya temporalización oscila en torno a 6 meses, se orienta a las siguientes tareas:

- Justificación del trabajo y la temática elegida.
- Elaboración de la hipótesis.
- Desarrollo de la metodología para contrastar nuestra hipótesis.
- Búsqueda bibliográfica para establecer los antecedentes y elaborar un marco teórico actual de la cuestión.

La segunda fase, también organizada en torno a 6 meses, se orienta a la preparación del trabajo se campo y se concreta en las siguientes tareas:

- Recopilación de materiales editoriales (libros de texto, lecturas recomendadas, recursos web...).
- Análisis del material recopilado.
- Elaboración de los cuestionarios.
- Validación de los cuestionarios mediante pruebas de pilotaje.

La tercera fase, cuya temporalización aproximada son 15 meses, se orienta a la preparación del trabajo se campo y al análisis de los cuestionarios y se articula en las siguientes tareas:

- Presentación del estudio a los centros para pedir su colaboración.
- Administración de los cuestionarios a los profesores y al alumnado.
- Recogida de la información en una base de datos.
- Tratamiento de los resultados.

La cuarta fase, programada en torno a 6 meses, se concreta en la redacción de las conclusiones y discusión final, así como en la verificación de la hipótesis y, por último, en la elaboración de la memoria final.

4 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En primer lugar, este trabajo permite profundizar en la concepción de la literatura desde una óptica diacrónica: el modelo basado en el estudio de la retórica, durante la Edad Media; el modelo basado en el conocimiento de la historia de la literatura nacional, a partir del siglo XIX; el modelo basado en la técnica del comentario de texto, en la década de los 70 del siglo XX y el modelo basado en el lector, a partir de los años 80 del siglo XX. Todas estas transformaciones en la concepción de la enseñanza literaria señalan, como ya apuntaban González y Arillo (1992) a principios de los 90 y refuerza años más tarde Ballester (2015), que el interés por los métodos y los cambios en la didáctica tienen que ver con la preocupación

por acercarse a un alumnado que, cada vez, se revela más difícil de llegar. Por tanto, la revisión de los modelos de enseñanza de la literatura entronca con esta preocupación que, desde esta investigación, se plantea como uno de sus objetivos: estudiar los procesos de enseñanza en las materias lingüísticas para el desarrollo de la competencia literaria del alumnado.

En segundo lugar, en los documentos legislativos analizados se constata que se contemplan y prescriben las literaturas extranjeras (entre ellas, la literatura en lengua inglesa) tanto en el currículum de Lengua y Literatura Castellana como en el de Lengua Extranjera, pero bajo perspectivas distintas: Lengua y Literatura Castellana acerca al alumno las literaturas europeas desde la perspectiva de una educación literaria y, en cambio, la asignatura de Lengua Extranjera contempla la literatura extranjera como plataforma para la adquisición de la lengua y la cultura.

Por otro lado, respecto al canon literario escolar, consideramos que cualquier selección de obras literarias para la escuela debe conformarse atendiendo a criterios didácticos y formativos y centrándose en los destinatarios. En ese sentido, compartimos con Proupech (2003) que el canon de la escuela secundaria debería centrarse, en primer lugar, en la adecuación del texto al lector; en segundo lugar, el pluralismo, es decir, no limitarse a una tradición sino practicar una política del reconocimiento de las producciones hechas por las diferentes culturas y, en tercer lugar, la proyección (utilizar textos que permitan el reconocimiento de prácticas intertextuales e hipertextuales). Igualmente, abogamos desde la formación didáctica del profesorado de las materias lingüísticas, por la apertura del canon filológico de sus estudios de origen a otro que cumpla los criterios didácticos antes descritos.

Asimismo, en relación con el género juvenil, observamos que están surgiendo cada vez más estudios que abogan por la inclusión y convivencia de esta literatura junto con la literatura canónica en la selección de textos escolares debido a su valor formativo. Esta idea se refuerza con la prescripción curricular que ya con la LOM-CE se explicita. Igualmente, esta revalorización de la literatura para la adolescencia y la juventud puede justificarse desde un punto de vista social y cultural, ya que como indica Sotomayor (2013, p. 31):

Los sistemas culturales, con su entramado de factores ideológicos, sociales, literarios, etc., hacen variar la apreciación de textos y au-

tores, llegando a observarse diferencias notables entre unos y otros períodos históricos. Lo mismo pasa con la valoración de textos, géneros y autores para la educación literaria; y, este hecho, claramente constatable en la historia y en la actualidad, condiciona los estudios y las iniciativas prácticas para la selección de textos.

Asimismo, argumentamos en contra de la consideración marginal de la literatura infantil y juvenil de la que -en ocasiones- se le achaca, el reconocimiento de las marcas canónicas que con enorme profusión se localizan en este género. Pensemos, por señalar algún ejemplo, en el vampiro como marca canónica, fácilmente reconocible en el personaje de *El pequeño Vampiro* de la autora alemana Angela Sommer-Bodenburg.

Por último, en cuanto a los clásicos, creemos que la recepción de este tipo de obras debe determinarse en función del destinatario y, por tanto, el mediador debiera **escoger de entre todas las opciones que brinda el mercado editorial aquella que** más convenga al receptor en cada etapa de su formación lectora y literaria: desde la adaptación, si considera que el joven receptor se encuentra en una etapa inicial que aún no le permite disfrutar de las obras clásicas debido al obstáculo que le supone el acceso al texto por su complejidad lingüística; desde la versión íntegra, si considera que el joven lector ya posee una formación literaria adecuada para enfrentarse al texto original sin manipularse y, desde lectura graduada, en función del grado de competencia lingüística que el receptor posea en lengua extranjera que le permita acceder al texto sin que la barrera lingüística le suponga impedimento al disfrute.

En definitiva, desde la formación lectora y literaria, pensamos que en la formación de lectores competentes de textos literarios es fundamental plantear el estudio de las obras desde el enfoque de la recepción. De igual manera, la concreción de las teorías de la recepción en la didáctica de la literatura va a dotarnos de un marco teórico para contribuir a este objetivo desde el reconocimiento al alumno como elemento clave en el proceso de recepción, por una parte, y, por otra, desde las orientaciones didácticas en torno a la figura de este lector-receptor. Al hilo de todo ello, la revisión de la formación literaria desde la perspectiva didáctica de la recepción ha arrojado algo más de luz sobre los conceptos de intertextualidad e intertexto lector como factores claves que van a contribuir en la formación de lectores competentes en la medida

en que estos son capaces de establecer conexiones y asociaciones entre unas producciones literarias y otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Las referencias bibliográficas se numeran y ordenan por ámbitos claves: Didáctica de la lengua y la literatura; Hábitos lectores, literatura juvenil y educación literaria; Literatura e interculturalidad; Literatura comparada y recepción de la obra; Canon; Literatura y traducción; Leyes educativas y resultados PISA y Tesis Doctorales. Cada uno de estos ámbitos recoge tanto bibliografía básica empleada en el capítulo como otras referencias actualizadas pertinentes y comentadas.

Didáctica de la lengua y la literatura

Este primer bloque aglutina referencias bibliográficas que pueden ayudar a establecer un panorama de la didáctica de la lengua y la literatura desde la década de los 70 con obras como las de Castro Alonso (1972) o Esquer Torres (1972) –momento en el que surgen los primeros intentos por renovar la enseñanza de la literatura- hasta bien entrados los años 2000. A partir de entonces será interesante acercarnos a la obra de Prado (2004) quien, apuesta por la didáctica de la literatura desde una educación intercultural, así como a los estudios de Mendoza (2003) y López y Encabo (2002) (2004). Consideramos también necesario el manual de Ruiz (2011) y, más recientemente, los trabajos de Ballester (2015) y Guerrero y Caro (2015). Con ello obtendremos un abanico suficientemente amplio para estudiar cronológicamente la evolución de esta área de conocimiento.

1. Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
2. Brumfit, C. y Carter, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford University Press.
3. Bordons, G. y Díaz, A. (2005). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Graó.
4. Camps, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
5. Castro Alonso, C. A. (1972). *Didáctica de la literatura*. Anaya.
6. Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Horsori.

7. Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC.
8. Escudero, C. (1994). *Didáctica de la literatura*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.
9. Esquer Torres, R. (1972). *Didáctica de la literatura*. Alcalá.
10. García, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
11. González, L. y Arillo, M. (1992). *Implicaciones didácticas del DCB en "Lengua Castellana y Literatura" y "Lenguas extranjeras"*. Instituto de Ciencias de la Educación.
12. Guerrero, P. Caro, M. T. (Coords.) (2015). *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria*. Pirámide.
13. López, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Octaedro.
14. López, A. y Encabo, E. (Coords.) (2004). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Octaedro.
15. Mendoza, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori.
16. Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 109-140.
17. Mendoza, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson Educación.
18. Pérez, C. (2002). *Didáctica de la literatura en lengua inglesa*. Grupo Editorial Universitario.
19. Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
20. Ruiz, U. (Coord.) (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Graó.
21. Widdowson, H.G. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. Longman.

Hábitos lectores, literatura juvenil y educación literaria

En este segundo apartado, será de gran ayuda las obras y artículos Colomer (1991) (1995) (2009) quien, a la cabeza del grupo de investigación GRETEL de la Universitat de Barcelona, aborda las relaciones entre lectura, literatura infantil y juvenil actual y educación literaria en la escuela obligatoria. Igualmente, de gran utilidad como punto de partida será el manual de Petrini (1958) que contribuirá a sentar las bases de la relación entre lectura y juventud

para compararlas con estudios más próximos en torno a hábitos lectores como los de Lluch (2010), Gil (2011), Zayas (2012) y, más recientemente, Romero Oliva et al. (2020).

22. Calvino, Í. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
23. Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
24. Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32.
25. Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-22.
26. Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
27. Colomer, T. y Margallo, A. M. (2004). La literatura en los nuevos manuales de la educación secundaria obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, 43-67.
28. Colomer, T. (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó.
29. Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>.
30. Jover, G. (2003). La educación literaria en la educación secundaria obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, 81-102.
31. Lomas, C. (Coord.) (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Horsori.
32. Lluch, G. (Ed.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthropos.
33. Petrini, E. (1958). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Rialp.
34. Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
35. Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-34.
36. Romero, M. F., Ambròs, A. y Trujillo, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>.
37. Sánchez, E., García, J.R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
38. Zayas, F. (2012). *10 Ideas clave: la competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó.

Literatura e interculturalidad

En este tercer bloque se recogen diversas obras y artículos sobre la relación entre literatura e interculturalidad, ya que entendemos que la enseñanza de la literatura debería ir estrechamente ligada a la educación intercultural. En este ámbito van a destacar los estudios del especialista en didáctica de la lengua y la cultura Puren (2005); la obra de Soriano (2004), donde se observa que la diversidad no debe ser entendida como un problema sino como una oportunidad de aprender con las aportaciones y vivencias de otras personas en otros tiempos, cosa que nos ofrece la lectura; el trabajo de Camarero (2008), donde se aborda el fenómeno intercultural desde el enfoque de las relaciones intertextuales; así como el manual de Llamas (2012) por tratar la relación entre las interacciones culturales y las estrategias estético-literarias.

39. Ballester, J. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 15-19.
40. Camarero, J. (2008). *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Anthropos.
41. González de Ávila, M. (et al.) (2007). *Interculturalidad, cine y literatura*. Anthropos.
42. Lebrón, A.F. (2009). El aprendizaje intercultural a través del uso de textos literarios en el aula de inglés. *Temas para la Educación*, 5.
43. Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32.
44. Llamas, M. (2012). *Lecturas del contacto: manifestaciones estéticas de la interculturalidad y la transculturalidad*. Arco Libros.
45. Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Ela: Études de linguistique appliquée: Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 140, 491-512.
46. Rábano, M.F. (1997). Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés. *Aula*, 9, 269-285.
47. Soriano, E. (Coord.) (2004). *La práctica educativa intercultural*. La Muralla.
48. Tejerina, I. (Coord.) (2008). *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.

Literatura comparada y recepción de la obra

Este apartado agrupa diversas obras que son referentes en literatura comparada y teoría de la recepción. Entre los estudios de literatura comparada es necesario tomar como base, entre otros, los trabajos de Guillén (2005) y Mendoza (1994): de este último es interesante, sobre todo, su consideración del hecho literario como vehículo de enlace entre culturas, de ahí su propuesta por la creación de materiales curriculares desde un enfoque comparativo. Para adentrar en el ámbito de la teoría de la recepción puede partirse de las obras de Acosta (1989), Merregalli (1989) y Warning (1989) y acudir a otras que actualizan la cuestión como el volumen de Mendoza y Cerrillo (2003) en el que se plantea que las cuestiones intertextuales no solo afectan a la concreción del texto sino también a la recepción.

49. Acosta, L.A. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Gredos.
50. Casanueva, M. (2008). El texto literario y el receptor infantil y juvenil. *Tabanque: Revista pedagógica*, 21, 25-38.
51. García, J.L. (2002). *Teoría de la literatura y literatura comparada: actualidad de la expresión literaria*. Anthropos.
52. Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura comparada (Ayer y hoy)*. Tusquets.
53. Gonzalo, T. (2008). Intertextualidad, recepción de la obra literaria y literatura comparada. En F. M. Bango de la Campa et. al. (Coords.), *Intertexto y Polifonía: Homenaje a M^a Aurora Aragón* (pp. 313-318). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
54. Llovet, J. (2007). *Teoría literaria y literatura comparada*. Ariel.
55. Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (Educación Secundaria)*. La Muralla.
56. Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
57. Mendoza, A. y Cerrillo, P. (Coords.) (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
58. Merregalli, F. (1989): *La literatura desde el punto de vista del receptor*. Rodopi.
59. Warning, R. (Ed.) (1989). *Estética de la recepción*. Visor.

Canon

Esta sección recoge varias obras y artículos sobre la conveniencia de crear un canon de lecturas para la escuela. Tendremos muy en cuenta la selección de clásicos que realiza en su libro Pagès (2006) por incluir en su mayoría obras de la literatura en lengua inglesa, así como los trabajos de Bermúdez (2012) y Bermúdez y Núñez (2012) que, junto con los de Centelles (2011) y Cerrillo (2013), pueden aportarnos un punto de vista preciso a nuestros propósitos.

60. Bermúdez, M. (2012). Competencia literaria y literatura infantil y juvenil: una lectura desde el canon. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 92-101.
61. Bermúdez, M., y Núñez, P. (Eds.) (2012). *Canon y educación literaria*. Octaedro.
62. Cano, A. G. y Pérez, C. (Eds.) (2003): *Canon, literatura infantil, juvenil y otras literaturas [Actas del VII Simposio Internacional de la Sociedad Española de la Lengua y la Literatura, celebrado en Ciudad Real los días 5-8 de diciembre de 2001]*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
63. Centelles, J. (2011). Los libros que dejan huella: sobre el canon de la literatura infantil y juvenil. *Aula de innovación educativa*, 206, 79-80.
64. Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
65. Pagès, V. (2006). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un canon de literatura juvenil*. Ariel.
66. Tejerina, I. (2004). Los cien libros del siglo XX: El canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 12, 17-25.

Literatura y traducción

De este apartado, dedicado a la traducción de la literatura juvenil, nos van a interesar en mayor medida las obras de Fernández (1996) por ocuparse, en concreto, de la narrativa anglosajona y de Rizicka y Lorenzo (2003), en su caso también por atender a obras inglesas.

67. Fernández, M. (1996). *Traducción y literatura juvenil: narrativa anglosajona contemporánea en España*, León. Universidad de León.
68. Gómez, R. M. (2010). Historia de la traducción de la literatura infantil y juvenil en España: nuevas aproximaciones críticas. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 8, 45-68.

69. Pascuala, I. y Marcelo, G. (2000). La traducción de la LIJ. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 123, 30-36.
70. Rizicka, V. y Lorenzo, L. (Coord.) (2003): *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil: análisis de las traducciones de obras inglesas y alemanas a las cuatro lenguas oficiales de España*. Septem.

Leyes educativas y resultados PISA

71. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
72. LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/dl.pdf>
73. Proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>
74. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
75. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment) (2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018): <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa>

Tesis doctorales

76. Gómez, J. (2011). *Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].
77. Martínez, M. J. (1996). *La enseñanza de la literatura inglesa: Análisis de un modelo basado en las críticas de la recepción*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].
78. Plaza, M. (2012). *Modelos de educación literaria. Un análisis de la enseñanza de la literatura en la ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
79. Sanjuán, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].



DECLARACIÓN DE REVISIÓN DE LA LENGUA VERNÁCULA

Se declara, para constituir prueba con la Coleção Práticas Educativas, vinculada a la Editorial de la Universidad Estatal de Ceará (EdUECE), que, a través del profesional que suscribe¹, la gramática y el estilo y corrección estilística del libro titulado **Formación docente y educación literaria**, razón por la cual se firma la presente declaración, para que pueda los efectos jurídicos, en términos de la Gramática Española.

Cádiz, 29 de marzo de 2022

ROMERO OLIVA
MANUEL
FRANCISCO -
32853629S

Firmado digitalmente por
ROMERO OLIVA MANUEL
FRANCISCO - 32853629S[®]
Fecha: 2022.03.29
12:26:19 +02'00'

DECLARACIÓN DE NORMALIZACIÓN TÉCNICA

Se declara, para constituir prueba con la Coleção Práticas Educativas, vinculada a la Editorial de la Universidad Estatal de Ceará (EdUECE), que, a través del profesional que suscribe, la normalización técnica del libro del libro titulado **Formación docente y educación literaria**, motivo por el cual se firma la presente declaración, para que surta efectos legales efectos legales, en los términos de las normas vigentes decretadas por American Psychological Association (APA)

Cádiz, 29 de marzo de 2022

ROMERO OLIVA
MANUEL
FRANCISCO -
32853629S

Firmado digitalmente por
ROMERO OLIVA MANUEL
FRANCISCO - 32853629S[®]
Fecha: 2022.03.29
12:26:19 +02'00'

¹ Número de registro: 89.931

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.

14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuzza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.

28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.

44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charlton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.

59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).

75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).

92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.

106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcene de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcene de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).

121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (E-book).

134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (*E-book*).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (*E-book*).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (*E-book*).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (*E-book*).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATTISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).