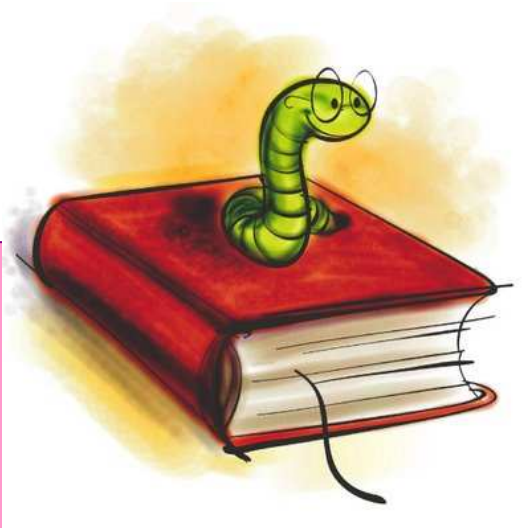


Creencias del profesorado sobre Literatura infantil: Estudio Exploratorio.



Ana Reyes Piñero Gabarrón

Directo: José Manuel de Amo Sánchez- Fortún

**Departamento:
Didáctica de la Lengua y literatura**

Trabajo fin de Master

Almería, Junio 2012



Índice:

1. Presentación

2. Objetivo de investigación

3. Marco teórico

3.1. Orígenes y desarrollo de la literatura infantil

3.2. Concepto de Literatura infantil

3.3. Literatura Para niños

3.3.1. Característica de los textos literarios

3.3.2. Tipología de Texto Literarios infantiles

3.4. Funciones de la literatura infantil

3.5. Educación literaria en la escuela

3.5.1. Enfoque basado en la lectura

3.5.2. El aula como espacio de interpretación

3.5.3. Hábitos lectores del niño

3.5.3.1. Concepto de “Habito Lector”

3.5.3.2. Índice de lectura y análisis estadísticos de los hábitos lectores de la población escolar

3.6. Competencia Literaria

3.6.1. Definición

3.6.2. Componentes de la competencia literaria

3.6.3. La intertextualidad, una de las referencias básicas de la competencia literaria

2.6.3.1. El enfoque intertextual en la educación Literaria

3.6.3.2. Creencias del profesorado sobre educación literaria

4. Metodología de Investigación

4.1. El cuestionario

4.1.1. Realización o planeamiento del cuestionario.

4.1.2. Características técnicas del cuestionario: fiabilidad y validez.

4.2. Observación Participante

4.2.1. Realización de la observación de aula.

4.3. Técnicas complementarias

- **Diario de campo**
- **Grabación en video**

4.4. Selección de entrevistados, escenario y temporización

4.5. Reflexiones acerca de la recogida y análisis de datos

5. Análisis de los Datos

5.1. Hábitos lectores y desarrollo profesional del profesorado entrevistado.

5.2. Concepciones y creencias de los profesores acerca de la Literatura Infantil en el contexto escolar.

5.3. Concepciones y creencias de los profesores acerca de la valoración y uso de la biblioteca de aula y de centro.

6. Conclusiones

➤ **A modo de cierre**

7. Referencias bibliográficas

8. Anexos

□ **Anexo 1: Propuesta de Entrevista**

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

- ❑ **Anexo 2. Diario de Observación**
- ❑ **Anexo 3. Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar**
- ❑ **Anexo 4. Trascrición de las entrevistas**
- ❑ **Anexo 5. Recogida de datos, Diario de observación y Observación de la biblioteca**



CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LITERATURA INFANTIL

“Un libro abierto es un cerebro que habla; cerrado, un amigo que espera; olvidado, un alma que perdona; destruido, un corazón que llora”.
Proverbio Hindú.

1. Presentación.

En las últimas décadas, el volumen de publicaciones de obras literarias destinadas al público infantil ha aumentado de manera espectacular. En algunos casos, los fines que parecen caracterizar estos textos se encuentran en los valores sociales que en teoría transmiten: ecología, multiculturalismo, solidaridad, etc. En otros, en la utilidad formativa que los textos pueden tener. En ambos casos se les suponen calidad literaria. Si trasladamos a nuestro sistema educativo estos fines, puede deducirse que cualquier obra de literatura infantil no solo está vinculada a una área de experiencia específica, sino que además está relacionada directamente con las demás parcelas del conocimiento. Son, pues, productos literarios que tienen una finalidad educativa evidente y deben expresar cualidades estético-literarias. Somos conscientes de que todo lo que se publica en este marchamo no cumple necesariamente ambos requisitos.

Los estudios sobre literatura infantil se han centrado casi siempre en la importancia que esta tiene en la formación lectoescritora del individuo en sentido tradicional. En cambio, apenas se ha hablado de ella como fuente para el desarrollo de valores sociales y de la competencia lecto-literaria. Como afirma Teresa Colomer, este vacío “responde, sin duda, a la arraigada idea de que los libros infantiles sirven básicamente para educar en valores sociales. Sin embargo, si aumentara la atención dedicada a pensar que, al mismo tiempo, los libros sirven para aprender literariamente, la literatura infantil podría ser juzgada también desde los parámetros de su eficacia en esta tarea” (1988: 20). Juzgamos, en este sentido, que la apuesta educativa de la práctica literaria para niños debe construirse desde el parámetro de formación de lectores competentes.

Si hemos de hablar de valores, cabría reflexionar acerca de algunas cuestiones: ¿Se tiene en cuenta la naturaleza literaria de los textos en su selección curricular? ¿Los valores sociales forman parte del contenido de la obra o sólo

interesan los valores no literarios, relegándose lo estético a un segundo término? A partir de estas preguntas, podríamos plantearnos si el interés del lector infantil *o son los intereses del lector mediador* por estos libros que defienden o enseñan unos valores son un paso previo para la iniciación a la lectura de obras literarias para los primeros lectores.

Debemos ser conscientes de la importancia de la literatura infantil, no solo a la hora de desarrollar la capacidad recreativa, creadora, de expresión, imaginativa, etc., sino también en la adquisición de actitudes y valores, de conocimiento del mundo, de capacidad crítica y estética, de toma de conciencia y, en último término, en la toma de opciones.

En todas las culturas, los cuentos han permitido al niño explorar mundos lejanos o saberes complejos de su propio mundo proporcionándole modelos simplificados. Los cuentos ayudan simultáneamente a conocer y a estructurar su pensamiento poniéndolo en contacto con problemas protagonizados en muchos casos por niños o niñas o por seres (animales, seres fantásticos) con los que ellos y ellas pueden identificarse fácilmente.

La literatura infantil también permiten algo esencial en el pensamiento de los niños: la reiteración. Al niño o niña no le basta pasar una vez por la realidad para entenderla. Pueden ver una película de forma incansable hasta que la conoce y la sabe; además, la “juzgará” poniendo en funcionamiento su capacidad para simbolizar lo vivido. En este proceso, los más pequeños aprenderán lo necesario para vivir esta realidad, sean habilidades sociales, frases mágicas o la existencia y nombres de objetos o realidades.

Además, presentan a los niños y niñas la realidad en forma de problemas y les brindan la oportunidad de aprender y aplicar un modelo para su resolución basado en la identificación del problema, la búsqueda de posibles soluciones, la

toma de decisiones y aplicación de una de ellas, así como la evaluación de lo ocurrido.

Pero poco hay escrito acerca de la capacitación y acompañamiento de mediadores en el conocimiento y uso de la producción literaria destinada a los niños. Muchos son los interrogantes a los que se enfrenta un docente de literatura infantil; por ejemplo: ¿Cómo despertar en los adultos un interés personal por los libros para niños? ¿Cómo desarrollar competencias para la evaluación y selección que vayan más allá del "recetario"? ¿Cómo lograr que los mediadores se hagan lectores críticos de libros para niños? ¿Podría influir este conocimiento real y experimentado en la adopción de prácticas más innovadoras, efectivas y atentas a los itinerarios de lectura de cada niño?

Estamos convencidos de que los buenos libros para niños pueden ser disfrutados por todas las edades. Por lo general, el diseño de los programas de formación parte de la idea de que los mediadores son lectores expertos. Sin embargo, no es así: hay adultos que apenas se inician en la lectura de libros infantiles, incluso había personas que estaban descubriendo la lectura literaria al mismo tiempo en que se formaban para facilitar este proceso en sus alumnos.

En consecuencia, si queremos acercar a los adultos a la literatura infantil es preciso considerar como punto de partida sus experiencias con la lectura. La situación puede llegar a ser bastante paradójica; los cursos en ocasiones no logran formar como lectores a adultos que se supone que deben hacerlo, a su vez, con los niños.

Por ello, si aspiramos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura infantil, tal vez sea buena idea considerar a los aprendices; es decir, conocer un poco más las ideas previas que los mediadores tienen sobre los libros infantiles y su utilidad en la práctica profesional.

La investigación de los últimos años ha llamado la atención acerca de la importancia de conocer las creencias de los implicados en el hecho educativo, pues se piensa que es evidente que las ideas que se tengan con respecto a un asunto influyen definitivamente en los aprendizajes y en la práctica profesional.

2. Objetivo de la investigación.

En este trabajo nos vamos a centraremos en indagar acerca de las creencias que tiene un grupo de docentes sobre literatura infantil. Deseamos en este sentido, explorar la relación existente entre creencias y las actuaciones de las maestras, así como las diferencias de conceptualización que presentan. Resulta un estudio relevante ya que sus opiniones determinaran sus decisiones respecto a sus alumnos, al enfoque didáctico que adopte, al curriculum y al proceso mismo de desarrollo de la competencia lecto-literaria de sus estudiantes. Los profesores son agentes activos que se mueven en un contexto determinado y que orientan su práctica en función del pensamiento, de sus intenciones y de cómo perciben la realidad de su aula. Por ello, el foco de mi investigación se sitúa sobre las palabras del profesorado, sobre su voz¹.

Podríamos defender esta propuesta como un acto de reconocimiento, pero no es nuestra única intención: las palabras del docente deben recuperarse porque aportan una información sin la cual es imposible comprender lo que sucede en una realidad tan compleja como la de las aulas de infantil.

Autores como Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1981) y Peterson (1986) coinciden en afirmar que las opiniones y las creencias de los profesores

¹ En la tradición de la teoría de la literatura y de las investigaciones en el área de los estudios culturales relacionados con los fenómenos semióticos literarios se utiliza la palabra “voz” en su sentido narratológico, es decir, la perspectiva desde la que se sitúa el que narra. Por ello, cuando hablamos de voz en este trabajo debe entenderse *el punto de vista que cada participante aporta a la realidad que trata de explicar, entender, narrar...* Se relaciona íntimamente con el concepto bajtiniano de *plurilingüismo*; esto es, que todo discurso ejemplifica la diversidad social del lenguaje y la visión poliédrica de la realidad.

guían y orientan su propia actuación. En este sentido, estamos de acuerdo con María Cecilia Silva (1999) cuando señala que:

Con frecuencia se habla de la necesidad de que los mediadores entre los niños y los libros conozcan la literatura infantil. Como respuesta a esta necesidad, cada vez son más los cursos y talleres que se ofrecen, tanto en los distintos niveles de la formación universitaria como en otros espacios no académicos. A pesar de esto, la reflexión sobre la didáctica de la literatura infantil es hasta ahora escasa e insuficiente.

Cuando se destaca la importancia de analizar el pensamiento de los profesores, lo que quiere hacerse explícito es el interés por el saber cómo comprenden su mundo y qué relación existe entre esta comprensión y la actuación en el aula infantil. Por esta razón, se pone en énfasis en los procesos mentales de los docentes, en la manera en cómo interpretan sus propias acciones, las actuaciones de los alumnos e, incluso, qué piensan sobre la influencia que tiene en el contexto del aula el pensamiento de los estudiantes. Halkes y Olson (1984) apuntan, a este respecto, que el propósito no es reducir la complejidad a una serie de variables fáciles de usar y de manipular, sino saber cómo los docentes afrontan esta complejidad.

Como venimos exponiendo a lo largo de este apartado, el tipo de investigación que proponemos se articula en torno a las palabras de los profesores. Para esto, es imprescindible recuperar su voz cuando reflexionan sobre literatura infantil, sobre su propio pensamiento o sobre sus emociones respecto a esta práctica.

Cuando el docente se enfrenta a la necesidad de utilizar la literatura infantil como herramienta en su aula, se plantea interrogantes tales como: ¿Qué funcionalidad tiene la literatura infantil en el aula? ¿Qué concepto tengo de literatura infantil? ¿Estoy formado para saber seleccionar obras de calidad? ¿Qué tipo de libro debo utilizar para fomentar la lectura?

Como hemos señalado más arriba, si partimos del hecho de que las creencias y los saberes de los docentes guían y orientan su actuación en el aula y que, al mismo tiempo, esta actuación ayuda a consolidar o a modificar las creencias y saberes, nos formulamos como preguntas de investigación las siguientes:

- ¿Las creencias de las maestras sobre literatura infantil condicionan su propia planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura infantil en su aula?
- ¿La utilización de Literatura Infantil en el aula fomenta la lectura en los niños y la formación de una buena competencia lectora?
- ¿Están las maestras de Infantil realmente formadas para realizar una correcta elección de material literario en las aulas de Infantil?
- ¿Es correcto y provechoso el uso de la biblioteca de aula, y la biblioteca de centro en el desarrollo lecto literario de los niños?

Por todo ello, me planteo como *objetivo principal*:

Conocer, explicar y describir el sistema de creencias, representaciones y conocimientos que tienen un grupo de maestras de infantil de primer y segundo ciclo sobre Literatura Infantil.

Queremos, por lo tanto, descubrir las opiniones que tienen los docentes sobre literatura infantil como base para potenciar el goce de la lectura en infantil, en particular, como base para potenciar la formación literaria y el goce de la lectura en la etapa de Educación Infantil.

Los *objetivos específicos* que nos hemos planteado con esta investigación son:

- *Explorar lo que un grupo de docentes piensan sobre que debe ser la educación literaria, sobre que formación específica debe tener el profesorado para abordar esta labor educativa y sobre como planificar un proceso formativo eficaz en el aula.*
- *Describir que piensan los docentes sobre el papel de la literatura infantil y juvenil en el desarrollo estético de los niños y, en particular, del álbum ilustrado.*

3. Marco teórico.

3.1. Orígenes y desarrollo de la literatura infantil.

La determinación de los orígenes de la literatura infantil debe plantearse de acuerdo con el concepto que se tenga de la misma. Por eso, conviene tener presente que la intención de aproximarse al niño literariamente es decisiva.

En cambio, debemos afirmar que la literatura infantil sólo puede surgir a partir del momento en que se empiece a considerar al niño como ser con entidad propia y no sólo como futuro hombre. Partimos de esta afirmación porque hay quienes han pretendido que la literatura infantil, bajo formas orales, existe desde los orígenes mismos de la literatura. Pero al pensar así, confunden las raíces históricas del cuento de hadas con la literatura infantil.

Además reconocemos la existencia de materiales, como son los mitos, leyendas o relatos remontados a siglos muy lejanos. Pero esta materia sólo cobra identidad plena como literatura infantil al ser aceptada como tal o al ser sometida al tratamiento adecuado para que el niño sea su receptor natural. Toda esta materia es lo que debe tomarse como antecedente de la literatura infantil.

Sin duda, la literatura infantil comienza en el S. XVIII. Hay quien piensa incluso que nace con los hermanos Grimm, a principios del S. XIX.

En cualquier caso, Perrault, a finales del S. XVIII, sólo puede considerarse como el afortunado difusor de unos cuentos con raíces anteriores, cuya afectada ingenuidad no oculta que los niños no son sus únicos destinatarios. Perrault es el precedente reconocido cualitativa y temporalmente más próximo que entreabre la puerta de la literatura infantil.

Los libros didácticos para niños, que se remontan incluso al S. VI de nuestra era, no deben considerarse literatura, pero junto a los relatos orales y a los libros que los recogen habrá que colocar el teatro, del que el teatro escolar, de los jesuitas supone, desde el S. XVI una interesante aproximación progresiva al niño.

Se ha atribuido a Arnaldo Berquin (1749-1791) el comienzo del teatro para niños, aunque hay quienes colocan a sus producciones en una situación difícil para calificarlas como literatura. Su teatro parece más bien remitirse a los diálogos doctrinales de otras épocas, pese a su intento de ponerse al alcance de los niños.

El teatro escolar, de los jesuitas, en los siglos XVI y XVII, experimenta una serie de transformaciones con visibles intenciones de aproximación al niño.

El entremés recoge tradiciones y relatos populares, juegos y bailes infantiles y realizaciones poéticas festivas. Es indudable que todo ello se pretende atraer la atención del niño que a menudo es su intérprete. Cuando en el S. XVIII nos encontramos con el Padre José Villarroya (1714-1783), el salto hacia lo infantil parece definitivo. En efecto, Villarroya se queda solamente con el entremés y prescinde de las partes doctrinales. El suyo es ya un teatro que mira sólo al niño como niño, y el entremés ya no es el cebo para que aguante toda la obra.

Los primeros intentos de conceptualizar y describir el desarrollo histórico de la literatura infantil hay que situarlo, como indica García Padrino (1992), en los años inmediatamente posteriores a la guerra civil. Carmen Bravo-Villasante (1985), en su *Historia de la Literatura Infantil Española* publicada por primera vez en 1959, sentó los pilares en España para un estudio de la Literatura Infantil atendiendo a su eje cronológico. Haciendo honor a la verdad, dos años antes, Carolina Toral había escrito un libro crítico desde esta perspectiva, pero en el que

solo perfilaba o esbozaba unas posibles directrices para un posterior descripción histórica.

A partir de estos trabajos se ha abierto una tímida línea de investigación que ha intentado situar, describir y sistematizar las corrientes más características de la literatura infantil en el marco general de la cultura española. Sirvan de ejemplo obras de gran impacto en el ámbito de nuestra disciplina como son *El Teatro Infantil Español. Aspectos sociales (1875-1950)* de A. Mendoza Fillola (1980) y libros *y literatura para niños en la España contemporánea* de J. García Padrino (1992).

3.2. Concepto de Literatura infantil.

La literatura infantil es un arte que recrea contenidos humanos profundos y esenciales; emociones y afectos primarios; capacidades y talentos que abarcan percepciones, sentimientos, memoria, fantasía y la exploración de mundos insólitos. Es un arte que abarca campos del ser humano básicos y que tiene que se vincula con la cultura, la educación, la comunicación, la ciencia y lo más central de las humanidades; es un arte que asume la realidad, decanta la vida, recorre y traspasa la fantasía, toca y se introduce en lo eterno. Devela, desentraña y debate artísticamente asuntos fundamentales del ser humano y de las cosas, de la naturaleza y de la vida, del cosmos y el destino, al mismo tiempo que remece, conmueve y transforma el alma escondida del ser del niño o del ser humano que lee, al mismo tiempo que sublima y cambia la vida. Busca reinventar el mundo en función de viejos y, a la vez, de nuevos cariños e ilusiones.

En 1984, Juan Cervera coincide en que en la literatura infantil: “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño”. (1984:15)

En 1985, Marisa Bortolussi califica como literatura infantil: “la obra artística destinada a un público infantil”. Se ha identificado la Literatura Infantil como “a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario, el niño”. (1985:16)

Este afán de totalidad se amplía al marco de los géneros tradicionales representados por las manifestaciones que le vienen dadas al niño; la inclusión de actividades reclama el reconocimiento de literatura para los juegos, por lo que el niño emplea la palabra como elemento básico de creación y de diversión; el interés por parte del niño implica no sólo identificación con las producciones ajenas o propias, sino la participación en el goce de la literatura.

Desde perspectivas más cercanas al ámbito de la Estética de la Recepción, puede defenderse la idea de que la base de toda la literatura supone el placer que alguien obtiene leyendo lo que otro ha escrito. Si retomamos el enfoque formalista, que hacía hincapié en la función poética del lenguaje, es importante distinguir lo que es obra literaria y lo que no. Debemos comenzar por crear una clara diferenciación entre el lenguaje estándar, utilizado, por ejemplo, en los libros de texto destinados al niño y el lenguaje artístico desautomatizado, vehículo de la producción literaria que ha de ser aceptada por el niño.

Lo más trascendente de esta concepción integradora es precisamente la voluntad de englobar manifestaciones y actividades un tanto abandonadas. Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro, hay otras manifestaciones menores que pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas... También aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en las que la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine y la televisión, el vídeo y en menor medida, el disco. No olvidemos los textos multimodales actuales, una textualidad generada en torno a la pantalla digital. Y no sólo esto, sino que también se dan actividades pedagógicas y creativas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria, como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y receptor.

Esta visión amplificadora crea condiciones para potenciar el juego como elemento fundamental y motivador del contacto del niño con la literatura infantil y favorece el tránsito de actitudes preferentemente reactivas a otras más activas donde la participación y la motricidad pasan a ser piezas clave.

Por eso, conviene aclarar que cualquier producción destinada al niño no es literatura infantil. De esta forma, la frontera de la literatura se ensancha dentro del marco de Literatura Infantil, y su concepto se depura al denunciar que no toda publicación para niños es literatura.

Por otra parte, no se debe considerar la existencia de una Literatura Infantil específica y diferenciada de la literatura general, puesto que la única diferencia se basa en tener al niño como receptor o lector de esta.

Marisa Bortolussi en 1983 distingue entre tener al niño como destinatario y tenerlo como receptor. Cuando hablamos del niño como destinatario nos referimos a las obras que van dirigidas a él, y que están realizadas con ese fin, pero cuando nos referimos a él como receptor que comprende lo que lee. Este matiz es importante, aunque ella misma haya hablado de “obra artística destinada a un público infantil” y aunque Juan Cervera se haya deslizado por los términos destinado y destinatario, está claro que, en su definición de 1984, la expresión “que interesen al niño” se anticipa a la corrección de Marisa Bortolussi que sitúa al niño como receptor.

El interés y la aceptación del niño pasan por delante de la intención del autor cobran una especial importancia frente incluso al propio autor. La aceptación voluntaria por parte del niño de todo texto literario es lo que llamamos literatura ganada. Que engloba a todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, con el trascurso del tiempo, los niños se las

apropiaron o ganaron y los que los elaboraron, para ser leídos por los niños de manera específica.

Más que definir Literatura Infantil, lo que hace es destacar sus objetivos. Cuando se refiere a la Literatura Infantil, sostiene que es un acto de comunicación de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores.

Una precisión significativa es el papel que la literatura infantil desarrolla en el marco de la cultura. Sin entrar en la definición de cultura, hay que admitir que la literatura infantil debe tenerse como parte de ella. No sólo por las valiosas aportaciones, como mitos, leyendas, cuentos tradicionales, etc., ni por su función iniciativa que desempeña, sino también por su manera propia de estar en ella.

Durante muchos años se ha visto en la literatura infantil un subproducto de la pedagogía y de la didáctica. En ambos casos la función más elevada que se le puede conferir es la de introducir al niño en la cultura o facilitarles los conocimientos que les hacen falta.

En cambio, en la actualidad se interpreta que su manera de estar en la cultura ha cambiado: la literatura infantil es básicamente una respuesta a las necesidades íntimas del niño. Esta ya está admitida. Y esto justifica precisamente su naturaleza específica dentro del conjunto de literatura. Por tanto no se trata de aproximar al niño a la literatura, sino de proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo sea ayudarlo a encontrar respuesta a sus necesidades. El polo de atracción ya no es la historia ni la cultura. Por eso hay que ofrecerle la literatura que le conviene, y se acertará en esta operación cuando el niño la acepte, es decir, cuando actúe como receptor, no como destinatario.

Las consecuencias de este cambio de enfoque son significativas. La historia, la teoría y la crítica de la literatura infantil adquieren matices diferenciales en el marco de la historia, la teoría y la crítica de la literatura. Por muy importante que sea el análisis de las sucesivas versiones de un texto, todo esto pasa a un segundo plano, sino entronca con la versión utilizada por el niño y si no se ha tenido presente a éste a la hora de las transformaciones.

3.3. Literatura para niños.

Según Silva-Díaz (2000), si examinamos las obras literarias en infantil, veremos que las mismas pueden ser clasificadas en tres grupos principalmente: las escritas por los propios niños, las escritas para los niños y las adoptadas para los niños.

- *La obra escrita por los niños* es la que, con todo rigor, podría clasificarse como literatura infantil. Los niños prefieren sus propios escritos, sin tener en cuenta los defectos de expresión o estilo que tengan, porque los mismos son una expresión de su intimidad. Y aunque sus creaciones no deleiten a otras personas, ellos se sienten deleitados y conmovidos con su obra.
- *La obra escrita para los niños* ha sido la que más amplia difusión ha logrado; difusión motivada en gran parte, por intereses comerciales. Es en esta literatura donde el calificativo de “infantil” debe ponderarse con mayor cuidado. En la mayoría de los casos, el adulto se arroja el derecho de seleccionar lo que él considera propio para los niños. En la mayoría de los casos, el adulto lo que hace es imponerles sus gustos y decir, obras cuyo fin primordial es el didáctico. Sin embargo, la experiencia nos señala que los niños aceptan, sin reservas, una obra cuando la disfrutan. El niño que disfruta de una obra, la vive. Se regocija con la belleza contenida en la prosa de un buen cuento y se deleita con el ritmo, la rima y la musicalidad

de los poemas. Su fértil imaginación transforma la palabra, leída o escuchada, en magia evocadora de ensueños y de sentimientos.

- *La obra adoptada para niños* merece nuestra más profunda reflexión. *El Conde Lucanor*, los *Viajes de Gulliver*, *Robinson Crusoe*, entre otros, fueron creados para un público adulto. No obstante, los niños los han hecho suyos. ¿Por qué? La explicación es, a nuestro criterio, sencilla: los niños adoptan una obra no dirigida a ellos, escrita por un adulto, cuando la misma los conmueve y los deleita. Precisamente estas son las características esenciales de la literatura; ya que la capacidad de embelesar y conmover es lo que convierte al texto en un texto literario.

La lectura es un excelente medio para informar; su discurso es además objetivo y su contenido apela a la lógica y el razonamiento. Por otro lado, el lenguaje literario es un objetivo ambivalente, cargado de sugerencias dirigidas a la emoción y a lo afectivo. Si no tenemos clara la distinción entre literatura y lectura, podemos caer en el error de intentar sustituir la una por la otra. Cosa que con demasiada frecuencia ocurre en los contextos escolares.

3.3.1. Características de los textos literarios:

Como indica A. Mendoza, (1998), en cada etapa en la formación del lector, las obras idóneas son aquellas que permiten en todo momento establecer entre ambos (texto-lector) un diálogo interactivo, en el que las aportaciones del texto favorezcan o pongan en funcionamiento las capacidades del lector. Esta es la razón por la que se habla de “itinerarios lectores”, es decir, el conjunto de lecturas de lecturas que podemos leer, interpretar y disfrutar en cada etapa de la vida (Colomer, 1998: 110).

Cuando los lectores que poseen un nivel bajo de desarrollo de competencia literaria, las lecturas adecuadas son indiscutiblemente las obras que forman parte

de la Literatura Infantil. Si esto es cierto (es decir, si los textos literarios infantiles son los idóneos para los niños), podemos deducir que estos textos poseen una peculiaridades que potencian y estimulan la implicación y la respuesta del lector en su lectura e interpretación.

¿Qué peculiaridades textuales son estas? Si consideramos al cuento como género infantil por excelencia, podemos hablar de los siguientes rasgos:

- ❖ Son textos relativamente cortos.
- ❖ Altamente previsibles (por lo tanto, no chocan con las expectativas de sus lectores).
- ❖ Los protagonistas suelen ser los niños.
- ❖ Las acciones que realizan los personajes son siempre las mismas.
- ❖ Sus convenciones literarias han sufrido pocos cambios a lo largo de su evolución: fórmulas estereotipadas, estructuras repetitivas, narrador en tercera persona, se encuentra fuera de la historia que cuenta, indeterminación en cuanto al tiempo y al espacio (“hace muchos años” y “en un país muy lejano”) (Pisanty, 1995);
- ❖ La historia se desarrolla dentro de un esquematismo moral claro:
Héroe/heroína = guapo/a = bueno/a = recompensa
Bruja, ogro... = feo/a = malo/a = castigo
- ❖ El lenguaje está determinado por el grado de competencia lingüística del niño.
- ❖ Tiene un final feliz. La excepción que confirma la regla la tenemos en cuentos con un desenlace desafortunado: La Cerillera, El soldadito de Plomo o la versión de Caperucita de Charles Perrault.
- ❖ Realidad y ficción se entrelazan para formar un universo fantástico que el niño cree y acepta sin reservas.

Como señala Meek, la recepción o lectura de estas obras permiten aprender a leer literariamente (1988).

3.3.2. Tipología de textos literarios infantiles.

El boom editorial que ha experimentado la literatura infantil en estas últimas décadas ha favorecido que se amplíe su oferta y demanda. Hasta hace bien poco, los textos para niños eran los cuentos tradicionales. Hoy en cambio, han proliferado las editoriales que dedican colecciones específicas a los niños (Serres, Kalandraka, Lónguez, La Galera, Altea, Juventud...) y lanzan libros dedicados a una franja de edad mucho más amplia: la inclusión de niños desde los primeros años de vida hasta la adolescencia. Desde esta perspectiva se diversifican aún más los libros infantiles, añadiéndose los dedicados a niños que todavía no saben leer, concibiéndose como un “estadio intermedio entre la literatura y el juego” (Colomer, 1999: 143).

Es tal la cantidad de material impreso para niños que podemos establecer una tipología de textos abierta:

1. Libros de imágenes: imágenes sin relación entre unas y otras, no encontramos texto escrito. La oferta editorial en este campo es amplísima; destacar entre otros, libros como, *El primer libro de imágenes para los más pequeños* de Ian Beck (Barcelona: Juventud, 1995).
2. Abecedarios y silabarios: alrededor del alfabeto o de las posibles sílabas que puedan combinarse se presentan objetos o personajes cuyo nombre comience con la letra o la sílaba presentada.
3. Rimas, cantinas, canciones y poemarios: son textos que recopilan rimas, canciones, retahílas, adivinanzas, etc. El libro de adivinanzas *Sorpresa de colores* de Svejtlan Junakovic (Madrid: Bruño, 2001), *Los versos de Noé* escrito por Antonio Gómez Yebra e ilustrado por Carles Rabat (Madrid: Hiperión, 2001), *El búho y la gatita* de Edward Lear (Barcelona:

Juventud, 1997), La cebra Camila de Marisa Núñez (Pontevedra: Kalandraka, 2000) son ejemplos de este tipo.

4. Cuentos: textos narrativos de autores clásicos o contemporáneos.
5. Adaptaciones de cuentos tradicionales: son resúmenes de cuentos tradicionales. Por ejemplo, *Cuéntame un cuento*, extraído de Hans Christian Andersen (Barcelona: Timun Mas, 1998) o del mismo autor, *La princesa y el guisante* (Barcelona: La Galera, 1994) y *El soldadito de plomo* (Barcelona: Destino, 1994). Una mención especial merece Mercè Escardò i Bas que en su obra, *Los tres cerditos* (Barcelona: La Galera, 2000), adapta magistralmente el conocido cuento homónimo.
6. Adaptaciones no tradicionales: el cine y los dibujos animados.
7. Álbumes: son en los que se unen perfectamente la narración visual con la escrita. Entre ellos, podemos señalar *Gato tiene sueño* de Satoshi Kitamura (Madrid: Anaya, 1997).
8. Libros mudos: son relatos visuales, sin ninguna palabra escrita. Se diferencia de los libros de imágenes en que aquí las imágenes sí guardan relación causal entre ellas.
9. Pop-up, libros-juego o libros interactivos: son textos troquelados, con pestañas y/o relieves; podemos citar títulos como , *El circo de las pulgas* de S. Rae (Barcelona: Montena, 1996), *El divertido e interactivo texto de Kees Moerbeek, Las aventuras del conejito Benny* (Barcelona: Elfos, 1992), la preciosa obrita *La oruguita glotona* de Eric Carle (Barcelona: Elfos, 1995) o el asombroso libro de Jean-François Martin, *La granja* (Barcelona: Planeta, 1996).

10. Documentales o libros de conocimientos: son textos ideados para que el niño pueda alcanzar un conocimiento de la realidad que le rodea. En *Los colores de Maisy* (Barcelona: Serres, 1997), Lucy Cousins muestra a través de la *Ratita Maisy* los colores a los más pequeños. De la misma forma, John Burningham, en *Las estaciones* (Madrid: Kókinos, 1997) enseñan de qué forma afectan las distintas estaciones del año en el campo.
11. Cuadernos de actividades: son entretenimientos para momentos de ocio (muñecas recortables, construcciones plegables, cuadernos para colorear...). se puede destacar la serie “*Buly*” del Grupo Anaya que consiste en material del alumno que puede incluir fichas de trabajo individual, fichas para componer, láminas de identificación, fichas festivas, hojas de troquelados, boletín informativo, hojas de gomets rojos y amarillos...
12. Gadgets promocionales: son promociones de marketing, es decir, las viñetas, cómics, libros... que una casa comercial saca con el fin de promocionar su producto: Super Mario, McDonald’s, etc.
13. Publicaciones periódicas: como revistas, cómics, etc. Por hacer un poco de historia, recordemos que la serie de Celia de Elena Fortín comenzó a publicarse en la revista *Gente Menuda* el 6 de enero de 1929 con *Celia sueña con la noche de Reyes* y rápidamente se convirtió en una sección fija de ésta. Naturalmente no todas esas categorías resisten un análisis desde el punto de vista literario.

Otra clasificación de los textos literarios Infantiles es la que atiende al contenido temático:

- a) Libros que narran procesos cotidianos, es decir, la historia narrada le ocurre o le puede ocurrir al lector todos los días. Nick

Butterworth en su libro, *Cuando es hora de ir a la cama* (Barcelona: Juventud, 1995).

- b) Libros que narran procesos insólitos, es decir, su argumento expone cosas, casos y situaciones alejadas de la cotidianidad del lector.
- c) Libros que narran procesos extraordinarios, es decir, libros donde se muestran hechos prodigiosos (algo que aconteció a alguien una vez y no más) o maravillosos (propios de seres fantásticos).
- d) Libros que propician procesos lúdicos o mecánicos, es decir, libros que necesitan de la manipulación del lector para fascinar o sorprenderlo.

3.4. Funciones de la literatura infantil.

Las funciones de la literatura infantil se identifican con las necesidades que debe tener un texto para niñas y niños. Las mismas pueden ser variables y jerarquizadas por el lector, que es quien consume la obra. Esta, además, puede ser caracterizada según las funciones dominantes en ella y solo de acuerdo con ellas, se puede investigar su lugar en la cultura general de un determinado período.

La obra literaria es polifuncional. Mediante la jerarquización y desjerarquización de las distintas funciones de la literatura y, distinguiendo las dominantes, puede atribuírsele un lugar específico en la estructura cultural general de un determinado período, así como también una función en la estructura social y dentro de una formación social en particular. Teniendo en cuenta que estas funciones pueden ser variables y jerarquizadas también por el lector, que es quien consume la obra literaria, podemos establecer:

- ❖ **Función estética.** La literatura transmite la belleza a través de la palabra, haciendo surgir en el lector el goce espiritual y la sensibilización tanto estética como social. Esta función se complementa con otras de igual importancia. La literatura no se reduce a su función estética, sino que parte de ella para una comunicación con sus receptores. Inicia al lector a modo de introducción para que posteriormente, vaya apropiándose de ese universo literario encontrando el significado de las otras funciones.

- ❖ **Función social.** La obra literaria es testimonio de una época, de ideales y del entorno histórico en los cuales se desenvuelve. Es un documento social de su tiempo, esto es, de costumbres, de política y de la Psicología de un pueblo. La historia de los pueblos no se entiende del todo, sin haber leído las producciones literarias de sus autores. Por ejemplo, la Revolución mexicana es mucho más comprensible si se lee a Mariano Azuela o a Vasconcelos.

- ❖ **Función cultural.** La literatura afirma y transmite los valores universales, comunes de la humanidad. Por lo tanto, crea conciencia en la gente para establecer su vida en sociedad. A través de la literatura así como del arte en general, el ser humano plasma sus ideales, sus costumbres, su cultura y sus anhelos. Mediante este testimonio tan valioso se puede hacer una reconstrucción de las civilizaciones. De ahí la importancia de esta función.

- ❖ **Función musical.** La organización de los elementos de la lengua están distribuidos de tal manera que su armonía produce un efecto relajante a su lectura.

- ❖ **Función emotiva.** Cuando en un texto literario predomina el “yo” predomina la función emotiva. Normalmente en la lírica la función emotiva es la imperante.

❖ **Función imaginativa.** La literatura promueve el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje y forma a lectores autónomos debido a que toda obra literaria contribuye a la creación de la lengua. Por su parte la literatura infantil permite que el niño incursione en el conocimiento de la lengua, a través del espíritu lúdico de las palabras, las onomatopeyas, el ritmo, la sencillez en cuanto a su concepción y expresión temática, el dramatismo en el sentido de centrar la atención. El niño participa de las recreaciones imaginarias de una realidad que le son brindadas en las creaciones literarias que las hace suyas y las recrea. En fin, a través de la literatura el docente puede incentivar y desarrollar comportamientos lectores en sus alumnos.

❖ **Función lingüística.** El término de función lingüística se acuñó y se relaciona con el de nociones lingüísticas. Hablamos de un ofrecimiento o petición de información (identificación, relato, descripción y narración, etc.)

- Expresión de actitudes intelectuales y su comprobación (acuerdo y desacuerdo, aceptar o declinar una oferta o una invitación, etc.).
- Expresión de actitudes emocionales y su comprobación (gusto, agrado, sorpresa, miedo...).
- Expresión y comprobación de actitudes morales (aprobación, disculpa, aprecio, indiferencia...).
- Persuasión (sugerir actividades, aconsejar, prevenir...).
- Usos sociales de la lengua (saludar y despedirse, presentarse, felicitar, etc.).

El concepto de funciones lingüísticas está estrechamente emparentado con el de funciones del lenguaje; no obstante, se diferencia de este por varias características:

- En primer lugar, por su objetivo, directamente relacionado con la obtención de unidades lingüísticas con las que elaborar un programa de enseñanza de una lengua extranjera.
 - En segundo lugar, por su grado de sistematización, consecuencia de la anterior característica. Al no tener una finalidad estrictamente científica, sino aplicada, los criterios para su delimitación y establecimiento obedecen a la funcionalidad para la que se crean.
 - En tercer lugar, derivado de la característica anterior, por el número de funciones lingüísticas que pueden llegar a establecerse, que es abierto y mucho mayor que el de funciones de la lengua.
- ❖ **Función referencial.** Es la función del lenguaje que se pone énfasis en el factor contextual. Al ser el contexto todo lo extracomunicativo, la función referencial trata solamente sucesos reales y comprobables. Está presente en todos los actos comunicativos. Se da cuando el mensaje que se transmite puede ser verificable, porque claramente reconocemos la relación que se establece entre el mensaje y el objeto (referente). Los recursos lingüísticos principales de esta función son los deícticos.
- Tiene como principal objetivo el informar. Los textos que la contienen se caracterizan por ser objetivos y unívocos. Esta función la encontramos en los llamados textos científicos, cuyo propósito es ofrecer conocimientos. Se caracterizan por aludir a lo extralingüístico, es decir, a nuestro entorno o lo que nos rodea.
- ❖ **Función pedagógica.** Esta función se hace referencia a la socialización por cuanto los textos se pueden inculcar ideas, creencias y valores sociales. Legitimamos instituciones o instancias sociales. Legitimamos también roles y funciones sociales. Ofrecemos modelos de actuación. Ofrecemos modelos de identificación desde el punto de vista emotivo. Enseñamos cómo solucionar conflictos. Ofrecemos un mundo mágico en el que los niños viven y con el que pueden descargar la agresividad, la ansiedad y los miedos reales.

Ofrecemos también una fuente de imaginación y creación, a partir de la cual creará sus propias historias e imaginará su mundo ideal.

3.5. Educación literaria en la escuela.

Frente a una concepción tradicional de la enseñanza de la literatura determinada por el aprendizaje “memorístico” de un conjunto de datos de autores, títulos de obras, características de la época, secuenciados en torno al eje historicista, así como aburridísimas sesiones de comentarios de texto, que alejaban al estudiante del verdadero goce de la obra literaria, las aportaciones de las actuales teorías literarias han transformado sustancialmente esta concepción tradicional de la literatura.

La enseñanza desde estos planteamientos tradicionales no tenía en cuenta el interés y la valoración de la lectura como fuente de placer y diversión, sino de conocer e identificar autores, fechas, movimientos, recursos estilísticos, etc. Era la base del modelo tradicional de enseñanza de la literatura. Este enfoque historicista y formalista apenas brinda la oportunidad al alumno de valorar, apreciar y disfrutar las cualidades estéticas de toda producción literaria. Parafraseando a Lomas (2002), la lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños. Desde hace unos años se aprecia un creciente interés de los padres por la lectura de sus hijos, quizá porque saben -se les dice así desde los medios de comunicación- la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar.

Pero hay que ser consciente de que el potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo. La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad. Pero al alumno desde sus planteamientos tradicionales, no se le capacitaba para ser un lector autónomo, reflexivo y crítico; ni mucho menos se le

favorece en la adquisición de hábitos lectores con los que asegurar y formar lectores competentes. Al contrario, lo que se conseguía era la absoluta desmotivación y tedio hacia el universo literario.

En nuestros días, y como consecuencia de las aportaciones de las teorías literarias, se hace más hincapié en la forma en que decidimos leer que a la naturaleza misma de lo escrito (Eagleton, 1995: 94). Desde esta perspectiva pragmática, *la literatura es vista como un uso del lenguaje en una situación comunicativa específica y con finalidad estética*. En ella, el receptor adquiere un protagonismo inusitado, ya que es él, durante el proceso de la lectura, quien da existencia al texto literario, es decir, actualiza o concreta el significado potencial textual mediante la puesta en funcionamiento de todo un arsenal de convenciones y experiencias. Pero estas aportaciones del receptor durante el acto de leer han de ser aprendidas, convirtiéndose en contenido curricular prioritario en el área de Lengua y Literatura.

Acercar a los niños a la Literatura supone invitar a participar de las infinitas formas que la humanidad tiene de mirar, pensar, interpretar y expresar el mundo a través de la palabra (y, en su caso, de la imagen). Pero en este acercamiento a los libros, resulta crucial que los niños no vivan la Literatura como un territorio ajeno, sino que se les debe brindar la oportunidad de implicarse en ella desde sus propias inquietudes y experiencias.

Este logro requiere la presencia de libros, canciones, narraciones y lecturas en voz alta desde la más tierna infancia en el seno familiar; y posteriormente atañe, en gran medida, a la escuela, pues es en clase de desde lengua y literatura donde se posibilita esta implicación a través de actividades diversas: de biblioteca, taller de escritura, dramatizaciones y otras manifestaciones expresivas.

Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura (Martínez Fernández, 1997) que han tenido una especial incidencia en la enseñanza de la Literatura son los siguientes:

- a) Teorías lingüísticas y semiológicas, entre las que habría que destacar la Semiótica y la Pragmática literaria. La concepción de la obra literaria como signo da lugar a la semiología literaria, que señala. Es preciso conocer tanto el significante, como el significado que se le atribuye en cada serie cultural en función de factores externos a la propia obra. De los tres estudios que propone el método de la Semiología (semántico, sintáctico y pragmático), destacamos el último de ellos porque aborda las relaciones entre autor, lector y sistemas culturales en que está inserto el proceso. La Pragmática prima el texto y considera indispensable al lector como sujeto del «acto de lectura».
- b) También habría que citar la teoría de los polisistemas aparecida en Israel con el grupo de investigación de Itamar Even-Zohar, que plantea una visión del fenómeno literario como un polisistema constituido por un «centro» que coincide con la literatura canónica y oficial y una «periferia», ocupada por textos no canónicos que se dirigen a un público lector determinado, pero que, como algo cambiante en función de las circunstancias sociales y culturales, pueden pasar al «centro» en un momento dado, y viceversa.
- c) Teorías fenomenológicas y hermenéuticas. La Estética de la recepción ha supuesto un cambio radical en las concepciones sobre la interpretación del texto, con amplias repercusiones en la enseñanza de la Literatura. Las aportaciones de esta teoría que más han influido en esa didáctica: han sido dos: el descubrimiento del lector y su consideración como sujeto necesario para el análisis, la comprensión y la interpretación del significado de la obra literaria, por un lado; y el concepto de literatura como medio de

comunicación, como fenómeno histórico, como sistema de signos de estructura significativa y como realidad social, simultáneamente por otro.

- d) Teorías disgregadoras. La teoría de la Deconstrucción sostiene que cualquier lectura es posible, por lo que un texto puede tener multitud de lecturas. Pero «deconstruir» no es destruir, sino «desmontar», es decir enfrentar los textos con sus contradicciones internas. No es una teoría que haya tenido demasiada influencia en la enseñanza de la Literatura.

La educación literaria, como toda educación, supone un proceso y es presumible que éste se dilate ampliamente en el tiempo, pues la facultad lectora ni es innata ni pertenece a la naturaleza humana, aunque encuentre en ésta las condiciones y medios de desarrollarse. Este desarrollo exige esfuerzo en el aprendizaje del lector, tanto más cuanto menor sea la atracción que el sujeto siente por la lectura.

El interés del niño – como el de cualquier otra persona de cualquier edad – se despierta cuando el objeto de su atención le involucra, de alguna manera. Cuando entra en contacto directo con sus emociones, su curiosidad, sus inquietudes o su experiencia; que no excluye que, además, siga habiendo un esfuerzo de aprendizaje, pero éste será tanto más liviano cuanto mayor sea el interés despertado.

Por lo tanto, más que enseñar literatura se ha de educar literariamente, convirtiendo la formación para la recepción literaria en la base misma de toda propuesta didáctica. La literatura, en el ámbito escolar, se ha de plantear dentro del perímetro del aprendizaje lector. Se trata, en definitiva, de aprender a leer literariamente (Mendoza, 2001: 49). Este “enseñar a apreciar la literatura” se halla más acorde con el planteamiento cognitivo de los programas de aprendizaje y con la funcionalidad propia de la materia.

Desde esta perspectiva resulta obvio que el planteamiento didáctico y las orientaciones curriculares precisa de un cambio con detenimiento. No es lo mismo formar a un alumno para capacitarlo para su autónomo disfrute y valoración (receptiva e interpretativa) de las obras literarias, que transmitirle una serie de conocimientos sobre las creaciones literarias, (que, sí bien son necesarios para tal apreciación, no pueden constituirse por sí mismos en el exclusivo objeto de aprendizaje). Por ello, creemos que más que hablar de didáctica de la literatura (que lleva implícita la idea de enseñanza de...), deberíamos plantearnos en concepto de *hablar de tratamiento didáctico* de la literatura, expresión más matizada y que responde a una concepción más abierta a la participación del lector, a su implicación y que respeta el hecho de que la literatura no se puede enseñar, sino que se puede leer, analizar, valorar, apreciar... (Mendoza, 2002).

Con esta sugerencia inicial queremos destacar la necesidad de renovar el enfoque de la enseñanza de la literatura en cuanto a exponentes de una cultura.

La búsqueda de correlaciones intertextuales e interculturales, de asociaciones del sistema literario, que reconoce (o establece) el propio lector y la apreciación de valores literarios-culturales son factores decisivamente mucho más formativos que simples fechas y títulos, de nombre de recursos y figuras literarias (que, luego, no siempre se saben identificar en el texto), si no se integran en la apreciación personal. Todo ello implica situarnos desde la perspectiva pragmática (vid. A García Berrio, 1990).

No cabe duda de que la lectura se convierte en el centro mismo de cualquier actividad en el plano de la educación literaria. Pero este presupuesto básico choca aún con prejuicios propios de algunos docentes que siguen dudando en asignarle un mayor protagonismo, creyendo que no es un verdadero trabajo escolar, sino un simple divertimento con la única utilidad de hacer un descanso entre clase y clase y no aprecian el valor formativo de la lectura.

Adoptar un enfoque educativo, basado en el proceso de recepción lecto-literaria, implica que se ha de potenciar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias que el receptor activa durante todo el proceso de la lectura. Esto no es otra cosa que la formación y adquisición de la competencia literaria a través de la recepción y producción de textos literarios. De esta forma, se dota al alumno de los conocimientos necesarios para que pueda dialogar con la obra literaria.

Recordemos a este respecto que la lectura es una tensión entre el lector real y el lector “implícito” o “modelo”, entendiendo éstos últimos como una estrategia específica del texto que muestra convencionalismos e índices textuales para que el lector se implique en este diálogo interactivo. El lector real, por consiguiente, deberá formarse para leer conforme a lo previsto por el texto, reconociendo los itinerarios que éste le ofrece. En una palabra, deberá *aprender a saber qué hacer* con el texto literario.

Dicho de otro modo, el nuevo enfoque de enseñanza/aprendizaje de la literatura se ha de definir por su atención hacia el proceso receptivo del alumno-lector, cuya actividad –compleja y activa- favorece un enriquecimiento de la competencia literaria, al integrar distintos saberes, procedimientos y actitudes con el fin de (re)construir el significado del texto literario. Por consiguiente, se convierten en objetivos y contenidos formativos básicos todos aquellos aspectos que:

- Fomentan una implicación cooperativa del lector con el texto;
- Potencian los valores inherentes a toda lectura activa;
- Favorecen la adquisición de hábitos lectores;
- Desarrollan actitudes positivas hacia el texto literario, etc.

Este interés hacia el complejo proceso cognitivo de atribución de significado textual ha permitido reconocer y acentuar el valor formativo de las obras literarias infantiles: su capacidad de formar al niño para enfrentarse al texto literario. Desde esta perspectiva, representan un material didáctico idóneo que pone al niño en contacto con la cultura literaria y estimula, siempre desde una perspectiva lúdico-creativa, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la

formación de la sensibilidad estética y el dominio de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas.

Los estudios de Pragmática literaria han permitido entender la literatura como aquel conjunto de textos a los que una comunidad les ha otorgado las calidades de literarios (Ellis, 1988). Esta definición ha favorecido que, en nuestro ámbito específico, se levanten voces que aboguen por una concepción de la Literatura Infantil como “los libros que aparecen en las listas de edición de libros para niños” (Townsend, 1977) o como “las colecciones de tapas duras y colores que ofrecen un cierto tipo de placer echo de curiosidad y atención” (Soriano, 1975).

Desde otro ángulo de la pragmática, el lenguaje literario deja de tener sentido. Observar las formas lingüísticas y las funciones estructurales que supuestamente otorgan valor estético al discurso literario no puede justificar, en modo alguno, su especificidad. No debe juzgarse el discurso literario como un tipo especial de lenguaje, sino como un uso más de éste. El uso cotidiano y el poético utilizan recursos lingüísticos similares, aunque con distinta intencionalidad. Aunque bien es cierto que el uso literario de la lengua posee una potencialidad expresiva y una multiplicidad de recursos creativos, que se reconocen y se concretan en el acto mismo de la recepción.

La única diferencia entre el uso literario y otros usos lingüísticos radica por lo tanto en la peculiar situación comunicativa que el texto produce:

- ❖ La comunicación entre emisor (autor) / receptor (lector) se realiza en diferido, sin la presencia real de ambos interlocutores. Es una comunicación en la que no se pueden establecer turnos de intervención y donde el receptor no puede interrogar al emisor sobre posibles dudas o malentendidos durante el acto comunicativo. Por esta razón, el lector (en nuestro caso, el niño) debe activar todos sus saberes, habilidades y estrategias para ir solventando los posibles

problemas que pueda presentarle el texto y, a su vez, el texto debe aportar información adicional, indicios textuales, pautas de recepción que favorezcan la formulación de expectativas, hipótesis e inferencias durante la lectura. El diálogo, pues, se establece entre el texto (que ha absorbido al autor) y el lector; los dos componentes de la comunicación literaria preparados para una cooperación interactiva.

- ❖ El esquema de la comunicación literaria tiene sus peculiaridades; la más notable es la asimilación que se produce entre los componentes autor y texto, a favor del segundo que hace de emisor y mensaje.

- ❖ En la comunicación literaria, el receptor activa, además del código lingüístico y sociocultural, un código pragmático y *estético* que le permite realzar elementos que, en cualquier otra situación comunicativa, carecerían de valor. El lector, ante una obra artístico-literaria, tiene que prestar atención a todos y cada uno de los detalles de ésta, por mínimos e insignificantes que parezcan (Posner, 1987). Gracias a esta consideración, la obra literaria infantil, conformada por una multitud de códigos convencionales (lingüístico, literario, de género, etc.), presenta en su organización una serie de propiedades que el lector ha de reconocer y valorar como relevantes. En función del grado de reconocimiento de estos elementos se pueden hacer lecturas diferentes. La recepción “literaria” del texto promueve que el lector *desautomatice* los distintos niveles, dando mayor importancia a aspectos que, en la comunicación ordinaria, pasarían desapercibidos. De esta forma, el receptor literario niega la posibilidad de concederle de forma inmediata un valor referencial, sin tener en cuenta una visión integradora de todos sus componentes estructurales (Posner, 1987; Pozuelo Yvancos, 1989).

- ❖ En la comunicación literaria, los participantes no se plantean la veracidad de lo narrado. El lector acepta jugar un papel ficticio en esta comunicación y se compromete a no ver el mundo del texto en el marco de referencia de la

realidad social (Schmidt, 1987). Este contrato favorece la generación de mundos posibles, gracias a los cuales el lector / niño consigue enriquecerse con nuevas experiencias vitales durante esa etapa en que los límites entre realidad y fantasía están muy desvaídos (Colomer, 1995). Se asume, en definitiva, un universo ficcional tan válido como la experiencia ordinaria de la realidad, consiguiéndose la creencia de la existencia de un mundo *real* durante la lectura (Villanueva, 1992: 76). Pero para que esto se lleve a cabo es necesario el desarrollo de la función imaginativa (cfr. Bruner, 1988) cuyo propósito es construir el mundo del texto y sus significados desde una posición lúdico-creativa.

- ❖ Los libros literarios infantiles están fuertemente determinados por agentes como el editor, los padres... cuya mediación especifica enormemente el tipo de comunicación texto-niño.

3.5.1. Enfoque basado en la lectura

No cabe duda de que la lectura se convierte en el centro mismo de cualquier actividad en el plano de educación literaria. Pero este presupuesto básico choca aún con prejuicios propios de algunos docentes que siguen dudando en asignarle un mayor protagonismo, creyendo que no es un verdadero trabajo escolar, sino un simple divertimento con la única utilidad de hacer un descanso entre clase y clase y sin apreciar el valor formativo de la lectura.

La formación literaria basada en el proceso de recepción lecto-literaria, implica que se ha de potenciar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias que el receptor activa durante todo el proceso de la lectura. Esto no es otra cosa que la formación y adquisición de la competencia Literaria a través de la recepción y producción de textos literarios. De esta forma se dota al alumno del conocimientos necesarios para que pueda dialogar con la obra literaria.

Para ello, el nuevo enfoque de enseñanza/ aprendizaje de la literatura se centra en el proceso repetitivo del alumno lector, cuya actividad –compleja y activa- favorece un enriquecimiento de la competencia literaria, al integrar distintos saberes, procedimientos y actitudes con el fin de (re)construir el significado del texto literario. Se convierten en objetivos y contenidos formativos básicos, todos aquellos aspectos que:

- ❖ Fomenta una implicación cooperativa del lector con el contexto;
- ❖ Potencia los valores inherentes a toda lectura activa;
- ❖ Favorece la adquisición de hábitos lectores;
- ❖ Desarrollan actitudes hacia el texto literario, etc.

Este interés hacia el complejo proceso cognitivo de atribución de significado textual ha permitido reconocer y acentuar el valor formativo de las obras literarias infantiles. Desde esta perspectiva lúdico-creativa, el desarrollo de la competencia lecto-literaria, la formación de la sensibilidad estética y el dominio de habilidades y estrategias lingüístico-comunicativas que son los ejes fundamentales de la formación literaria.

A partir de la idea de que la lectura en la escuela es un medio para pensar, y no un mero pasatiempo, Chambers propone como elemento esencial de la educación literaria la conversación sobre lo leído. Esta conversación abarcaría tanto la charla informal entre los niños para compartir su gozo y su comprensión de los libros, sin las aportaciones del maestro, como un tipo de conversación formal que les hace pensar en lo leído, guiados por la ayuda de alguien que sabe cómo hacerlo (Chambers, 2007).

- ❖ En la conversación informal suele ocurrir tres situaciones típicas: en primer lugar, los niños comparten lo que les gusta y lo que no les gusta; en segundo lugar, comparten las dificultades o los desconciertos que la

historia puede haber suscitado y con ello negocian y construyen el sentido de los textos y en tercer lugar, los niños tienden a comparar patrones para construir el sentido de un texto, ya sea porque comparan un texto con otro, apelando a sus lecturas previas, ya sea porque comparan con los patrones de su conocimiento del mundo.

- ❖ La conversación formal, por su parte, aspira a llevar a los niños hacia una lectura crítica. En este caso, el papel del maestro es el de facilitar la exploración de las intuiciones que los niños han tenido, ayudarles a articular el significado. Chambers define la crítica fundamentalmente como interpretación que surge de la experiencia propia que tiene el lector con el texto:

[...] la crítica tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido: estableciendo, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También los son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector.

Una verdad simple subyace a todo esto: la crítica es autobiográfica. Cualquier que sea la tendencia particular del crítico, o la preferencia del especialista (lingüística, estructuralista, feminista, política, psicoanalítica, etc.), la base es la experiencia propia que tiene el lector con el texto. Sin esto no hay nada. Nada sobre lo que trabajar, nada de interés. De modo que, como lo apunta Jonathan Culler, “hablar del significado de la obra es contar la historia de una lectura” (2007:40)

La propuesta de Chambers va, por tanto, en la línea de potenciar la capacidad crítica que los niños poseen. Los niños comparan, juzgan, relacionan lo leído con otras lecturas o con patrones de sus experiencias personales. Y precisa que “los niños son tan capaces como los adultos de realizar lecturas críticas, en el sentido literario, y que necesitamos saber más sobre cómo abordar con ellos respuestas críticas”. El papel del mediador sería el de ayudarles a formular sus intuiciones y hacerles ver que la literatura no solo tiene que ver con el hallazgo de significados, sino que también es una construcción lingüística metafórica.

3.5.2. *El aula como espacio de interpretación.*

Partimos del hecho de que el texto literario ha de concebirse como una herramienta excelente gracias a la cual cualquier persona puede establecer o reforzar su propio yo. Como señala Sánchez Corral (1999), el texto literario posee una marcada funcionalidad constructivista, gracias al *proceso activo, interactivo y creativo de la lectura*, debido a que es el lector quien ha de rellenar los huecos vacíos del texto y quien elige, en función de sus conocimientos, una u otra posibilidad interpretativa. El lector se convierte, entonces, en co-creador de la obra.

¿Por qué los textos artístico-literarios poseen esta funcionalidad formativa y no así tanto los demás textos? La razón puede encontrarse en la propia naturaleza indeterminada del hecho literario. Los textos literarios, en su configuración, están repletos de *espacios vacíos*; los no literarios, en cambio, no están conformados por tantos huecos (Acosta, 1989). Por consiguiente, el lector en el texto literario se enfrenta a un proceso receptivo muy complejo, donde se le solicita mayor atención y actividad para rellenar estos huecos. El lector, entonces, se entrega a la interacción comunicativa con el texto, implicándose en la construcción de sentido. Así lo pone de manifiesto la siguiente cita de Escandell Vidal (1993: 243):

La participación del lector es, pues, cognoscitiva e imaginativa: tiene que utilizar sus conocimientos y capacidades para reconstruir todo el mundo de ficción que se presenta ante sus ojos (...). El emisor da muchos datos; pero es el lector quien crea el marco en el que suceden las cosas.

No solamente desde la didáctica sino desde la propia teoría literaria se insiste en este “nivel de contenido superior” en el que se ubica necesariamente el receptor. Como dice Lotman, el discurso literario desarrolla una estructura de gran

complejidad; y aquí reside la razón de que puede transportar un mayor nivel de contenido y un mayor nivel de información:

Y si el volumen de información contenido en el discurso poético y en el discurso normal fuese idéntico, el discurso poético perdería el derecho a existir y, sin lugar a dudas, desaparecería. Pero la cuestión se plantea de un modo muy diferente: la complicada estructura artística, creada con los materiales de la lengua, permite transmitir un volumen de información completamente inaccesible para su transmisión mediante una estructura elemental propiamente lingüística. De aquí se infiere que una información dada (un contenido) no puede existir ni transmitirse al margen de una estructura dada (Lotman, 1978: 21).

Esta situación enunciativa específica le exige al receptor una *ruptura cognitiva* no exenta de complejidad, precisamente por lo que acabamos de decir: porque, al sumergirse en el nuevo lenguaje, quedan suspendidas las reglas elocutivas usuales, liberándose las formas significantes de los vínculos coercitivos de la lógica cotidiana (Sánchez Corral, 1995).

Desde esta perspectiva, y por lo que concierne al *hacer interpretativo* que estimula el discurso literario, cabe afirmar que estamos ante un paradigma ejemplar del sistema de la comunicación, puesto que la competencia del lector está inscrita, como una instancia más, en el interior de los textos artísticos, incluso está presupuesta en su funcionamiento concreto. En palabras de Greimas, podríamos asegurar que el sujeto competente del discurso literario “puede ser considerado como un sujeto en formación permanente, si no un sujeto por construir” (1980: 12).

Ante esta dificultad, el aula se concibe como un espacio de negociación literaria estableciendo al mismo tiempo las reglas implícitas y explícitas de lo que ha de ser literatura y del trayecto lector que el estudiante tiene que recorrer (Amo, 2010).

En este sentido, Chartier señala que los enfoques literarios que conceptualizan la lectura como una “recepción” o una “respuesta” de un lector modelo tienen la limitación de entender implícitamente la lectura de una manera abstracta y universalizadora, ya que el mundo del lector es el de la “comunidad de interpretación” a la que pertenece y que define un mismo conjunto de aptitudes, de normas, de usos y de intereses.

Pensada como un acto de pura intelección, cuyas circunstancias y modalidades concretas carecen de importancia, la lectura que suponen considera, en realidad, como universales prácticas de lectura históricamente particulares: las de los lectores letrados y, a menudo, profesionales de nuestra época. Contra este “etnocentrismo espontáneo de la lectura” [...] conviene recordar que la lectura también tiene una historia (y una sociología) y que la significación de los textos depende de capacidades, de códigos y de convenciones de lectura propias de las diferentes comunidades que constituyen, en la sincronía o la diacronía sus diferentes públicos. (Chartier, 2000: 171)

Chambers (2007: 20-21), por su parte, señala que cada vez que leemos algo no podemos evitar experimentar algún tipo de respuesta: placer, aburrimiento, excitación, interés, disfrute... Dos respuestas se deben tomar en cuenta para ayudar a los niños a convertirse en lectores más reflexivos: la primera es que cuando disfrutamos un libro queremos experimentar otra vez el mismo placer, ya sea volver a leer el mismo libro o leer otros del mismo autor o más libros del mismo tipo o simplemente volver a leer. La segunda respuesta es que cuando hemos disfrutado intensamente un libro deseamos hablarle a alguien más de él. Esto supondrá algún tipo de conversación literaria, de tipo informal si se da como charla entre amigos, o más formal, si se da en un contexto de clase.

Partiendo de la idea de que la lectura en la escuela es un medio para pensar, y no un mero pasatiempo, Chambers propone como elemento esencial de la educación lectora y literaria *la conversación sobre lo leído*. Esta conversación abarcaría tanto la charla informal entre los niños para compartir su gozo y su comprensión de los libros, sin las imposiciones del maestro, como un tipo de conversación más formal que les hace pensar más profundamente en lo leído, guiados por la ayuda de alguien que sabe cómo hacerlo (Chambers, 2007).

- En la conversación informal suelen ocurrir tres situaciones típicas: en primer lugar, los niños comparten lo que les gusta y lo que no les gusta; en segundo lugar, comparten las dificultades o los desconciertos que la historia puede haber suscitado, y con ello *negocian y construyen el sentido de los textos*; en tercer lugar, los niños tienden a *comparar patrones para construir el sentido de un texto*, ya sea porque comparan un texto con otro, apelando a sus lecturas previas, ya sea porque comparan con los patrones de su conocimiento del mundo.
- La conversación formal, por su parte, aspira a llevar a los niños hacia una lectura crítica. En este caso, el papel del maestro es el de facilitar la exploración de las intuiciones que los niños han tenido, ayudarles a articular el significado. Chambers defiende la capacidad de los niños como lectores críticos si entendemos la crítica fundamentalmente como interpretación que surge de la experiencia propia que tiene el lector con el texto:

[...] la crítica tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido: estableciéndolo, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También lo son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector.

Una verdad simple subyace a todo esto: la crítica es autobiográfica. Cualquiera que sea la tendencia particular del crítico o la preferencia del especialista (lingüística, estructuralista, feminista, política, psicoanalítica, etc.), la base es la experiencia propia que tiene el lector con el texto. Sin esto no hay nada. Nada sobre lo que trabajar, nada de interés. De modo que, como lo apunta Jonathan Culler, “Hablar del significado de la obra es contar la historia de una lectura” (*Sobre la reconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*). (Chambers, 2007: 40)

La propuesta de Chambers va, por tanto, en la línea de potenciar la capacidad crítica que los niños ya poseen. Los niños comparan, juzgan, relacionan lo leído con otras lecturas o con patrones de su experiencia personal. Y precisa que “los niños son tan capaces como los adultos de realizar lecturas críticas, en el sentido literario, y que necesitamos saber más sobre cómo abordar con ellos respuestas críticas” (Chambers, 2007: 40). El papel del mediador sería el de ayudarles a formular sus intuiciones y hacerles ver que la literatura no sólo tiene que ver con el hallazgo de significados, sino que también es una construcción lingüística metafórica.

Podemos afirmar, por tanto, que esta línea de trabajo en el aula que se basa en el uso de la conversación como herramienta docente fundamental para hacer pensar reflexivamente a partir de las intuiciones iniciales, para construir significados compartidos socialmente y para enriquecerse con el pensamiento de los demás, constituye una de las propuestas metodológicas más interesantes para la educación literaria en la escuela.

El aula, por tanto, cobra un protagonismo esencial en el desarrollo de la competencia literaria (y el lector modelo) puesto que, como precisa Sipe (citado en

Amo y Ruiz, 2011: 5), “la comprensión literaria consiste simplemente en lo que la comunidad interpretativa de clase ha determinado que es”. Es decir, la comunidad interpretativa de la que forma parte el lector otorga los significados que construye el discente en el proceso de recepción (Amo y Ruiz, 2011).

3.5.2.1. Creencias del profesorado acerca de la enseñanza de la literatura infantil.

Respecto a las creencias del profesorado acerca sobre la enseñanza de la literatura infantil ha realizado una investigación por Nerea García (2011), dirigida por María del Mar Ruiz, que inscribe el “Máster de Investigación y Evaluación Didáctica en el aula para el desarrollo profesional docente”, de la Universidad de Almería. Este trabajo se centra en las creencias del profesorado, en su sistema de valores y en sus concepciones acerca de la educación literaria, los contenidos de aprendizaje y los procesos mismos de enseñanza.

La investigación se ha realizado con 4 profesores, de infantil y primaria, de dos centros educativos de Alicante y Almería. Las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes:

- ✓ **Los docentes afirmaron que Enseñar literatura** no solo consiste en una mera transmisión de conocimientos y contenidos teóricos, sino que además precisan la necesidad de hablar sobre libros.
- ✓ También consideraron que la **función de la literatura** infantil es de trasmisor cultural, como medio para aprender las convenciones literarias pero también como fuente de placer, experiencias vicarias, creatividad, expresión de sentimientos, transmisión de valores, por otro lado.
- ✓ Los **fines educativos** que se pretenden con la literatura fuerin según las maestras de infantil: fomentar valores formativos de la literatura, y

desarrollar de manera integral con la literatura otros aspectos formativos de carácter instrumental.

- ✓ El **canon formativo** adquiere diferentes matices en función del nivel educativo puesto que el docente está condicionado por los objetivos formulados en los Decretos del correspondiente nivel. Para su selección tienen en cuenta aspectos tales como que sean adecuados a la edad del niño, que sean motivadores, e interesantes, el formato del libro, así como su estética.
- ✓ Y por último presenta la diversidad de actividades de lectura propuestas por los docentes entrevistados: la lectura guiada o lectura en voz alta, la escritura literaria sobretudo en Educación Infantil, la utilización de la biblioteca de aula, entre otros.

3.5.3. Hábitos lectores del niño.

Si nos aproximamos a los escenarios en los que niños adquieren la competencia lectora mediante una variedad de actividades y experiencias, descubriremos dos contextos: *el centro escolar y el familiar*. En estos dos ámbitos en los que los niños ejercitan y desarrollan su competencia lectora se hace uso de los diversos recursos y actividades que se les ofrecen. Algunas de las experiencias lectoras cuentan con una estructura rígida, y en especial las que tienen lugar en el aula como parte de la enseñanza de la lectura; otras, menos estructuradas, ocurren como parte natural e informal de las actividades cotidianas de los niños. Ambas son fundamentales a la hora de ayudarles a desarrollar su competencia lectora.

Por otra parte, la competencia lectora está directamente relacionada con las razones por las que las personas leen. En el caso de los niños, estas razones pueden agruparse en dos: la lectura para uso y disfrute personal y la lectura para

el aprendizaje. Estos propósitos también están presentes en la mayoría de lecturas que el alumnado de estas edades realiza tanto dentro como fuera del ámbito escolar:

- **La lectura como experiencia literaria.** El niño hace uso del texto para implicarse en acontecimientos, entornos, acciones, consecuencias, personajes, ambientes, ideas y sentimientos ficticios, y para disfrutar del lenguaje en sí. Esta lectura generalmente se realiza para el disfrute y desarrollo personal.
- **La lectura para adquisición y uso de información.** El niño no se encuentra inmerso en mundos de fantasía, sino en aspectos del mundo real. A través de textos informativos, es posible entender cómo es y cómo ha sido el mundo, y por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen. Además esta información se puede utilizar para practicar el razonamiento y la acción. Este tipo de lectura suele realizarse como instrumento para el aprendizaje.

3.5.3.1. El concepto de “hábito lector”

El verbo *leer* encierra múltiples significaciones, y esta polisemia constituye uno de los problemas fundamentales que se plantean los estudios sociológicos centrados en hábitos lectores. La investigadora Christine Détéz (2004: 93-94) lo formula con estos términos:

Las preguntas que apuntan a la lectura suponen la existencia de una definición común sobre lo que es el acto de leer; ahora bien, tal definición está lejos de ser compartida por todos: [...] “leer” se utiliza (y entiende) en muchas encuestas de manera intransitiva, como si este verbo implicara no sólo el soporte de la lectura (el libro, y no el magazín, el cómic, o incluso lecturas fragmentadas, cotidianas

y concretas que se realizan a lo largo del día, desde la lectura de un cartel en la vía pública a la de una publicidad, pasando por la infinita variedad de ocasiones de lectura de una sociedad que, aun definida como la sociedad de la imagen, está saturada de escritos múltiples), sino también el género del libro, la manera de leerlo, incluso el marco en que se produce la lectura.

Por otra parte, aunque la creación del hábito lector en los niños y jóvenes ha sido objetivo prioritario de la actividad escolar y de las campañas más o menos institucionales de fomento o animación a la lectura, tampoco hay consenso entre los expertos sobre el concepto de “hábito lector”, lo que añade dificultades al estudio de los hábitos lectores de la población.

En el año 2001 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura (*cf.* CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003). Su objetivo básico era potenciar los hábitos de lectura entre la población infantil y juvenil, desde un marco abierto y de colaboración con otras instituciones públicas y privadas y con los medios de comunicación. Una de las actuaciones desarrolladas ha sido el extenso informe elaborado por el CIDE en 2003, *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. En el Marco teórico que precede a la investigación realizada (2003: 9 y ss.) se expone una interesante reflexión sobre el concepto de “hábito lector” que guía la posterior formulación de los objetivos, metodología y conclusiones de la investigación.

El concepto de hábito lector, se indica, es un término compuesto que resulta de la conjunción de lo que se entiende por “hábito” y por “lectura”. De las distintas acepciones que los diccionarios de la lengua o diccionarios de términos psicológicos dan sobre “hábito” se desprenden algunos rasgos comunes, entre los que destacan “la facilidad que se adquiere con la práctica constante y duradera de un mismo ejercicio” y “la necesidad de reiteración de una conducta para que

surja la disposición a repetirla, de forma que dicha conducta se haga, progresivamente, de una forma más segura, fácil, rápida, automática e inconsciente”. Los hábitos se refieren a conductas que se realizan con distintos niveles de conciencia. En relación con la lectura, esto no significa que dicha actividad se realice de forma inconsciente, sino que lo que se hace inconsciente es la disposición o tendencia a realizar dicha actividad. Las definiciones destacan, por otra parte, el carácter aprendido de los hábitos, de tal forma que son susceptibles de ser enseñados, aunque también pueden provenir de disposiciones más o menos instintivas.

El CIDE adopta como concepto de “hábito” la idea de que “una tendencia individual relativamente estable a obrar de un modo determinado, adquirida, fundamentalmente, por la reiteración de un acto. Los efector del hábito son una mayor automatización, seguridad, facilidad y rapidez de ejecución del acto, así como una menor conciencia del mismo.” (2003:10). La función de los hábitos es, ante todo, de economía de esfuerzos, porque permiten ejecutar automáticamente actos complejos que exigen un esfuerzo considerable durante su adquisición. A medida que aumenta la edad resulta cada vez más complicado instaurar hábitos nuevos o corregir los ya interiorizados.

Según el *Diccionario de Pedagogía y Psicología* de F. Canda (2000, citado por el CIDE, 2003: 10) el proceso de formación de hábitos pasa por tres fases sucesivas: provocar una conducta que sea manifestación del hábito pretendido; fijarla para que aumente su contingencia ante las situaciones que sirven de estímulo; y acrecentar su estabilidad para que llegue a formar parte de la estructura mental del sujeto. Durante estas tres fases, afirma este autor, se debe hacer uso de las siguientes técnicas:

- *Repetición:* para adquirir un hábito es necesario repetir una conducta o secuencia numerosas veces hasta hacerla automática.
- *Utilización de modelos:* se debe facilitar que el sujeto imite las conductas-objetivo.
- *Variación de las situaciones:* la lectura no debería vincularse sólo a la actividad escolar, sino a distintos contextos.
- *Motivación:* el sujeto debe encontrar sentido a la actividad y hacerla suya.

Por otra parte, los hábitos suelen asociarse a lugares propiciatorios y a tiempos determinados, ya que tienden a hacerse periódicos (leer antes de dormir, por ejemplo). También se relaciona la conducta-clave con estímulos ambientales específicos.

En los trabajos de investigación que miden hábitos lectores de la población este concepto se operativiza de múltiples formas, entre las que destacan las siguientes:

1. *Frecuencia de lectura:* autopercepción acerca de la frecuencia con la que el sujeto indica que lee libros por placer.
2. *Tiempo de lectura:* número de horas dedicadas a la lectura por placer en una unidad temporal determinada, habitualmente una semana.
3. *Cantidad de lectura:* número de libros leídos en un espacio temporal dado, habitualmente en un año o trimestre.
4. *Autopercepción lectora:* valoración del sujeto acerca de cuánto lee.

A estas variables pueden añadirse otras, tales como la *actitud hacia la lectura*, la *frecuencia en la asistencia a bibliotecas*, la *procedencia de los libros* o el *volumen de compra de libros*.

A la dificultad intrínseca de reducir un concepto tan complejo como el de hábito lector a una serie de variables cuantificables se unen otras dificultades específicas cuando lo que se pretende es medir hábitos de lectura de la población infantil o adolescente. La mayoría de las encuestas de lectura no tienen en cuenta a los lectores infantiles ni a los preadolescentes, señala el CIDE (2003). Molina (2006:109) apunta como posibles condicionantes que dificultan esa labor los posibles defectos en la fidelidad de las respuestas, la interpretación poco adecuada de las preguntas, la falta de interés en la interpretación poco adecuada de las preguntas, la falta de interés en la cumplimentación del cuestionario y, muy especialmente, la difícil distinción entre el carácter voluntario u obligatorio del acto de la lectura en los lectores más jóvenes. Son más abundantes, en cambio, los estudios a partir de los 15/16 años, cuando el mayor nivel de la formación académica permite ya una cierta autonomía e iniciativa en el lector a la hora de seleccionar las lecturas con criterio propio, por lo que el hábito lector es más genuino.

En el *Diccionario de la Lectura y términos afines* de la Internacional Reading Association (IRA) (1995, citado por el CIDE, 2003:13), “hábito de lectura” se define de tres maneras distintas:

1. Es la utilización de la lectura como actividad normal, usual.
2. Se trata del acto repetitivo de la lectura de un tipo de textos (textos científicos, etc.).
3. Es la persistencia en una manera específica de leer (por ejemplo, omitiendo palabras o saltándose fragmentos poco relevantes).

Desde la primera perspectiva, la formación de hábitos lectores implica que el individuo recurra regularmente, y por su propia voluntad, a los materiales de lectura y que esta acción se utilice para satisfacer sus demandas cognitivas y de entretenimiento, es decir, *es la frecuencia de lectura*. La segunda acepción pone énfasis en los intereses *de lectura, las preferencias lectoras*. La tercera considera *la forma en que se lee, el estilo de la lectura*.

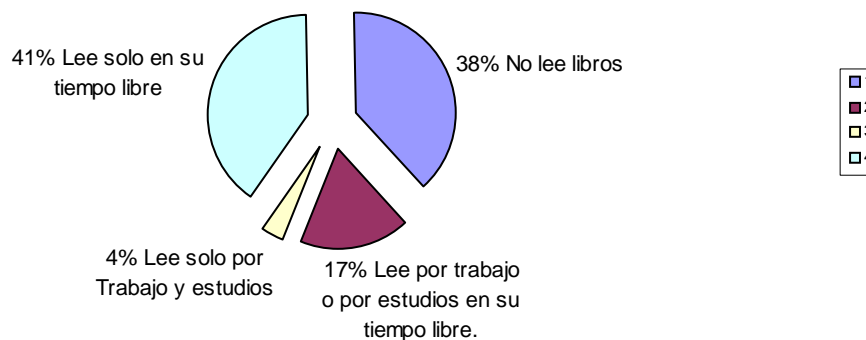
3.5.3.1. Los hábitos lectores de la población escolar: últimas investigaciones.

Algunos de los trabajos de investigación sobre los hábitos de los jóvenes y adolescentes aportan diferentes tipos de datos, tanto cuantitativos, como cualitativos, que en conjunto contribuyen a obtener una visión bastante completa del estado de la cuestión.

3.5.3.1.1. Índice de lectura y análisis estadísticos de los hábitos lectores de la población escolar.

La federación de gremios de editores de España publica cada año los resultados de un amplio estudio estadístico en el que se recogen numerosas variables relativas a los hábitos de lectura y compra de libros de la población española. De los datos referidos a 2011* extraemos los de más interés sobre los hábitos de lectura de la población en general, y de la población escolar en particular.

Habitos lectores



• Hábitos lectores de la población española:

- ✓ En 2011, el 57.9% de la población de España mayor de 14 años que lee en su tiempo libre y hasta el 28,6% de los españoles lee todos o casi todos los días. Además el porcentaje de los lectores que leen alguna vez a la semana es de 45.1%, casi 1,3 puntos por encima de lo obtenido en 2010.
- ✓ El entretenimiento sigue siendo el principal motivo para acercarse a los libros para la mayoría de los lectores (85,6%). Este porcentaje es algo mayor entre las mujeres y en los mayores de 35 años. El 10% de los encuestados lee para mejorar su nivel cultural, un dato que es superior entre la población masculina que entre la femenina. Un 7% lo hace por estudios, si bien son los jóvenes de entre 14 y 24 años los que aseguran, en mayor proporción (25,4%), hacerlo por este motivo.
- ✓ La falta de tiempo sigue siendo el principal argumento que esgrimen tanto los lectores ocasionales como los no lectores para explicar su falta de hábito, especialmente entre la población con edades comprendidas entre los 25 y 54 años, tramo que coincide con el de

máxima ocupación laboral. Son los jóvenes de entre 14 y 24 años que no leen los que argumentan que no lo hacen porque no les gusta leer o no les interesa (39,5%). Los mayores de 65 años, por su parte, señalan motivos de salud o de vista como causa de su menor hábito lector (28,7%). También hay un porcentaje importante de población mayor de 65 años que afirma preferir dedicar su tiempo libre a otros entretenimientos (25,6%).

- ✓ En cuanto a las temáticas, la literatura sigue siendo la principal elección (77,1%), especialmente novela y el cuento (73,5%). Un 13,8% de lectores afirman que el último libro que han leído era de Humanidades o Ciencias Sociales.

- Hábitos lectores de la población escolar:

- ✓ Si bien el 100% de los niños de 10 a 13 años lee por “estudios”, un 82,9% lo hace por ocio en su tiempo libre. Este porcentaje se ha reducido 1,9 puntos con respecto a 2010. Se trata de la cifra más baja de los últimos cinco años. El 75,1% de los niños declara leer al menos una vez por semana (lectores frecuentes) y el 7,8% lo hace al menos al trimestre (lectores ocasionales). Se observa un mayor índice de lectores en tiempo libre entre los niños que viven en poblaciones de mayor tamaño.
- ✓ El 78,3% de los niños asegura que sus padres leen en casa habitualmente y el 89,6% que les han comprado o regalado libros en el último año. El 93,4% afirma que sus padres les leían cuando eran pequeños.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

- ✓ El 96,7% de los niños lectores afirma que sus profesores les animan a leer, y el 91,3% asegura que en sus colegios se realizan actividades en torno a la lectura y el libro. El 92,1% asegura participar en ellas.
- ✓ El 75,6% de estos niños ha acudido al menos una vez a una biblioteca o bibliobús a lo largo del año. El 40% acude frecuentemente (una o dos veces por semana) y 51,1% al menos una vez al mes. El préstamo (67%) o consulta de libros (45%) son los motivos principales para acudir a las bibliotecas.



3.6. Competencia literaria.

La definición y el establecimiento del concepto competencia literaria proporcionado un nuevo enfoque en la educación literaria. Esta competencia capacita al lector no solo para comprender e interpretar creaciones artístico-literarias, sino también para valorarlas y apreciarlas.

A la hora de definir el concepto de competencia literaria, Aguiar e Silva precisas que:

Diversos intentos de definición de la competencia literaria concluyen presentándola como una suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias. En los procesos de producción y de recepción, intervienen las diversas aptitudes del autor y del lector ante los usos literarios manifiestos en la obra de creación.

La complejidad del hecho literario no facilita ni la limitación ni la sistematización de los componentes de la competencia literaria, como tampoco es posible la concreción de correlaciones entre estímulo y respuesta. Y la presencia de una competencia literaria solo es posible constatarla a partir de los efectos –comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...- que el mensaje provoca en el lector Aguiar e Silva (1980: 110).

T.A.Van Dijk, al señalar las finalidades de la poética teórica, indicó que esta además de ocuparse de las propiedades universales de los textos literarios, tiene como obligación la “descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: llamada competencia Literaria”. (Van Dijk, 1972:170). Parece, pues, que para concretar los componentes de la competencia literaria es preciso señalar:

- Los aspectos generales (globales) que posibilitan el reconocimiento de un texto como Literario.
- La determinación de los recursos, usos, estructuras y tipologías, etc. que aparecen en el texto y que se perciben como literarios (Mendoza, 1998a y 2004).

3.6.1. Definición.

Existe un acuerdo general en la consideración de la competencia literaria como una suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias. Se integra, por lo tanto, dentro de la competencia comunicativa (Ballester, 1998), que implica el dominio de las diversas competencias de los diversos niveles del sistema para poder reconocer la función poética y poder interpretar el texto.

Se debe entonces dilucidar en qué consiste la competencia literaria que ha de poseer el lector para activar aquellas virtualidades significativas que los textos literarios aportan, como situación discursiva específica, para el desarrollo de la competencia comunicativa en general.

Jonathan Culler define la competencia literaria como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (1978: 169). Para Fish la competencia literaria es el resultado de “la interiorización de las propiedades del discurso literario (desde las técnicas más especializadas – figuras de dicción retóricas, etc.- hasta los grande géneros), asimilados gracias a la experiencia como lector” (1980: 124).

En realidad, como Greimas ha puntualizado a propósito de la competencia lingüística, podríamos considerar que tanto ésta como la competencia literaria son sólo casos particulares de un fenómeno más amplio dentro de la semiótica, que incluye un buen número de competencias específicas. Es decir, que “una obra literaria apela a toda la competencia del lector en cuanto descifrador de actos de habla” (Ohmann, 1986: 29).

Para Van Dijk, la competencia literaria radica en la capacidad productiva e interpretativa; esta última nos interesa particularmente desde la perspectiva didáctica: “La poética teórica tiene como objeto formal de estudio, por tanto, las

propiedades universales de los textos literarios y de la comunicación literaria, pero posee como finalidad prioritaria tanto desde el punto de vista ontológico como desde el punto de vista lógico- la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada competencia literaria” (Aguiar e Silva, 1980: 99).

Por su parte, Aguiar e Silva considera la competencia literaria como una competencia textual, es decir, “un saber que permite producir y comprender textos, cuyo modelo sólo se elaborará adecuadamente mediante una gramática literaria del texto y no mediante una gramática literaria de la frase, en tanto que la competencia lingüística postulada por Chosmsky es una competencia frástica a la que corresponde, en el plano teórico, una gramática de la frase”. (Aguiar e Silva, 1980: 110). De esta forma, reconoce el concepto de competencia literaria, de acuerdo con las aportaciones de van Dijk (1972).

Cuando Culler define la competencia literaria como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios”, en realidad lo que hace es afirmar que en la lectura literaria opera un proceso de descodificación y comprensión que asigna valores especiales a las unidades lingüísticas, en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que hay que señalar:

1. El condicionante sociocultural que permite el reconocimiento, en un texto, de la marca + *literario*;
2. La propia experiencia del mundo;
3. El aprendizaje de los códigos literarios y de las relaciones de intertextualidad;
4. La particular competencia literaria (Mendoza, 1998a: 21).

Por lo tanto, a manera de premisas didácticas sobre las posibilidades de formación de la competencia literaria de los escolares y del enfoque para el estudio de las obras literarias, creemos que pueden distinguirse dos niveles de competencia literaria (Mendoza, 1998: 32): Uno primario, inicial, muy próximo al

conocimiento intuitivo (van Dijk, 1972: 185), que Culler (1975) valora muy positivamente y que permitiría señalar el exponente literario aun en aquellos casos de desconocimiento crítico por parte del receptor; y un segundo nivel de competencia literaria basado en el *aprendizaje*, es decir en el reconocimiento consciente derivado de los modelos y contenidos de instrucción.

Aunque, la lectura de textos literarios puede ser un instrumento al servicio de otros fines educativos -estimables sin duda-, como la comprensión lectora, la adquisición de léxico, la percepción de algunos rudimentos de teoría literaria, las primeras aproximaciones a la historia de la literatura, etc.

En el ámbito escolar se ha enseñado tradicionalmente a leer para comprender, cuando lo cierto es que el texto literario conduce al lector hacia la interpretación. La competencia lectora no se identifica con la literaria.

El lector competente es el que coincide con el lector implícito puesto que corresponde al previsto por el autor como destinatario de sus textos, es el lector preparado, a través de su experiencia personal y conocimientos previos, para interpretar las referencias y peculiaridades textuales, tal como señala Mendoza (2001: 70-71).

Trabajar la competencia literaria implica desarrollar en los alumnos criterios valorativos sobre la significación cultural y artística del texto encaminada hacia una recepción constructiva del significado del discurso literario: “En la interpretación el lector activa y conecta saberes muy dispares, activa sus conocimientos previos y actualiza las inferencias que han derivado de sus experiencias lectoras previas. Mediante los reconocimientos en cada lectura se activa y amplía su intertexto personal.” (Mendoza, 2001: 70-71)

Además, el concepto de intertexto lector del que parte A. Mendoza (2001) nos parece muy adecuado para comenzar a revisar la educación literaria. La

atención a la formación del intertexto lector que el citado autor define como “dispositivo activo de los saberes, estrategias y recursos lingüísticos y pragmático-culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos que pasan a integrarse en la competencia literaria” (2001:102), nos parece de funcionalidad didáctica adecuada puesto que corresponde a la base de lo que nosotros entendemos por educación literaria.

3.6.2. Componentes de la competencia literaria.

Los componentes de la competencia literaria establecidos por el profesor A. Mendoza (1999 y 2004) son los siguientes:

1. La *competencia lectora*, perteneciente a la competencia comunicativa y discursiva general, como supuesto básico y vinculante para la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria. Estamos ante un elemento ineludible desde el primer momento para acceder a la descodificación lingüística y a una comprensión primaria del texto literario. Intervienen con relación a este primer componente, las operaciones, estrategias y procedimientos que se activan normalmente en el acto de leer, que irían desde los niveles microestructurales de los saberes lingüísticos hasta los niveles macroestructurales y niveles superestructurales del ámbito pragmático y del ámbito discursivo.
2. El segundo de los componentes vendría dado por el *texto* mismo, en su existencia virtual que se ofrece al lector para establecer relaciones interactivas con el fin de actualizar esa existencia. U. Eco, en el capítulo tres de su *Lector in fábula*, cuando define la instancia del Lector Modelo, concibe el texto como un artefacto destinado a producir su propio lector: “un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una

estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro; como ocurre, por lo demás, en toda estrategia” (1987: 79). Es aquí, en el texto literario, donde residen, como dice Mendoza, las pautas de formación del lector competente y es en el espacio textual donde hay que aplicar los saberes específicos –literarios, metaliterarios, retóricos, expresivos- que permiten identificar la enunciación como una enunciación estética.

3. El tercero de los componentes viene dado por la figura activa y creadora del *lector*, como sujeto encargado de actualizar el texto literario mediante la construcción del significado y del sentido, mediante la interpretación y la valoración: “Podría afirmarse que un lector competente (en términos de lector ideal) es el que coincide con el denominado lector implícito, que es el previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos” (Mendoza, 1999: 36).
4. El cuarto de los componentes fundamentales (y, sin duda, el que sirve para conectar y hacer confluir todos los demás componentes) se corresponde con el *intertexto del lector*: “Se entiende por intertexto del lector el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural” (Mendoza, 1998a: 181-182).

La competencia lecto-literaria se configura, por tanto, como un complejo proceso de integración de saberes, habilidades y estrategias específicos para la recepción del texto literario, entre los cuales Mendoza (1998) precisa:

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

- Conocimientos textuales y discursivos que integran las distintas competencias lingüístico-comunicativas.
- Saberes lingüísticos para la descodificación.
- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto.
- Saberes metatextuales, referidos a convenciones y tipologías textuales.
- Conocimientos de las microestructuras retóricas.
- Conocimiento de usos especialmente expresivos del sistema de la lengua.
- Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto.
- Saberes relativos a estrategias (de reconocimiento de las peculiaridades del texto; de metacognición del proceso de lectura; de organización de las distintas fases del proceso lector; estrategias de precomprensión, de formulación de expectativas e inferencias, de comprensión e interpretación).
- Saberes intertextuales, que permiten detectar en los textos alusiones y correlaciones a otros textos.

De acuerdo con estos saberes, habilidades y estrategias, Mendoza (2004) describe al lector suficientemente competente como el que:

- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos y reconoce las estructuras del discurso literario según su grado de competencia literaria.
- Comprende que las estructuras poéticas son estructuras sobrepuestas
- Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para la activación de códigos culturales y los integra como parte de su texto de lector, formado por la experiencia y por la enciclopedia del mundo, como repertorio de la memoria colectiva.
- Interactúa con el texto
- Posee un dominio metacognitivo de su actividad lectora que le permite ordenar su lectura hacia la actualización del texto: identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. en el texto.

- Sabe distinguir entre actividades paralelas: decodificar, leer, comprender, valorar e interpretar.
- Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
- Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Activa sus conocimientos, los contenidos de su intertexto, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece.
- Busca las correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer norma de coherencia que le permitan hallar una (la) significación del texto.
- Establece coherentemente una interpretación que el texto no contradice.
- Disfruta con la propia interpretación. (Mendoza, 2004: 155).

En formulaciones posteriores del concepto de competencia literaria, Mendoza (2009, 2010b) advierte de la dificultad de definir unos rasgos descriptores exhaustivos para este concepto y, más aún, de secuenciar los mismos para establecer un aprendizaje sistematizado de la competencia literaria. La riqueza y diversidad de las creaciones literarias hacen que la enumeración de rasgos que perfilan al lector competente y que, por tanto, caracterizan la competencia literaria pudiera llegar a ser muy extensa, si se llegara a desglosar cada una de las acciones correspondientes al dominio de subcompetencias, de habilidades y de estrategias que intervienen en la recepción literaria.

A pesar de la dificultad, Mendoza agrupa entre direcciones fundamentales, a las que añade una cuarta, las competencias esenciales que habrá que desarrollar en el alumno en relación con la competencia literaria.

- La que corresponde a la lectura y su proceso, que controlará y regulará el alumno lector.
- La referencia al (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario y de las peculiaridades de la comunicación literaria, así como el dominio de básicas referencias y claves poéticas mediante las que el lector pueda ejercer su personal comprensión e interpretación
- La dirección correspondiente a la historicidad que atraviesa el texto, como referente para con contextualización.

Aún podría considerarse una cuarta referencia: la experiencia lectora, que pondría en conexión la proyección de las tres primera, además de ser componente también la competencia literaria (Mendoza, 2010b-28).

En la construcción de la competencia literaria indica Mendoza (2010b:29) que, “será preciso seguir un largo proceso que irá desde la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización de capacidades y de referentes metaliterarios”, hasta llegar a desarrollar en los escolares, a través de la literatura, su capacidad de “pensamiento crítico, su curiosidad artística, su capacidad para situar los textos unos respecto a los otros, respecto a otras formas de expresión, respecto a la historia social y política, la atención a las formas y a los contenidos, el arte de hacer hablar a los textos más allá de sus significaciones explícitas” (François Quet, 2009²- Cit. Por Mendoza, 2010b:29).

3.6.3. La intertextualidad, una de las referencias básicas de la competencia literaria.

El intertexto del lector implica un concepto esencial para desarrollar el enfoque literario actual centrado en la recepción. Desbrocemos primero el término “intertextualidad” para llegar luego a su consideración en la formación literaria.

² QUET, F (2009): <<Introducción>> en Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens? (en línea) :<http://litterature.inrp.fr/litterature/cabient%20curiosites/enseignemete-de-la-litterature-I2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens> (consultado septiembre de 2011).

Por intertextualidad en general se puede entender, en palabras de Genette (1989), *el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado*. Ya Julia Kristeva (1981) había señalado que todo texto se construye como un mosaico de citas; un juego en el que el texto dialoga con otros textos anteriores. Parafraseando a Barthes, estaban poniendo el acento en que todo texto es un intertexto, en que otros textos están presentes en él; en definitiva, todo texto es un tejido nuevo de citas anteriores. Se trata, por lo tanto, de una condición o característica necesaria de todo texto literario.

Pero también la intertextualidad puede concebirse como una faceta del proceso de recepción literaria. El lector, en función de su experiencia vital y lectora, puede establecer conexiones con otras obras.

Se trata, por consiguiente, de dos intertextos distintos; al primero se concreta con el adjetivo *discursivo*, enfatizando su carácter de rasgo inherente al propio texto, y al segundo se le denomina *intertexto lector* (Mendoza, 2001), situándose en el ámbito de la recepción, en la capacidad del lector de establecer relaciones entre una obra y otras.

3.6.3.1. *El enfoque intertextual en la educación Literaria.*

La siguiente cita de Antonio Mendoza pone de relieve los aspectos positivos de la intertextualidad:

La formación en el reconocimiento de lo intertextual es una actividad esencial en la educación del individuo, por cuanto que permite el conocimiento y la integración más efectiva en la recepción y conocimiento de la transmisión de múltiples valores culturales que comparte en su contexto social (1995: 31)

Ciertamente, la intertextualidad no es una característica exclusiva de la literatura –ahí está el discurso publicitario para demostrar que también sus enunciados están organizados mediante la inserción de enunciados ajenos-. Pero, nadie puede poner en duda, según observa con precisión Graciela Reyes, que en la

literatura, la intertextualidad se nos presenta de manera bien evidente como tema de la escritura: “La literatura se refiere al mundo y también se refiere a la literatura, aunque sólo sea por inscribirse en un género (acepte o quebrante sus postulados). Desde la alusión más sutil hasta la repetición literal, desde la elección de una fórmula (sea “Había una vez”) hasta la parodia de un sistema literario íntegro, en todo texto literario hay otros –muchos, los identificables y los no identificables– textos literarios” (1984: 45). De ahí que el texto literario, frente a otros textos, ofrezca innumerables opciones didácticas.

La intertextualidad abarca no solamente la presencia de varios sistemas semióticos literarios, sino también la presencia de otros sistemas semióticos (Eco, 1987: 116) y de otros lenguajes artísticos ajenos, en principio, al lenguaje literario. Los efectos de significación no se producen solamente entre el diálogo polifónico de la palabra literaria propia con la palabra literaria ajena; los efectos de significación se originan también a causa de las relaciones dialógicas (intertextuales) que se entablan entre la palabra y la imagen o entre las cadencias de la palabra y las cadencias de la música. Las relaciones que pueden descubrirse entre el lenguaje de un texto poético y el lenguaje de un texto musical o pictórico constituyen una muestra significativa de lo que decimos y, desde luego, ya se han efectuado interesantes propuestas didácticas, orientadas en este sentido, para ser desarrolladas en las aulas. Tal es el caso, por ejemplo, de las propuestas llevadas a cabo por A. Mendoza en “Un modelo de síntesis metodológica: la intertextualidad literaria y plástica en el mito de Apolo y Dafne” (1994: 162-178) o la de E. Carrillo Mateo, J. González Dador, T. Moto Teruel y F. Tejedo en *Dinamizar textos* (1989).

Uno de los escritores-ilustradores de literatura infantil que más importancia da a los procesos de reconocimiento intertextual es Anthony Browne. Sus obras funcionan como verdaderos mosaicos intertextuales, en los que se da cabida a otras manifestaciones artísticas y en los que las ilustraciones son una invitación para disfrutar del establecimiento lúdico de conexiones entre textos (cfr. Andricaín,

1999). En *Willy el soñador* (México: FCE, 1997) el protagonista sueña que es “una estrella de cine” y la imagen reproduce con cara de gorilas a los personajes ilustrados por Tenniel de algunos personajes famosos.



De esta forma, da la posibilidad de que el niño –según su intertexto lector– pueda reconocer las ilustraciones del libro de Lewis Carroll. Si no es capaz de establecer los enlaces oportunos, los familiares o el docente deben ayudarle a crear los mecanismos necesarios para descubrir el juego intertextual, enseñándole a fijar la atención en los detalles y mostrándole con antelación (en las lecturas anteriores) las ilustraciones del hipotexto.

El enfoque intertextual en la didáctica de la literatura se hace necesario porque la formación en el descubrimiento de relaciones intertextuales promueve una de las manifestaciones del *placer lector*: la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que resultan de una comprensión coherente en relación con

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

nuestros saberes previos, a la vez que construimos nuevas referencias intertextuales e interculturales a partir de los datos que nos aporta la lectura.

3. Metodología de investigación.

La metodología de investigación que planteamos en este trabajo es consecuencia directa de los objetivos planteados al inicio del mismo. Partiremos de un planteamiento sobre la investigación educativa como una actividad científica formal, por tanto, sistemáticamente controlada, empírica y objetiva. El objetivo último es aportar explicaciones razonables de los fenómenos de estudio (literatura infantil, educación literaria, competencia literaria, etc.) con el fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos o de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones óptimas en el ámbito de la formación literaria mediante el corpus de textos infantiles.

Asimismo, en este gran apartado se explicitarán los diversos trabajos (Shavleson y Stern, 1981; Clark y Peterson, 1986; Calderhead, 1988; Clandinin y Connelly, 1988; Elbaz, 1983; Schön, 1983; Marrero, 1993; Woods, 1996; Freeman y Richards, 1996; Meijer y otros, 1988) que han tratado de identificar los componentes de unas redes complejas que forman el entramado intelectual del profesor y que, según los distintos grupos o autores se denominan teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes. Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria. (Ballesteros, 2000).

Por ello, para llevar a cabo nuestra investigación, vamos a partir de una metodología de corte cualitativo-interpretativo que, en su vertiente metodológica, se sirve de distintos métodos de observación y distintos instrumentos para generar y recoger datos introspectivos de los participantes. Partimos de la tesis de que las creencias y decisiones que los docentes toman deben estar en relación con su actuación y con el contexto de aula y del centro. Son aspectos que la observación y las entrevistas pueden captar. A través de sus declaraciones, los

docentes manifiestan un sistema de creencias personales sobre lo que les rodea, una cierta visión del mundo. De esta visión personal deriva la necesidad de que optemos por una postura ética, es decir, que interpretemos las creencias de los participantes desde dentro, desde su propia perspectiva, y de manera holística, esto es, que consideremos a las personas estudiadas y su entorno como un todo.

En este sentido, el profesor Mendoza, citando a Schumacher y McMillan, señala que “los estudios cualitativos son particularmente apropiados para desarrollar estudios exploratorios, que examinen temas poco investigados anteriormente, como suelen ser los temas objeto de nuestra área” (Mendoza, 2004: 27). La investigación cualitativa se centra en el conocimiento, la observación, la reflexión sobre aspectos que son objeto de estudio. Por sus peculiaridades, el paradigma cualitativo de investigación es el más adecuado para estudiar las ciencias sociales, entre ellas la educación.

Wiersma (1995: 211) señala que los factores propios de la investigación cualitativa son los siguientes:

- ❖ Los fenómenos se contemplan de forma holística y global.
- ❖ Se trabaja en contextos naturales, no manipulables (más que por la intervención de la figura del investigador).
- ❖ La percepción de aquello que son estudiados es fundamental: en la medida de lo posible estas percepciones deben ser captadas a fin de obtener una adecuada noción de la realidad.
- ❖ El diseño de la investigación se caracteriza por su flexibilidad y apertura; es susceptible de ser modificado y someterse a reajustes en el transcurso de la investigación.

Por otro lado podemos decir que “La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorporan lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismo”, como nos dice Watson-Gegeo en 1992 (citado en Mendoza, 2004).

No obstante, la investigación cualitativa es un término que nos hace referencia a:

Tipos diferentes de aproximaciones y técnicas, incluidos la etnográfica, el estudio de casos, la inducción analítica, el análisis de contenidos, la semiótica, la hermenéutica, las historias de vida, y algunos tipos de aproximaciones de estadística por ordenador. El término cualitativo no remite al marco en el cual se lleva a cabo la investigación, sino a la intención y al modo de obtener unos determinados datos. Los principios de la metodología cualitativa se pueden concretar de muchas maneras. Una de ellas es la investigación etnográfica (Palou y Civera, 2007: 59).

Para el planteamiento de algunas investigaciones en el área de Didáctica de la lengua y la literatura interesa este enfoque o perspectiva, por cuanto completa el punto de vista del sujeto: describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, y el modo de que todo eso se desarrolla o cambia en algunas apreciaciones (Woods: 1987, citado en Mendoza: 2004) A partir de este modelo D.Woods (1996) que propone el concepto de sistemas de conocimientos BAK, formado por Creencias (Beliefs), Presuposiciones (Assumptions) y conocimientos (knowledge), hemos optado por un sistema de tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS) en el que entendemos como creencias los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas distinciones conviene destacar que estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuo y se solapan fácilmente.

En concreto, nos centramos en el análisis de la voz de los profesores cuando hablan sobre su actuación en el aula, con el propósito de comprender sus representaciones. Lo haremos desde un paradigma concreto de la investigación cualitativa: *la investigación etnográfica*. Para mostrar de una manera clara cuál es nuestra propuesta nos situaremos también en un tema concreto: Literatura Infantil. Analizaremos lo que piensan los profesores con respecto a la enseñanza y a las funciones literarias.

Aportaremos explicaciones razonables de los fenómenos de estudio (literatura infantil, educación literaria, competencia lingüística, etc.) con el fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos o de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones óptimas en el ámbito de la formación literaria mediante el hábeas de textos infantiles.

Es por ello que para realizar esta investigación las técnicas de recogida de datos más relevantes van a ser:

4.1. El cuestionario

El principal instrumento de recogida de datos de nuestra investigación ha sido el *cuestionario* a los maestros, cuya tipología puede incluirse en la categorización de *semiestructurado* (Cohen y Manion, 1990: 377). Se trata de un cuestionario *centrado en el problema*, propuesto por Witzel, puesto que se caracteriza por las siguientes premisas:

- *Se centra en el problema*, es decir, “la orientación del investigador hacia un problema social pertinente”;
- Se orienta al *objeto*, es decir, “los métodos se desarrollan o modifican con respecto a un objeto de investigación”;
- *Se orienta al proceso*, “en el proceso de investigación y en la manera de comprender el objeto de investigación” (1985: 230).

Se optó por un cuestionario semiestructurado, de respuesta oral. Tanto Van Lier (1988) como Nunan (1989) engloban los cuestionarios dentro de las técnicas de “solicitud” [elicitación] de información.

El cuestionario ideado se aproxima mucho a la entrevista cualitativa estandarizada en cuanto al tipo de preguntas por cuanto:

La entrevista estandarizada se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. Su contenido y secuencia se repite en todos los entrevistados. Esta modalidad es apropiada cuando se desea reducir la variación de cuestiones sobre un tema entre diferentes entrevistadores. Permite obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales. (Colás, 1994: 261)

“La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”. Ruiz Olabuenaga, J.I (1996: 171)

La entrevista en profundidad va ser nuestro principal instrumento para la recogida de datos. Ya que permitirá al sujeto dar repuestas libres.

La entrevista profesional es la que se realiza entre un entrevistador y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona. A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado; Llegar a comprender como ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación, en particular.

De la entrevista en profundidad podemos destacar algunas características imprescindibles para llevarla a cabo:

- ❖ Encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.
- ❖ Proceso de comunicación.
- ❖ Proceso artificial de recogida de datos.
- ❖ Influencia entre entrevistador y entrevistado.
- ❖ Influencia consciente / inconsciente.
- ❖ Toma la forma de relato de un suceso, narrado por persona ha experimentado.

En la entrevista en profundidad podemos encontrar varios tipos de entrevista:

- ❖ Individual; dirigida solo a un entrevistado.
- ❖ Grupal; dirigida a varios entrevistados al mismo tiempo.
- ❖ Biográficas; cuando es un amplio espectro de temas.
- ❖ Monotemáticas; enfocadas a un solo tema.
- ❖ Estructuradas; cuando es dirigida.
- ❖ No estructurada.

La filosofía que está en la base de la encuesta es que, a través del análisis del comportamiento externo de las personas, no podemos conocer el significado exacto y profundo que estos dan a sus comportamientos por lo que necesitamos entrevistar a las personas.

En función de este punto de vista, debemos comenzar haciendo preguntas generales, que al igual que el resto de las preguntas que componen la encuesta,

han sido previamente preparadas y escritas en un guión que dirigirá la encuesta, nos ayudará a controlar el tiempo y nos permitirá discernir entre lo que es importante y secundario para la investigación.

A partir de las hipótesis y teorías de partida, el entrevistador tiene que llevar escritas en un guión las preguntas o temas que considera interesante analizar señalando el tiempo que dedicará a cada grupo de preguntas o temas.

El guión debe comenzar con una introducción en la que se especifican el objetivo de la investigación, la utilización que se hará de los datos, la razón de utilizar la encuesta como técnica de investigación, el patrocinador y/o impulsor de la investigación si lo hay, es el tiempo aproximado que durará la encuesta y cualquier aspecto que pueda ser importante para que el entrevistado se sienta confiado con las preguntas realizadas desde un principio.

Después de la introducción, se irán presentando los temas, preguntas o aspectos que considere importantes sin olvidarse del tiempo que ha programado para cada área temática ya que un uso desequilibrado del tiempo podría impedir desarrollar todos los temas que se desean abordar en el tiempo que se dispone para la entrevista (normalmente entre una y dos horas).

Hay que señalar que el guión, incluso de un cuestionario, era un únicamente mapa de referencia que utilizaremos para no perdernos durante la entrevista. En este sentido, tenemos que aceptar y respetar el hecho de que el entrevistado adopte una dirección diferente a la que habíamos previsto en el guión hablando sobre temas no incluidos o alterando el orden de las preguntas. Eso sí, aún alterando el ritmo y el orden de las preguntas, tendremos que intentar hablar de todos los temas importantes que habíamos previsto en un principio volviendo, en la medida de lo posible y de forma muy sutil, a los temas no analizados.

Con la ayuda del guión, nos acercaremos al mundo de significados del entrevistado poco a poco. En un principio utilizando preguntas generales y, a medida que transcurre la entrevista, introduciéndonos en el significado profundo que atribuye a sus comportamientos, vivencias y experiencias. Al igual que un embudo, iremos de preguntas generales a preguntas concretas. El cuestionario se irá concretando y las respuestas del entrevistado se volverán más ricas y llenas de significado.

Esta postura de empatía no significa que el entrevistador no deba verificar las informaciones dadas por el entrevistado. El entrevistador debe tener una postura de empatía hacia el entrevistado pero controlando lo que se está diciendo. Si bien debe haber sitio para los sentimientos, éstos se deben mezclar con la información más concreta y fidedigna posible, controlando, en cada momento la información que se ofrece. Una relación de amistad no significa que la relación no deba ser profesional.

Por otra parte, el entrevistador no puede preguntar lo que quiera y cuando lo quiera. Si así lo hiciera, rompería la relación que se establece entre el entrevistador y el entrevistado. Relación que es la base para obtener respuestas llenas de significado.

Los procesos que aparecen en cualquier entrevista son tres:

- ❖ El proceso de interrelación: es un proceso en el que interactúan dos personas y en la que se da un intercambio de información. El entrevistador ofrece deseos de saber, motivación para responder, confianza y la seguridad de que los datos y la información ofrecida no van a ser utilizados indebidamente y el entrevistado, por su parte, ofrece información para la investigación. Como señalan Ruiz Olabuenaga y Marian Ispizua (1989: 131) “La entrevista es, por definición, un acto de

interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas, entrevistador y entrevistado, en el cual se efectúa un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cual, el entrevistador transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación". Sin duda alguna, la empatía entre entrevistador y entrevistado es la condición necesaria, aunque no suficiente, para que se de una verdades comunicación y por lo tanto, para obtener la información necesaria para la investigación.

- ❖ El proceso de obtención de la información: La interrelación que se establece entre entrevistador y entrevistado es la base para la obtención de la información. Es lo que va a permitir conocer las experiencias y significados profundos del entrevistado. En el proceso de obtención de la información hay que seguir una estrategia que tiene tres dimensiones concretas: El lanzamiento de las preguntas, el relanzamiento de la entrevista y la fiabilidad o control.

- ❖ El proceso de registro de la información: El tercer proceso de la entrevista es el del registro o recogida de la información. Las entrevistas de este tipo exigen la concentración tanto del entrevistador como del entrevistado. Esto supone que hay que obstaculizar lo menos posible la concentración del entrevistado cuando se recoge o registra la información. Teniendo en cuenta este aspecto, habrá que elegir un buen lugar y un buen sistema grabar la información.

Por este motivo comparte algunas características propias de entrevistas cualitativas en general, tal como las resume Colás (1994:261)

- a) Las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales.

- b) El entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas.
- c) EL objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales.

4.1.1. Realización o planteamiento del cuestionario.

Como se ha señalado anteriormente, el principal instrumento de recogida de información han sido los cuestionarios realizados a las maestras durante el periodo de observación. El cuestionario se realizó a partir de unas cuestiones totalmente abiertas y que se centran en el tema de investigación que queríamos desarrollar, es decir, “la orientación hacia un problema social pertinente”.

Se optó por la entrevista abierta o en profundidad, de respuesta oral, por que como dice Ruiz (1996), la entrevista es una conversación entre dos y solo dos personas, y se realiza con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un proceso o experiencia concreta de cada persona, en nuestro caso, la relación del profesorado con la literatura infantil en el aula. A través de la entrevista, el entrevistador quiere conocer que es importante y significativo para el entrevistado; llegar a comprender como se, clasifica o interpreta el ámbito o tema que interesa para la investigación.

Hemos creído conveniente que la entrevista era lo más apropiado, ya que esta se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. (Colás, 1994:261).

Es por ello que podemos destacar las siguientes características propias de la entrevista cualitativa, tal como las resume Colás (1994:261):

- a) Las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales.
- b) El entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas.
- c) El objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales.

La elaboración de las cuestiones que íbamos a incluir en nuestra entrevista, partían del ámbito en el que íbamos a realizar la investigación y nos proponíamos unos márgenes para la realización de las observaciones. El propósito que queríamos conseguir, era que la entrevista fuera de carácter intensivo y que durara alrededor de 45 minutos, de modo que estuvieran muy centrados en las opiniones sobre literatura infantil que querían transmitirnos.

El investigador siempre debe tener claro antes de realizar cualquier investigación que hay todo un mundo por descubrir. Es por ello que debemos destacar que el entrevistado debe crear un ambiente relajado, de empatía, de confianza, mostrarse abierto y sobretodo introducirse en una investigación sin prejuicios y actuar con cierto sentido del humor.

Cuando realizamos una entrevista es bueno y recomendable ir con una serie de preguntas iniciales que nos sirvan para comenzar nuestra entrevista, pero esto no es incompatible con una actitud flexible, que permita formular nuevas cuestiones, si se considera necesario, según la evolución de esta.

En el proceso de concreción de las preguntas para nuestra entrevista contamos con la colaboración de expertos y docentes en lengua y literatura. Una vez elaboradas las preguntas de nuestra entrevista, y antes de la recogida de

datos, entregamos las preguntas del cuestionario a una serie de especialistas en el área de Didáctica e la Lengua y la Literatura para que pudiesen validar las preguntas elaboradas. (Véase Anexo 1).

Para la realización de nuestra entrevista nos hemos ayudado de la clasificación que realiza Patton (1987, citado por Colás, 1994: 262) para valorar la realización de la entrevista cualitativa:

- a) Preguntas sobre experiencias y comportamientos: descubren lo que los informantes hacen o han hecho. Su objetivo es describir experiencias, conductas, acciones y actividades que podrían haber sido observadas.
- b) Preguntas sobre opiniones y valores: pretende averiguar lo que la gente piensa acerca de sus comportamientos y experiencias. Informan sobre las metas, intenciones, deseos y valores de las personas, conllevan una implicación racional y una toma de decisiones por parte del entrevistado:
- c) Preguntas sobre sentimientos y emociones: tratan de conocer respuesta emocionales de las personas y sus experiencias y pensamientos.
- d) Cuestiones de conocimientos: su objeto es descubrir información factual que posee el entrevistado.
- e) Cuestiones sensoriales: intentan averiguar los estímulos a los que son sensibles los sujetos.
- f) Cuestiones ambientales: pretenden conocer características identificativas de los informantes: ocupación, educación edad, etc.

Teniendo en cuenta lo ya dio anteriormente, el cuestionario se centró en tres grandes focos:

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

- ❖ ¿Con que frecuencia lees?
- ❖ ¿Con que finalidad lees?
- ❖ ¿Qué se necesita para ser un buen lector?
- ❖ ¿Sueles leer o comprar libros infantiles?
- ❖ ¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?
- ❖ ¿Realizas asiduamente cursos de formación?
- ❖ ¿Haces alguno relacionado con Literatura?
- ❖ ¿Y de Literatura Infantil?

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

- ❖ ¿Qué entiendes por Literatura Infantil?
- ❖ ¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?
- ❖ ¿Para qué sirve la literatura infantil?
- ❖ ¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?
- ❖ ¿Qué es para ti enseñar literatura?
- ❖ ¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?
- ❖ ¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiriera?
- ❖ ¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?
- ❖ ¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?
- ❖ ¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más

frecuente?

- ❖ ¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?
- ❖ ¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

- ❖ ¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?
- ❖ ¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?
- ❖ ¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?
- ❖ ¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?
- ❖ ¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?
- ❖ Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.
- ❖ ¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?
- ❖ ¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?
- ❖ ¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?

Por otra parte debemos tener en cuenta que vamos a trabajar con profesores y que debemos adaptarnos a sus condiciones individuales de trabajo y también al centro educativo. En este sentido, como se señaló anteriormente hemos realizado los cuestionarios y las observaciones de aula durante la primera veintena de febrero para comenzar con la aplicación de nuestro proceso de observación. Se ha planificado la observación en dos semanas a horario completo en las aulas y con las profesoras a las que vamos a entrevistar con el fin de obtener una visión más aproximada de la realidad escolar:

- ❖ Las entrevistas se realizaron en la misma escuela. En la sala de jefatura de estudios, una sala silenciosa en la que poder conversas con tranquilidad sin interrupciones. Cada entrevista se produjo durante los periodos de recreo con una duración entre 45 minutos y 1 hora.

4.1.2. *Fiabilidad y validez.*

La credibilidad de la investigación cualitativa ha sido una de las grandes preocupaciones de los especialistas en metodología de investigación etnográfica, ya que a menudo se acusa a este paradigma de ofrecer conclusiones impresionistas, subjetivas y distorsionadas (Guba, 1983: 151-152). Estudiosos como Guba (1983) y Guba y Lincoln (1981, 1989) abordan los criterios para juzgar la credibilidad de las investigaciones llevadas a cabo dentro de este paradigma de investigación. En este sentido señalan que se han establecido cuatro preocupaciones relacionadas con la credibilidad de estas investigaciones naturalistas que son: credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Guba, 1983: 152).

A. *Valor de verdad o credibilidad.* La verdad de los descubrimientos se establece mediante el contraste de las creencias e interpretaciones del investigador con las fuentes de donde se han obtenido y con los propios participantes. En nuestra investigación hemos utilizado:

1. El procedimiento de triangulación conocido como triangulación metodológica que consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos con el fin de contrastarlos e interpretarlos. En nuestra investigación hemos utilizado para un mismo objeto de estudio dos instrumentos diferentes (entrevista y observación), lo que supone un elemento muy importante de validación de los datos obtenidos (McKillip, 1987: 95).

2. La recogida de material de adecuación referencial (grabaciones en audio para contrastar los descubrimientos e interpretaciones).

B. *Aplicabilidad.* Para conseguir la aplicabilidad de los resultados de la investigación a otros sujetos y contextos hemos utilizado como procedimientos:

1. El desarrollo de descripciones minuciosas. Esto nos permitirá establecer comparaciones entre las distintas respuestas e intentar hacer extensivas algunas generalizaciones.
2. El cotejo de las interpretaciones con otras investigaciones que abordan el mismo objeto de estudio. Esto nos permitirá extraer conclusiones a partir de resultados anteriores.

C. *Consistencia.* Se trata de asegurar que los descubrimientos de una investigación se repetirían de modo consistente si se replicase con los mismos (o similares) sujetos en el mismo (o similar) contexto. Los procedimientos que hemos aplicado son:

1. Descripciones minuciosas de las respuestas de los participantes para lo que se formulan preguntas suficientemente abiertas para que se propicie una explicación detallada por parte de los docentes.
2. Exposición de los procesos de decisión seguidos por la investigadora en la elaboración de teorías y la explicitación de los supuestos que guían tales decisiones.

D. *Neutralidad de los resultados obtenidos o confirmabilidad.* Implica la necesidad de ofrecer garantías de que los resultados de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses o subjetividades del investigador. Los procedimientos empleados para evitarlos han sido:

1. Descriptores de baja inferencia o registros lo más concretos posible, mediante la utilización de transcripciones textuales de las respuestas dadas por los docentes entrevistados.
2. Recogida de datos mecánica. Las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron.

La fiabilidad y la validez de la entrevista en profundidad es una de las grandes preocupaciones de los especialistas en metodología de investigación etnográfica, ya que a menudo se acusa a este paradigma de ofrecer conclusiones impresionistas, subjetivas y distorsionadas. Parafraseando a Ruiz (1996), en relación con la fiabilidad o el control de la calidad, al utilizar técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad o en el grupo de discusión, no podemos conocer con exactitud la fiabilidad de las investigaciones. Para mejorarla, podemos tomar una serie de medidas:

- ❖ Hacer preguntas o presentar los temas de forma clara y sin ambigüedades.
- ❖ Evitar los sesgos que pueda introducir el entrevistador o el moderador; es decir, evitar los efectos reactivos del investigador (tono de voz, actitud a la hora de hacer las preguntas o presentar los temas...).
- ❖ Minimizar la influencia que puedan ejercer los aparatos de registro de información que vayamos a utilizar (grabadoras de voz, de imagen...).
- ❖ Evitar entornos que perturben la atención de los participantes.

Por otra parte la validez del cuestionario esta unida al control de la información. No podemos olvidar que con esta técnica la información se obtiene directamente del entrevistado por lo que, si bien confiamos en su buena voluntad,

sinceridad y deseo de responder, es necesario controlar la información que se nos ofrece. Es, por lo tanto, necesario controlar los siguientes aspectos de la entrevista:

- ❖ Datos y explicaciones descriptivas: hay que tener muy presente que la memoria del entrevistado puede presentar deficiencias o lagunas que pueden dar lugar a datos erróneos o incompletos. Habrá que controlar estos datos y explicaciones utilizando otras fuentes: libros, artículos, periódicos etc. relacionados con el tema objeto de estudio.
- ❖ Inconsistencias y ambigüedades: hay que controlar las inconsistencias tanto voluntarias como involuntarias del entrevistado. Las aclaraciones se deberán hacer con mucho tacto y antes de que acabe la entrevista.
- ❖ Idealizaciones y fugas: Muchas veces los entrevistados tienden a esconder o a cambiar las partes más contradictorias o menos atractivas de su personalidad. Otras veces, pasan a otros temas pasando por alto aquellos aspectos o acontecimientos de su vida de los que no se sienten orgullosos. En la medida que sea posible detectarlos habrá que controlarlos y aclararlos.
- ❖ Falta de interés y cansancio: El cansancio y la falta de interés llevan muchas veces a dejar algunos temas importantes de lado o a resumirlos demasiado. En la medida de lo posible habrá que controlar este tipo de situaciones relanzando la entrevista y en el peor de los casos postergándola.
- ❖ El sentido común: El sentido común lleva a interpretaciones fáciles al entrevistador o investigador. El entrevistador o investigador utiliza su jerarquía de valores para analizar la experiencia del entrevistado; esto es,

la experiencia del otro se analiza desde el punto de vista personal. Hay que estar muy alerta para que esto no ocurra.

- ❖ Por último, es interesante controlar la consistencia interna de cada entrevista y comparar la información obtenida con la obtenida en otras entrevistas.

4.2. La observación participante.

Técnica de recogida de información que consiste en observar a la vez que participamos en las actividades del grupo que se está investigando. Malinowski es el primer autor que estructura la observación participante (según Guasch); afirma que para conocer bien a una cultura es necesario introducirse en ella y recoger datos sobre su vida cotidiana.

Consideramos, en la misma línea que señala Amescua (2000), que la observación participante es pues algo más que una técnica, es la base de la investigación etnográfica, que se ocupa del estudio de los diferentes componentes culturales de las personas en su medio: las relaciones con el grupo, sus creencias, sus símbolos y rituales, los objetos que utilizan, sus costumbres, sus valores, etc.

Como tal enfoque admite la posibilidad de incorporar una pluralidad de técnicas a la investigación, de hecho podría considerarse como un ejercicio de alternancia y complementariedad entre observación y entrevista, aunque ambas se utilizan desde la óptica de que el investigador forma parte de la situación estudiada.

La fuente de las que obtenemos los datos son las situaciones naturales, siendo el investigador el principal instrumento de recogida de datos. Buscando la interrelación entre investigador y sujeto de investigación.

Este será el segundo instrumento de recogida de datos que utilice en esta investigación y nos permitirá conocer la presencia de los materiales literarios en el aula, el uso que realiza el docente de los mismos. Se han establecido varias sesiones de observación con el fin de comprobar los recursos didácticos que utilizan los docentes según su concepto de literatura infantil.

Puesto que, como apunta Díaz de Rada y Velasco (1997), a menudo se justifica la complejidad de estos métodos apelando a la necesidad de contrastar lo que afirman las personas y lo que hacen.

Para que los resultados obtenidos con esta técnica sean fidedignos, e independientemente del tipo de observación que realicemos, hay que partir de unos postulados previos:

- ❖ Establecimiento de una definición clara de los elementos que queremos estudiar.
- ❖ Rigurosidad y sistematicidad en el observador, lo que significa que éste debe tener una gran habilidad en esta técnica. Y es que deber estar atento a anotar lo que sucede con el objeto de estudio y su entorno.
- ❖ La observación se debe efectuar con objetividad y seriedad.

Precisamente, con el fin de sistematizar y reflejar lo más fielmente posible las observaciones, se suele echar mano de un instrumento complementario a esta técnica, es recomendable, por un lado la observación y, por otro, el registro y las anotaciones que se efectúan en el transcurso de la observación (Amo, Ruiz y Galera, 2007). Un recurso muy utilizado es la creación de una lista de control, que consiste en la aplicación de un listado en el que se exponen los objetivos que se van a analizar “en términos que posibiliten su observación” (Reyzábal, 1993: 388-394).

Tal como hemos señalado anteriormente se ha realizado una observación participativa con el fin de recoger el mayor número de datos sobre el uso y

tratamiento de los materiales literarios en el aula así como de las actividades que se promuevan para el desarrollo de la competencia literaria de los niños.

Para ello se planificaron varias observaciones en las aulas de los docentes entrevistados durante las sesiones en las que se iban a desarrollar contenidos de literatura o actividades con textos literarios.

4.2.1. Realización de la Observación de Aula.

Las sesiones de observación se producían durante un día completo con el mismo tutor. Y se realizaban en el aula, aunque no se estuviera trabajando contenidos de literatura.

Para esta observación vimos conveniente realizar un diario con una serie de ítem que nos interesaba observar para posteriormente poder realizar la triangulación de los datos obtenidos con el cuestionario y la observación de la biblioteca de aula.

El esquema de este diario de clase fue el siguiente:

Observación N°:
Colegio:
Aula:
Fecha:
Numero de participación en la sesión:

Hora de Comienzo: Hora de Finalización de la sesión:
Actividades que realizan (descripción).
Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):
Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).
Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):
Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales, (Limitados por la unidad didáctica).

4.3. Técnicas complementarias:

- **Diario de Campo:**

Vázquez y Angulo (2003) nos advierten que “el diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente al campo, se inscriben las acciones de investigador /a”, ya mencionan este hecho Taylor y Bogdam recordando que “durante el proceso de obtener el ingreso en un escenario se debe llevar notas de campo detalladas”. (Taylor y Bogdam, 2003: 38).

Sprangle, (citado en Vázquez y Angulo 2003: 39) afirma que un diario de campo debe contener “un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo”. Por este motivo se ha elaborado un diario de campo para las sesiones de observación que permitan la atención en los aspectos que se desean observar. (Anexo 2 y 3)

En las sesiones de observación mantendremos la atención en las actividades que realizan los profesores para trabajar la literatura infantil con los niños y en concreto la utilización, de álbumes, libros, cuentos tradicionales..., es decir comprobaremos y anotaremos la utilización que se realiza de la biblioteca de aula, su funcionamiento y organización así como los libros que contiene. A su vez anotaremos en que actividades los niños se han mostrado más motivados e implicados.

- **Grabación en vídeo.**

La grabación en video es un elemento que permite un análisis posterior conjunto y, por tanto más riguroso de la investigación. Además hemos creído que es necesaria porque nos permite incorporar lo que participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Watson-Gegeo, citado en Mendoza, 2004: 36).

4.4. Selección de los entrevistados, escenario y temporización.

A la hora de seleccionar a los entrevistados, en un primer momento nos planteamos el perfil deseado de los docentes que se ajustara a las características de esta investigación (McMillan y Schumacher, 2010: 446). Consideramos que sería interesante conocer qué pensaban los maestros de Educación Infantil que imparten docencia en ambos ciclos educativos, es decir en colegios públicos y en una escuela infantil de la misma localidad. Para la selección de una muestra característica hemos utilizado el procedimiento de muestra por criterio o fines específicos. Es decir, una muestra por conveniencia en la que se escoge a todos los miembros que son importantes en nuestra investigación. En este caso nos interesan maestros de Educación Infantil que impartan clase en ambos ciclos de Infantil.

Seleccionamos a 4 Técnicos superiores de educación Infantil, de la Escuela Infantil “Niño Jesús” (Mula), y 7 maestras del Colegio Educación Infantil y Primaria “Anita Arnao” (Mula).

Educación Infantil	Primer ciclo	Escuela infantil “Niño Jesús”.
	Segundo ciclo	Colegio de Educación Infantil y Primaria “Anita Arnao”

Entendiendo la selección del escenario como el espacio para localizar personas implicadas en un acontecimiento concreto. Desde esta perspectiva, se tomó los centros de infantil ya nombrados anteriormente y sus respectivas aulas como escenario para describir y analizar la toma de decisiones de los profesores sobre actividades de aprendizaje, o perspectivas y estrategias de los alumnos con respecto a la organización de las clases, o el concepto de profesión por parte de

los profesores de la etapa elemental, entonces, por lo que el escenario seleccionado nos va hacer posible que estos puntos de vista o acciones estuvieran presentes y pudieran estudiarse.

Nuestro estudio etnográfico se prolongó durante 6 meses. Las entrevistas y las observaciones de Aula se realizaron durante la primera veintena de Febrero del 2012, partíamos según la disponibilidad del docente. Se realizaron observaciones participantes en cada aula del tutor entrevistado. La duración de sendas sesiones dependió de los participantes: osciló entre 45 y 65 minutos. Lo que se pretendía era que las entrevistas estuvieran enfocadas en las opiniones sobre literatura infantil que querían transmitirnos. Además, una vez realizadas las transcripciones y el análisis posterior, se volvió a los centros para esclarecer y resolver pequeñas dudas que habían quedado incompletas.

4.5. Reflexiones acerca de la recogida de datos.

La investigación cualitativa es investigación interactiva cara a cara, lo que requiere un espacio de tiempo relativamente extenso para observar sistemáticamente, entrevistar y registrar hechos cuando estos tienen lugar de forma espontánea. Las estrategias de la recogida de datos se centran en lo que el fenómeno significa para los participantes. A pesar de la variación considerable entre los estudios cualitativos, las estrategias metodológicas comunes distinguen este estilo de investigación: la observación participante, las entrevistas en profundidad y la selección de artefactos. La mayoría parte de los estudios cualitativos son preparatorios y explicativos para comprender los distintos puntos de vista que la gente tiene del mundo. (McMillan y Schumacher, 2010: 440)

La extensión de la recopilación de datos ofrece oportunidades para los análisis internos de datos, las comparaciones preliminares y la corroboración para afirmar las ideas y asegurar la concordancia entre las categorías basadas en la investigación y la realidad del participante McMillan y Schumacher (2005).

En nuestra investigación, el mayor método de recogida de información ha sido la entrevista en profundidad, que nos permite la construcción de un texto sobre la propia práctica en el cual quedan implicadas tanto en la parte cognitiva como la afectiva de la persona.

Para comenzar con el manejo de la información obtenida, hemos elaborado un sistema de archivo de datos. De esta forma, tendremos un manejo manual de ellos. Intentaremos utilizar como herramienta informática, (ATLAS / TI), ya que nos permitirá lograr una mayor optimización de los datos en nuestra investigación educativa. Este paquete de apoyo a la investigación en Ciencias Sociales aporta un conjunto de herramientas informáticas que nos permiten avanzar desde las simples tareas de codificación y recuperación hasta el punto final de construcción de teoría.

4. **Análisis de datos.**

Para comenzar con el análisis de datos debemos plantearnos que es de gran importancia no solo precisar cómo se recogen los datos, sino también cómo se analizan, puesto que cuando hablamos de pensamientos y creencias del profesorado nos estamos refiriendo a algo que no es posible ver. Es algo que conocemos a través de las palabras que nos transmiten los entrevistados y que vamos descubriendo de manera indirecta.

En nuestro caso hemos realizado nuestra investigación sobre creencias del profesorado en Lengua y Literatura, hemos sugerido básicamente el proceso que aplica Deprez (1993; 1996) en el campo de las creencias y representaciones, y también inspirándonos en trabajos de sociología, como los realizados por Demorrière i Doran (1997), y en el análisis del discurso, en cuanto a es posible acercarse de manera cualitativa a la expresión singular de la persona. Se trata de formar la palabra como frente esencial del análisis para llegar al significado y para ello es necesario penetrar en lo *que dicen y como lo dicen*.

El análisis que propone tiene tres grandes apartados:

- El eje sistemático: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados, de los cuales surgirán categorías.
- La posición del sujeto: la podemos detectar a partir del análisis de uso los pronombres y de su posición en el tiempo y en el espacio.
- La valoración de la referencia: la valoración se manifiesta a través de los juicios y las opiniones del sujeto anunciador.

En este sentido, se pretende que el lector de esta investigación comprenda la realidad desde la perspectiva de quienes viven en ella. Será necesario elaborar

un informe de descripciones densas que caractericen un contexto, configurándolo a partir de sus distintas perspectivas, así como de sus narraciones vivas que nos acerquen a las historias de los acontecimientos y las consecuencias, de las diferentes acciones de los individuos y de los grupos (Pérez Gómez, citado en Mendoza 2004: 43)

No podemos perder de vista que nos encontramos, no en el espacio del análisis formal, sino en el de la interpretación; en esta situación se mezcla “sospecha y escucha”, tratando de penetrar en el significado de los sujetos y de sus enunciados (Alonso, 1998)

El proceso de análisis de datos que hemos seguido ha sido básicamente el modelo general propio de la investigación cualitativa, que parte del análisis de datos cualitativos.

El análisis de datos cualitativos parte de un *método inductivo*ⁱ donde se obtiene conclusiones generales a partir de premisas particulares. Se trata del método científico más usual, que se caracteriza por cuatro etapas básicas:

1. La observación y el registro de todos los hechos.
2. El análisis y la clasificación de los hechos.
3. La derivación inductiva de una generalización a partir de los hechos.
4. Y la contrastación.

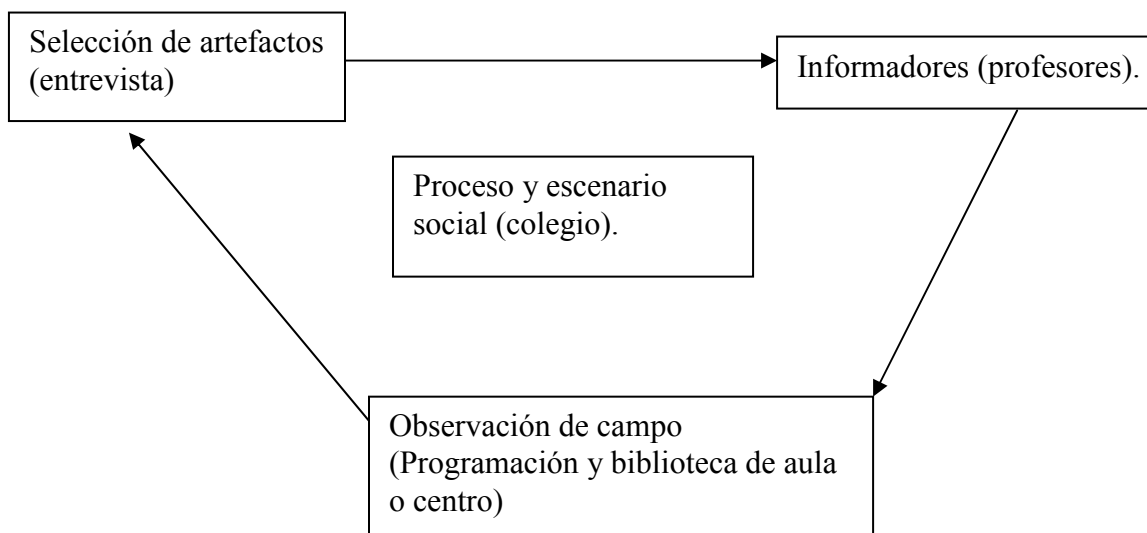
Esto supone que, tras una primera etapa de observación, análisis y clasificación de los hechos, se deriva una hipótesis que soluciona el problema planteado. Una forma de llevar a cabo el método inductivo es proponer, a partir de la observación repetida de objetos o acontecimientos de la misma naturaleza, una conclusión para todos los objetos o eventos de dicha naturaleza.

Para comenzar con el manejo la información obtenida, hemos elaborado un sistema de archivo de datos. A partir de aquí comenzamos con el análisis propiamente dicho de los datos obtenidos:

- Análisis durante la recopilación de datos; atendiendo a describir estrategias de análisis como: observar los comentarios, jugar con las ideas, explorar la bibliografía o marco teórico realizado teóricamente, metáforas y analogías. De esta forma, se realizará un análisis interno de los datos obtenidos.

- Codificación de temas y categorías; desarrollamos un sistema de organización y codificamos la información en segmento o por temas tratados en las entrevistas. A partir de aquí se pueden generar diversas categorías ya sean predeterminadas, emic (interiores) o etic (exteriores).

- Búsqueda de modelos: Para la búsqueda de modelos nos planteamos diversas técnicas.
 - Estimar el carácter fidedigno de datos.
 - Evidencias y discrepancias negativas.
 - Ordenar y clasificar categorías
 - Representaciones visuales
 - Análisis cruzados para llegar a la credibilidad de las explicaciones obtenidas.
 - Uso de la triangulación. La triangulación es un instrumento de recolección de datos y de herramientas de análisis. La misma se comprende como una estrategia metodológica que permite validar internamente la investigación y enriquecer los resultados. La triangulación no solamente garantiza la validez de un estudio mostrando que sus conclusiones no dependen del modo utilizado para recolectar y analizar los datos, sino también permite enriquecer las conclusiones, otorgar mayor confiabilidad, mayor nivel de precisión y contrastar la consistencia interna del estudio.



Tal y como hemos señalado con anterioridad en el apartado de metodología, los sujetos informantes son once maestras y técnicas superiores de Educación Infantil del pueblo de Mula (Murcia). No todos tienen la misma experiencia académica y profesional y han sido entrevistadas individualmente sobre el mes de febrero de 2011. Las entrevistas suman un total de 550 minutos aproximadamente (véase el anexo 4)

Dada la cantidad de material textual recogida en una investigación de corte cualitativo, el análisis de datos requiere la reducción de los mismo mediante la organización de la información a través de procesos de categorización y codificación.

Para ello, una vez transcritas a papel las entrevistas, se procedió a la categorización de la información. En este sentido, utilizamos códigos de referencia a los centros, a los docentes, y al nivel educativo en los que se llevó a cabo esta investigación. Los denominados códigos serían descriptivos, pero también servirían para relacionar las respuestas obtenidas (véase la tabla siguiente)

Educación infantil	CEIP. Anita Arnao (Maestras de Infantil)	3 años	AAI3
		4años	AAI4 _a
		4años	AAI4 _b
		5años	AAI5 _a
		5años	AAI5 _b
		Apoyo	AAIP ₁
		Apoyo	AAIP ₂
		El.	1 años
	Niño Jesús (Técnicos Superiores en educación Infantil)	1año	NJI1 _b
		2 años	NJI2 _a
		2años	NJI2 _b

Las entrevistas se atuvieron a la estructura de preguntas que iban realizando y las respuestas fueron detalladas y libres por la mayoría de los entrevistados.

Las preguntas de investigación se dirigían a un análisis tanto individual como comparativo de los datos que aportaban los informantes. Esto condujo a una teorización acerca de los factores que podían influir en el desarrollo de la

literatura infantil y acerca del peso en el contexto escolar en el que se realizó la observación de aula. Por ello, y en un proceso progresivo de reducción de datos, la observación de fenómenos semejantes se fueron deduciendo unos patrones recurrentes y de ahí se fueron derivando conclusiones cada vez más abstractas en relación con las preguntas de la investigación planteadas.

En primer lugar, hemos partido de los diversos temas principales que encontramos a partir del propio análisis del discurso de las maestras. Posteriormente, siguiendo un proceso progresivo, reduje los datos a diversas categorías de niveles más amplios de generación y dichas categorías se han agrupado en diversos modelos, que corresponden a los objetivos previstos en esta investigación (Véase el siguiente esquema de concreción).

1. **Ámbito personal.**
 - Hábitos lectores.
 - Desarrollo profesional docente.
2. **Creencias sobre Literatura Infantil.**
 - Literatura infantil en el Aula.
 - a) Definición de Literatura infantil.
 - b) Enseñanza de la literatura infantil en el aula.
 - c) Funciones que se asigna a la literatura.
 - d) Recursos de la literatura infantil utilizados en el aula
 - e) Tareas formativas.
3. **Creencias, valores y usos de la biblioteca.**
 - Biblioteca de aula.
 - a) Organización de la biblioteca.
 - b) Materiales que encontramos en la biblioteca.
 - c) Utilización de la biblioteca de aula.**

5.1. Análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario.

A continuación iremos comentando y analizando las respuestas obtenidas y clasificadas a partir de las categorías de análisis establecidas.

5.1.1. Hábitos lectores y desarrollo profesional del profesorado entrevistado.

Comenzamos con el análisis del cuestionario a las docentes entrevistadas: son maestras en ejercicio que se declaran lectoras habituales y leen todos los días o cuando el tiempo se lo permite. En ambos ciclos de infantil las entrevistadas nos responden que leen con la finalidad de disfrutar, por ocio, para obtener información y relajarse. Llama la atención las respuestas obtenidas por parte de la mayoría de las entrevistadas, cuando nos afirman que no compran, ni leen literatura infantil. Aunque también es cierto que alguna maestra sí suele comprarlos.

- *Sí, aquí en la escuela soy la que me encargo de comprar y pedir los libros, y me gusta leerlos u ojearlos para ver los que son adecuados o no para estos niveles (NJI1a).*
- *Sí, porque tengo dos niños y me gusta proporcionarles buenos libros para que desarrollen su imaginación (AAIP1).*

En ambos ciclos, las maestras han ofrecido respuestas muy parecidas cuando les preguntábamos qué se necesita para ser un buen lector: *Tener una buena competencia lectora (NJI1a)*³. *Disfrutar de la lectura e introducirse en el mundo que nos presentan (AAI4a).* *Afición a la lectura (AAI4b).* *Tener una relación*

³ Aclaremos que esta maestra, al referirse a la competencia lecto-literaria, la definió como el conjunto de conocimientos, saberes, estrategias y actitudes que el niño necesita para enfrentarse a un texto literario (NJI1a).

sana con los libros desde que eres pequeño (AAI5b). Comprender lo que se lee (NJI1b).

Las docentes entrevistadas nos han señalado que son escasos los cursos de formación sobre literatura infantil que han realizado. De manera puntual, hay maestras que recuerdan haber asistido a alguno:

- *Ahora mismo no, pero sí realice uno de cómo llevar los cuentos tradicionales al aula de infantil. Nos exponían diferentes maneras de exponer el cuento tradicional en las aulas, por mediación de rincones, juegos, teatros, y también por diversos autores o finales. (AAIP)*
- *Sí, intento realizar todos los cursos que nos propone la concejalia de educación. De literatura infantil he hecho dos: uno que nos hablaba de las diferentes editoriales que encontrábamos en educación infantil hoy en día, y otro sobre hipertexto e hipotexto que encontramos en los libros de infantil. (NJI1a).*

En relación con la formación permanente del profesorado, las maestras expresaron que necesitaban asistir y participar en cursos relacionados con el álbum, su complejidad narrativa y su funcionalidad formativa. Comentaron que se trata de un nuevo material literario cuya dificultad interpretativa les impedía trabajarlo con cierta comodidad en el aula.

5.1.2. Concepciones y creencias de los profesores acerca de la Literatura Infantil en el contexto escolar.

A tenor de las respuestas obtenidas, podemos señalar que el concepto de literatura infantil no es monosémico. Para algunas de nuestras informantes, en el primer ciclo de infantil la **literatura infantil** se define como *“aquella [práctica] que va dirigida a los niños y que les interesa de un modo especial bien por los ritmos, por la fantasía, los personajes o los sucesos que en ellos ocurren”*

(NJI1a). En cambio, hubo otras respuestas en que se introdujeron nuevos matices terminológicos. Por ejemplo, una maestra afirma que el destinatario no tiene por qué ser solo el público infantil: *“La literatura infantil para mí es aquella que por sus características (lenguaje sencillo, uso onomatopéyico, aparición de personajes mágicos, aparición de animales, entre otros) atrae a los niños, se haya escrito especialmente para niños o no”* (NJI1b). En el segundo ciclo las repuestas que obtuvimos de las maestras fueron en su conjunto desde una perspectiva tradicional de la definición ya que se centra en la literatura escrita para niños. *“Textos literarios (cuentos, poesías, canciones...), escritos para niños/as* (AAI4a). Podemos observar que otras maestras introducen a esta definición, que la literatura no es solo aquella que va dirigida al niño, sino que es un recurso, una estrategia, un arte a desarrollar dentro del aula. *“La literatura es tanto un recurso como un objetivo de aprendizaje. Sirve para aprender otros contenidos o ellos mismos”* (AAI3a). *“La literatura infantil es una forma, estrategia, arte, que nos permite enseñar a los alumnos de forma entretenida a través de todo el repertorio que abarca, como cuentos, poesías, adivinanzas, trabalenguas entre otros”*(AAIP1).

Por otra parte, para los docentes entrevistados **enseñar literatura** no solo consiste en una mera trasmisión de conceptos y contenidos teóricos, sino que además precisan la necesidad de hablar sobre libros, aunque en las observaciones de aula se haya podido observar que se utilizan sobre todo para trabajar el vocabulario y para aprender nuevos contenidos. En las repuestas de las entrevistadas llama la atención en el segundo ciclo, que hablan de desarrollar en el niño capacidades y aspectos a través de los contenidos, poner en contacto al alumno con las obras literarias, introducir a los niños en un mundo de fantasía, hacer más lúdico el aprendizaje.

- *Para mí es partir de un cuento y desarrollar todos los aspectos y capacidades de los niños a través de sus contenidos, sus textos y sus*

dibujos. Es abrir un mundo de posibilidades de aprendizaje y desarrollo, además de una gran e indiscutible fuente de motivación. (AAI5b).

- *Para mí, poder enseñar literatura es poner en contacto a los alumnos con los cuentos, la poesía, las adivinanzas, etc. (AAI4b).*
- *Para mí enseñar literatura es disfrutar más de la enseñanza y hacer más lúdico y motivador el aprendizaje del niño día a día (AAI4a).*

Cabe destacar la respuesta ofrecida por una de las maestras entrevistadas donde refleja que la literatura no se enseña, ni se aprende, sino que el profesor es un mediador para el niños la descubra.

- *Pienso que la literatura no se enseña, ni se aprende sino que el profesor debe de ayudar a descubrirla. Es un gran error imponer la lectura sobre todo en niños en edades infantiles puesto que llegan a odiarla, por tanto hay que crear una situación cómoda por activa que lleve al alumno a ser cautivado por el gusto por la lectura y a descubrir ese mundo tan fantástico que es la literatura (AAIP1).*

En el primer ciclo de infantil, las respuestas obtenidas han sido muy parecidas a las obtenidas en el segundo ciclo, pero podemos destacar la aportación nueva que realiza, diciendo que: *“Es un medio de aprendizaje fácil y de interés para el niño que multiplica sus facilidades, en todos los aspectos del conocimiento personal, social y comunicativo” (NJIIa).*

Las maestras entrevistadas señalan que dan gran importancia a la literatura infantil en el aula. En ambos ciclos se coincide que forma parte de la programación y que se trabaja la biblioteca de aula como un rincón de juego.

- *Si por que los centros de educación infantil utilizamos muy a menudo la biblioteca de centro y ponemos a disposición de los padres un abanico de libros para que se los puedan llevar a casa (NJI2b).*
- *Si y por ello se refleja en cada uno de los rincones en el aula: biblioteca, teatro, ordenador. Además de todos los días en la asamblea o después del recreo a modo de relajación (AAI3a).*

Además reflejan en su respuestas la necesidad del que niño se familiarice con los libros día a día en la etapa educativa de infantil, ofreciendo respuestas como: *“es muy importante que los niños se familiaricen con los libros desde pequeños, haciendo puntualizaciones como que hoy en día hay variedad de libros en el mercado (AAI4a), “por que están en la etapa donde los niños sientan sus bases de conocimiento” (AAI4b), “para que descubran el placer de leer y escribir” (AAI5a), “Incluso desde bebes puesto que desarrollan su creatividad, su motricidad fina, aprender a expresarse” (AAI5b), “por que nos ayuda a trabajar otros aspectos curriculares” (AAIP2), “fomentar la lectura” (NJI2b).*

A su vez comentan la **función de la literatura infantil** como trasmisor cultural y como medio para aprender las convenciones literarias, por un lado; y como fuente de placer, experiencias vicarias, creatividad, expresión de sentimientos, transmisión de valores, por otro.

En ambos ciclos se coincide que las funciones que más se desarrollan son:

❖ La función formativa :

- *Aprender a escuchar, respetar a los demás, la Capacidad creativa, la motivación, desarrollo del lenguaje (AAI5b).*
- *Compresión y expresión oral (AAIP1).*
- *Aprendizaje de vocabulario (NJI2b).*
- *El desarrollo del lenguaje (AAI5b).*

❖ La función emotiva y social:

- *Desarrollo de sentimientos y emociones (AAI3a).*
- *Desarrollo de la personalidad, el cuidar los libros, atender y comprender los cuentos (NJI2a).*

❖ La función narrativa:

- *Valoración de textos (AAI4b),*
- *El interés para introducirse en los libros (AAI5a).*
- *La comprensión (AAI3a).*
- *La memorización (NJI1a).*

Sin embargo cabe destacar la respuesta obtenida por parte de una técnico superior que nos dice que “*a estas edades no se desarrolla ninguna función literaria*” (NJI1b), nos dice que solo existe una relación del niño con el libro y con las imágenes.

Cuando les hemos preguntado a las maestras entrevistadas qué les aporta la literatura infantil, hemos obtenido respuestas diversas según el ciclo de infantil en el que nos encontremos, pero ambas coinciden por un lado en el **valor estético** de aprender literatura, conocer conceptos, conseguir objetivos y otras maestras nos aprontan un **valor social o emocional** para el niño como un momento de tranquilidad, un recursos para desarrollar la imaginación del niño, el aprendizaje de valores.

- En el *primer ciclo* obtenemos respuestas como: *Iniciar al niño en la lectura y comprensión de textos (NJI2a). Un momento de tranquilidad y disfrute de los niños (NJI1b). El medio para alcanzar los objetivos planificados en la etapa (NJI1a).*
- En el *segundo ciclo* podemos destacar respuestas como: *Un recurso para desarrollar la creatividad, la memoria, el lenguaje (AAI4a). Llevar acabo*

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

múltiples actividades (AAI4b). Enseñar el respeto por los demás (AAI5a). Cualquier aspecto del desarrollo del niño (AAI5b). Un recurso didáctico para trabajar valores, desarrollar el lenguaje, vocabulario (AAIP1).

Las maestras entrevistadas señalan que los fines de la educación literaria serían:

- **Despertar el gusto por la lectura y fomentar hábito lector.**

El fomento de hábitos de lectura está entre las principales preocupaciones de las docentes entrevistadas. La afición a la lectura se vincula fundamentalmente con el disfrute que los alumnos pueden encontrar en determinados textos por lo que el papel decisivo de las maestras en ese fomento de la afición lectora se centra en dos líneas de actuación:

1. Por un lado, una adecuada selección de los textos abierta, flexible, adecuada a la edad y que dé cabida a una diversidad de textos y estilos (aunque con un predominio de la narrativa, sobre todo en Infantil). No obstante, los docentes también consideran los textos que están incluidos en los libros de textos:
 - *Entre muchos otros aspectos, para mí me sirve, como método para despertar el gusto por la lectura (AAI4b).*
 - *Me sirve sobre todo para motivar al alumnado en todos los aspectos. Como ayuda en sus aprendizajes sobre hábitos, costumbres, normas, respeto. Además lo utilizo como punto de*

partida y como referencia y motivación en la lectoescritura (AAI5b).

- *Para que los niños descubran el maravilloso mundo de la lectura, y se dejen llevar por su imaginación y potenciar su desarrollo cognitivo (NJI2a).*

2. Por otro lado, la capacidad del docente para transmitir entusiasmo, para contagiar el propio gusto lector.

- *Son muchas las enseñanzas que se pueden sacar de un libro, además pueden venir redactando de manera explícita o bien implícita. Los frutos de la influencia de la literatura infantil son siempre positivos, suponen una aportación al razonamiento personal de cada niño (AAI5a).*
- *Sirve para aprender otros contenidos, aprender lo que es un cuento y sobre todo para comprender lo que sucede en un contexto determinado, sin límites del espacio dejando volar la imaginación (AAI3a)*

Llama la atención algunos comentarios y reacciones de los niños, y el grado de implicación que hay por su parte del él en las aulas y que viene referida por esta capacidad de algunos de las maestras de transmitir el entusiasmo por la lectura y el disfrute de un libro.

En ambos ciclos el comportamiento de los niños y sus reacciones ante una actividad de lecto-escritura, se mostraban atentos e interesados por lo que estaba sucediendo, incluso en muchas de las ocasiones los niños se introducen dentro de la actividad, realizando preguntas a la maestra, o pidiéndole que repitiera lo dicho que volviera a leer el libro.

Cabe destacar sobre todo en el segundo ciclo que en determinadas actividades, como suele ser la lectura del libro de la unidad didáctica los niños se impacienta, salen al baño, juegan entre ellos y no contestan a las preguntas de la maestra respecto al libro leído.

Hay un caso concreto en el primer ciclo donde la maestra no llega a controlar nunca la situación de asamblea donde se realiza la actividad de lecto-escritura, se pone nerviosa por lo que los niños no participan en la asamblea, además de ser muy pequeños, les cuesta trabajo prestar atención a lo que la profesora les cuenta o les enseña, la profesora no llama la atención de los pequeños.

Partiendo de la responsabilidad del docente en el fomento de la lectura es interesante destacar cómo, a partir de la utilización de la biblioteca de aula, las maestras intentan **fomentar la lectura** a través de actividades y recursos que llamen la atención del niño.

- En el *primer ciclo* las maestras utilizan diversidad de actividades para este fomento de la lectura:
 - La NJI2a, nos dice que lee un libro todos los lunes y que por las tardes suelen elegir un libro para ojearlo y familiarizarse con la lectura.
 - La NJI2b utiliza cuentos divertidos y con temas cercanos a lo que se está tratando en clase.
 - La NJI1b nos dice que a veces se sienta con los niños en el colchón y les enseña algún libro.
 - La NJI1a nos dice que siempre fomenta la lectura con motivación, con libros nuevos, o bien llamando su atención con el rincón de los cuentos.
- En el *segundo ciclo* de infantil las actividades que presentan las maestras son:

- La AAI4a nos dice que es un objetivo más de su programación.
- La AAI4b pone al alcance del niño textos atractivos y que llamen la atención, sobretodo Pop-up.
- La AAI5a realiza la hora del cuento todos los días después del recreo.
- La AAI5b lee un cuento todos los días en asamblea y cambia los de la biblioteca de aula, para que los niños no se aburran siempre de ver los mismos.
- La AAI3a nos dice que fomenta la lectura mediante el “libro viajero”, para que ellos mismo cuenten sus vivencias.
- La AAIP1 dice que se fomenta por el método de lectoescritura que se lleva acabo, ya que se parte del cuento y las canciones.
- La AAIP2 nos dice que todos los días se recitan poesías, y se dedica un rato al cuento después del recreo o antes de irse a casa.

Es a partir de conocer los fines y recursos cuando pasamos a conocer las diferentes **tarea formativa** que las maestras introducen en el aula, para trabajar la literatura infantil. Hay que tener en cuenta la diversidad de tareas formativas que se puede realizar alrededor de un libro. Pero sin embargo podemos observar que la mayoría de las maestras en ambos ciclos giran entorno al libro de texto. Podemos destacar que depende de la edad del niño este tipo de tareas va cambiando dando en el primer ciclo, más importancia a la lectura en voz alta, la lectura de imágenes y en el segundo ciclo estas tareas se centran más en la comprensión, memorización, el trabajo con los personajes y el titulo y lecturas individuales.

- En el *primer ciclo* obtuvimos respuestas por parte de las entrevistadas como: *las actividades propuestas por el libro de texto* (NJI1b), *Asamblea, lectura en voz alta* (NJI1a y NJI2b), *Lectura de imágenes y fichas con relación a los cuentos de la unidad didáctica* (NJI2a).
- En el *segundo ciclo* encontramos respuesta del tipo: *de comprensión de memorización, dramatización* (AAI4a), *trabajar el titulo y a los*

personajes antes y después de su lectura (AAI4b), representaciones de títeres, realización de dibujos e intentos de escritura (AAI5a), fichas de trabajo individual, lectura sencilla de palabras, lectura en el rincón de la biblioteca (AAI5b), coloquio en asamblea (AAI3a), fichas de comprensión y secuenciación (AAIP1), memorización de adivinanzas y poesías, recordar el título del cuento, murales, elaboración propia del cuentos, (AAIP2).

Se debe tener en cuenta que, en la observación del aula, hemos comprobado que la mayoría de las actividades realizadas estaban programadas y ajustaban a las propuestas del libro de texto. En muy pocas ocasiones se salen fuera de los límites que éste establece.

Los textos literarios más utilizados por las maestras entrevistadas son los cuentos, las poesías, adivinanzas, canciones, cuentos ilustrados, cuentos de fantasía y ficción, cuentos tradicionales, breves obras de teatro, Guiñol, fábulas, cuentos de animales, libros de imágenes. Algunos de los títulos señalados por ellas y que se encuentran en la biblioteca de aula son: *Gallina Mina y los Animales*, *El barco de vapor*, *Teo*, cuentos tradicionales, *Anderson*, *Los hermanos Grimm*, *Perrault*, *La niña del zurrón*, *la ratita presumida*, *los tres cerditos*, *Letrilandia*, Editorial SM, *El chinito y el dragón volador*, *Al agua pulpo*, *¿Grande o pequeño?*, *¡Buen provecho, Max!* De editoriales como *Vicens Vives*, *Edelvives*, *ED. Juventud*, *“El bosque de Tío”*.

Respecto a las editoriales que conocen, casi todas nos citan las que se corresponden a los libros de texto.

- Suelo utilizar las que nos proporcionan las editoriales del libro de texto que utilizamos en cada año, como Anaya, Bruño, Santillana. (AAI5a)
- Las que nos dan las editoriales del libro de texto. (AAI5b)
Bruño, Anaya, Santillana. (NJ12b)

Cabe destacar que según la observación realizada en el aula, los álbumes ilustrados, los cuentos tradicionales y los pop-up o juegos interactivos son recursos muy utilizados.

Los *álbumes ilustrados* están presentes en todas las aulas observadas, en algunas ocasiones, y tras el recreo, los niños escogen un álbum “relajarse”. Los álbumes ilustrados que encontramos en las bibliotecas de aula están relacionados siempre con la unidad didáctica o el centro de interés que se está llevando a cabo en cada momento. Tan solo observamos en dos aulas del segundo ciclo (AAI5a, AAI5b) donde el álbum ilustrado no está únicamente relacionado con el tema de interés de ese momento. Por ello hay ciertas actividades, donde el niño tiene plena libertad para escoger el que mas le guste, sin tener que estar dentro del centro de interés.

Los *cuentos tradicionales* son utilizados diariamente sobretodo en la asamblea en ambos ciclos, también se utiliza en el segundo ciclo para introducir actividades. En el primer ciclo, los cuentos tradicionales los presenta el cuenta-cuentos que viene los viernes a la escuela infantil. Un detalle que me llamó la atención fue la introducción de los cuentos tradicionales en la asignatura de inglés en el segundo ciclo para el aprendizaje de vocabulario.

Los *pop-up y juegos interactivos* también son muy utilizados sobre todo en el segundo ciclo de infantil, estos están al alcance de los niños y pueden acceder a ellos siempre que pidan permiso a la maestra.

La biblioteca de aula se complementa en su mayoría con libros relacionados al centro de interés que se este trabajando en ese momento, y conforme se va cambiando de unidad didáctica, las maestras renuevan los libros,

es decir, quitar los viejos o ya leídos y ponen nuevos álbumes aun sin explorar en la biblioteca de aula.

- *Me baso en el proyecto que estamos tratando en el aula (NJI2b).*
- *Me guió mucho por el foco de interés que se está viendo en la unidad didáctica, y también utilizo otros que me pueden ser complementarios (NJI2a).*
- *Primero utilizamos el libro de la unidad didáctica, ya que cada alumno tiene el suyo propio. Después sobre la unidad didáctica que estamos trabajando, y diariamente los niños traen a clase uno de casa y dejamos un tiempo para contarlos en la clase (AAIP1).*
- *Normalmente los selecciono para que estén relacionados con el foco de interés que se está trabajando, pero dejo la elección libre del niño cuando se trata del cuento que leemos como relajación después del recreo (AAI5b).*

Si comparamos la información obtenida en el cuestionario con las observaciones de aula podemos comprobar que las rutinas o actividades de aula relacionadas con los textos literarios siempre se suelen repetir:

- Asamblea: se dan los buenos días en alguna ocasión se lee un libro de la biblioteca, si es Lunes, contaremos con el visionado del “libro viajero”.
- Lectura del cuento correspondiente a la unidad: en el segundo ciclo se suele leer el cuento de “**Letrilandia**” correspondiente a la letra que se está observando. En el primer ciclo va a depender del contenido que se está viendo en clase.
- Realización de fichas relacionadas, normalmente son las que lleva el libro de texto.

- Repaso de la lectoescritura, el repaso de la lectoescritura se suele dar sobretodo en el segundo ciclo, con fichas realizadas por las maestras, para esa función.
- Juego por rincones o juego libre se produce en ambos ciclos cuando esta toda la tarea terminada.

5.1.3. Concepciones y creencias de los profesores acerca de la valoración y uso de la biblioteca de aula y de centro.

La biblioteca de aula está ubicada en un rincón específico del aula y su uso está integrado en las programaciones.

Su **organización y utilización** va a depender de cada una de las maestras, además también se realiza en función de los alumnos que hay en el aula:

- Los libros están expuestos en estanterías al alcance de los niños, se van rotando los libros, priorizando siempre los que están relacionados con el centro de interés que se trabaja (AAI4a)
- Para la organización de la biblioteca de aula decidimos en asamblea cual sería su ubicación y todos participamos para llenarla de vida. Costa de una mesa, y un expositor, bandejas, contenedores, libros, pictogramas, folios, tarjetas. Además contamos con diverso material de letras de distinto nivel de dificultad, distintos tipos como periódicos, diccionarios, revistas, por supuesto también encontramos materiales creados por ellos como títeres, guiñol, marionetas (AAI5a)
- La biblioteca de aula está organizada con un gran expositor con cuentos, unos cuantos títeres y revistas infantiles. Además cuenta

con maquetas de un barco y una casita referentes a cuentos ya leídos en clase (AAI5b).

- Está formada por una estantería, cerca de la ventana y con una colchoneta para que los niños estén cómodos (AAI3a)
- Está compuesta por libros atractivos para los alumnos, algunos fáciles de leer y otros no, también se amplía con cuentos que traen los alumnos y que nos ayudan en los temas de los métodos didácticos, intentamos decorar el rincón para que llame mucha la atención y atraiga al niño (AAIP1)
- Es un lugar acogedor y cálido que invite a acceder a dicho rincón, con un estante que permita ver el cuento en su totalidad. Lejos de otros rincones de mayor movimiento, con una mesa, sillas, folios, tarjetas de vocabulario que inviten a descodificar y copiar (AAIP2)
- Esta en un rincón del aula y tiene diversos cuentos: de formas, animales, cuentos Disney, entre otros. (NJI2a)
- La biblioteca de centro es una sala con cojines donde ellos pueden estar tranquilamente. Los cuentos están organizados por temas y edades, aunque no realizamos diferenciaciones y dejamos que cada uno coja el que quiera (NJI2b)
- La biblioteca de centro es una habitación específica y tranquila de ruidos, cómoda para los niños ya que esta acolchada y los cuentos están organizados por temas. No tenemos biblioteca de aula, pero si algunos libros que yo utilizo (NJI1a)

- Los libros que tengo en clase son muy pocos por que el nivel del aula es de 1 a 2 años y la mitad de los niños son muy pequeños, pero tengo algún cuento y algunos libros juego, acolchados y con formas de animales (NJI1b).

La **biblioteca de aula** se utiliza diariamente, en cambio apenas se hace uso de la biblioteca de centro.

- En el *primer ciclo* de infantil nos encontramos con que suele usar semanalmente la biblioteca de centro. *“Los libros de aula diariamente, y la biblioteca de centro semanalmente”* (NJI1a). *“Suelo utilizar los libros que preparo antes de comenzar el curso y que tengo en clase, diariamente, aunque se utiliza más la biblioteca de centro que solemos ir de dos a tres veces por semana”* (NJI2b).
- En el *segundo ciclo* se hace un uso diario de la biblioteca de aula, ya que forman parte de los rincones de juegos del aula. *“Normalmente la biblioteca de aula es la que utilizamos, en 5 años se lleva acabo el préstamo de libros, cuentos, enciclopedias, relacionadas siempre con la unidad didáctica o el proyecto de trabajo que se esté llevando a cabo”* (AAIP2). *“Si se utiliza todos los días como rincón de aula, vamos añadiendo libros nuevos semanalmente; según el centro de interés a trabajar y las vivencias de los niños”* (AAI3a).

Llama la atención la respuesta ofrecida por la maestra (AAI4a), que nos dice como anécdota de aula que ella no la utiliza como parte de rincón por que los niños la observaban como un castigo.

Hemos observado que la **biblioteca de aula** en el segundo ciclo es un rincón en el que los niños rotan a diario. Los niños no son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula ya que estos se

rigen por normas y se debe respetar los turnos de rotación, porque si un día no te toca estar en este rincón, tu acceso no está permitido.

La rutina o el horario de la actividad relacionada con la literatura se suele realizar después del recreo como medio de relajación para los niños, y algunas maestras también nos dice que a primera hora, después de realizar la asamblea para introducir, “la letra” que se esta viendo durante la semana

- *En una clase siempre hay normas, por lo que los niños no pueden hacer lo que quieran. Podrán usar el rincón de la biblioteca libremente solamente cuando les toque ese rincón (AAI3a).*
- *Bueno libremente no, la clase la tengo estructurada en 5 rincones, los niños van rotando a lo largo de la semana por todos los rincones. Como ya has visto en clase los cinco rincones que tenemos son: la casita, la biblioteca, las construcciones, la plástica y los puzzles (AAI5a).*
- *Si, aunque ellos saben que tienes que seguir las normas establecidas por todos (AAI4b).*

En el primer ciclo, el uso de la biblioteca de aula no se rige por normas tan estrictas como las de segundo ciclo. Es un rincón que suelen utilizarlo por las tardes, a excepción de la NJI1b, que dice no tener horario fijo y que trabaja la literatura en el aula según lo necesita.

- *Pueden acceder cuando quieran pero también debemos seguir unas normas a la hora de utilizarla biblioteca (NJI2a).*
- *Yo les dejo acceder libremente a los libros que tengo en el aula, si alguno me lo pide, en la biblioteca también cogen el que ellos quieren, a veces realizamos actividades dirigidas, en la biblioteca de centro, y a veces nos vienen cuenta cuentos (NJI2b).*

Si comparamos las respuestas obtenidas con las observaciones podemos determinar que, aunque las maestras renueven material, como solo escogen libros según el centro de interés, el número de textos literarios que encontramos en las bibliotecas de aula es muy limitado. También en muchos de los rincones de segundo ciclo encontramos materiales del tipo marionetas, disfraces, la casita gigante de la caperucita roja, un barco gigante de piratas y algunos juegos de mesa relacionados con la lectoescritura. Estos rincones no están muy ambientados y nos encontramos en medio del rincón una mesa con 5 o 6 sillas. Las maestras nos han comentado que la biblioteca de aula se utiliza como rincón, pero, en la mayoría de la ocasiones y por lo que se ha observado, los niños ven este rincón como un castigo, tal como nos ha comentado (AAI4a):

- *Cuando la biblioteca formaba parte de los rincones del aula, los niños/as presentaban cierto rechazo, ya que después de un tiempo dedicado al trabajo de fichas en mesa, se consideraban perjudicados pues sus compañeros podían acudir a rincones de juego más movido (Casita, coches...). Me plante que con esta organización estaba fomentando el rechazo a los libros. Y ahora lo que realizo es que no funciona paralelamente como un rincón, sino que realizamos actividades de biblioteca en la que toda la clase participa a la vez, y de esta manera me da más resultado y los niños participan muy gustosos.*

6. Conclusiones.

Esta investigación se ha centrado en las creencias de los maestros, en su sistema de valores y sus concepciones acerca de la educación literaria, los contenidos de aprendizaje y los procesos mismos de enseñanza- aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.

De la percepción de sus creencias a propósito de su labor docente surgirá una visión de la realidad escolar respecto del desarrollo de la competencia literaria de los escolares. Las respuestas obtenidas abarcan una serie de facetas complejas sobre la lectura literaria, la experiencia lectora en el aula, la educación literaria y el fomento de los hábitos lectores en el marco escolar. En el análisis se ha procurado mantener un enfoque descriptivo, sin entrar en valoraciones, aunque en las conclusiones finales, las opiniones de profesores son contrastadas con lo que proponen otras investigaciones.

Este aspecto resulta de vital importancia, ya que de la percepción de sus creencias a propósito de su labor docente surgirá una visión de la realidad escolar con respecto al desarrollo de la literatura infantil en el aula. Las respuestas obtenidas abarcan una serie de facetas complejas sobre la literatura, la biblioteca de aula y sus usos. En el análisis se ha procurado mantener un punto de vista crítico y descriptivo. Teniendo en cuenta las variables (ciclo formativo, formación del profesorado, hábitos lectores, y la visión de educación) que encontramos en la muestra se avanzan aquí una serie de conclusiones derivadas del estudio en su conjunto, teniendo en cuenta que en el apartado anterior se han expuesto los resultados de los análisis de datos obtenidos en las distintas fases de la investigación:

1. Es evidente que los docentes se sienten atraídos por la literatura, creen y están convencido de las cualidades estéticas y formativas que se atribuyen a la

literatura. Además, no les resulta difícil orientar las actividades de clase según criterios basados en la teoría de la recepción, teniendo en cuenta los fines de la educación literaria. ¿Pero realmente nuestros informantes otorgan especial relevancia a la educación Literaria?

Al aproximarnos a las repuestas ofrecidas por los docentes entrevistados lo primero que llama la atención es la utilización en su discurso de una terminología del enfoque “Constructivista” de la enseñanza- aprendizaje muy extendidas en la actualidad en el ámbito educativo. Algunos de estos conceptos y términos son aplicables a todas las interpretaciones en el ámbito escolar, y otros pertenecen al campo específico de la Didáctica de la lengua. Entre las concepciones generales son las asumidas por las entrevistadas figuran:

- La importancia de la motivación: los docentes hacen referencia a la importancia de la motivación entre los principales dinamizadores del aprendizaje.
- La necesidad de que lo aprendido tenga significado para que se realice el aprendizaje.
- La necesidad de mantener una relación sana con los libros.
- Y el desarrollo de una buena competencia literaria, partiendo que esta se basa en los conocimientos y saberes que el niño necesita para enfrentarse a un texto.

Pero podemos destacar, como ya se ha observado en el análisis de datos la influencia de creencias en la actuación docente se refleja de una manera negativa. Ya que a la hora de realizar las clases y de proporcionar diversos materiales y actividades a desarrollar, siguen basándose en una educación muy tradicional, en la que el profesor trasmite y el niño memoriza. La poca información sobre

literatura infantil y sobre todo en la lectura y compra de libros infantiles por parte del profesorado, hace que estos se dejen llevar por las editoriales de libros textos, y no se preocupen si de verdad esos libros, historias o cuentos, son verdaderamente productivos para el desarrollo del libro.

2. Partiendo de que en nuestra investigación hemos podido extraer resultados de Maestras y técnicos superiores, podríamos establecer diferencias respecto a cómo plantear y desarrollar la Literatura infantil, según su formación inicial. Pero los resultados nos dicen que aunque su formación es diferente sus creencias, presuposiciones y conocimientos son iguales o muy parecidos con algunos matices.

3. La Necesidad de una formación continua sobre Literatura infantil es primordial. La propuesta de esta formación debería partir de la Investigación-acción y estar orientada a construir un futuro docente que pueda asumir críticamente su rol de mediador entre la literatura y los niños. Se debe buscar lograr un aprendizaje significativo que posibilite la construcción y la apropiación de los conocimientos, a través de un proceso que vaya ampliando y profundizando las significaciones iniciales del objeto de conocimiento, de modo que los futuros docentes y los ya en activo logren:

- Reflexionar y trabajar sobre la necesidad e importancia de un espacio para la literatura en la vida del niño desde niveles iniciales.
- Iniciar estudios críticos que nos ayuden sobre literatura y su problemática.
- Desarrollar en el niño la capacidad crítica en diferentes textos.
- Idear situaciones y modalidades de intervención que permitan a los niños participar de forma dinámica y generadora de producción de textos.

- Intervenir en el espacio dedicado a la literatura desde el rol de mediador con propuestas reflexivas, críticas y de producción creativa.

4. Pero, ¿se han planteado la necesidad de desarrollar la competencia literaria o estética de sus alumnos a través de una planificación de actividades de lectura (sensibilización y acercamiento a textos literarios infantiles)?

Partiendo de que el desarrollo de la competencia literaria requiere de una asiduidad de las experiencias de lectura, puesto que solo a través de ese encuentro repetido con los libros, las obras de distintas características en cuanto a temas, géneros, estilos, etc., es como se construye poco a poco la capacidad que permite valorar, interpretar y disfrutar de los textos literarios (capacidad múltiple que incluye el “intertexto lector”, los “competencia lectora”, sus “conocimientos del mundo”, los “conocimientos de nociones literarias, etc.). Esa necesaria un asiduidad (que no necesariamente debe ser un hábito regular) que se ve favorecida cuando hay unos “momentos” disponibles, tanto como temporales, para la actividad de leer en el aula.

Podríamos afirmar, por lo tanto, que el enfoque metodológico que las maestras y TSEI de Infantil es inadecuado, ya que los textos literarios parten del centro de interés que se esta trabajando en clase y se utiliza como un complemento al libro de texto y para el aprendizaje de vocabulario, y no como un proceso de aprendizaje o de disfrute propiamente dicho.

5. De todos los espacios que se asocian a la lectura merece una especial atención el espacio de Biblioteca de aula, esta se relaciona con un contexto propicio para la lectura por la libertad de elección, aunque en algunas ocasiones esa libertad esta guiada por el profesor del aula.

La biblioteca de aula supone dar un paso adelante en la metodología basada en las experiencias, actividades y juegos, ya que se concibe como un espacio

organizado dentro del aula, que proporciona un ambiente de afecto y de confianza, en el que el niño puede “dialogar” con el libro, elegir libremente la lectura que más le apetezca en ese momento y manejar documentos que le ayude a investigar y/o descubrir contenidos curriculares. Las observaciones de aula y de biblioteca realizadas, han revelado la carencia que se observa en las aulas de infantil, además de un de seguimiento más estricto sobre los libros que hay.

6. Hoy en día tenemos diversidad de editoriales infantiles como: Bárbara Fiore, Bruño, Combel, Destino Infantil y juvenil, Fondo Cultura económica España, Kalandraka, Kókinos, La Galera, Salamandra, Susaeta, entre otros, que nos ofrecen un amplio repertorio de cuentos y álbumes ilustrados con diversidad de temáticas que se podrían utilizar en las aulas. Pero el gran problema que hemos observado en esta investigación es que las profesoras a las que hemos entrevistado, en su mayoría, no conocen editoriales que vayan mas allá de las proporcionadas por los libros de texto que utilizan en el colegio. El que el profesorado conozca esta oferta literaria que nos ofrecen, se debería de aprovechar, y hacer que el profesorado sea también lector de literatura infantil, dando al niño una mejor variabilidad de cuentos y álbumes infantiles en el aula.

❖ **A modo de cierre:**

La investigación sobre creencias y concepciones del profesorado de Infantil en el ámbito de lengua y literatura nos ha permitido profundizar en facetas de su tarea docente muy relevantes para investigar cómo se aborda la educación literaria en un contexto escolar, ya que la concepción que los profesores tengan de su materia determina en gran medida los demás componentes de la planificación docente. Aspectos como los fines asigna a la educación literaria, como conciben el planteamiento de la enseñanza de la literatura “ideal” para infantil, qué dificultades encuentran en su labor para realizar esa educación literaria que desearían, o que manera consideran que podría mejorar el resultado

de su tarea, son determinantes para caracterizar de una manera etnográfica lo que actualmente esta ocurriendo en las aulas de infantil.

La opinión de los maestros debería tomarse más en cuenta en todo el proceso de planificación educativa, y precisamente una de las quejas que a veces se escucha por parte de los maestros es que “apenas se les tiene en cuenta”, en la toma de decisiones, muchas veces orientadas por planteamientos políticos o por las “modas” pedagógicas.

Es evidente que partir de un trabajo tan limitado como este, es imposible llegar a conclusiones y propuestas definitivas. Reiteramos la necesidad de seguir profundizando en este campo para poder proponer líneas de acción que contribuyan a la mejora de la formación de nuevos lectores.

Podemos afirmar por tanto que el análisis de las respuestas de nuestros informantes y por estudios revisados para esta investigación hay tanto aspectos positivos como negativos o que dificultan todavía el logro de las finalidades formativas en educación literaria en infantil.

➤ Entre los aspectos positivos parecen consolidados los siguientes:

1. La familia debe estimular al niño con lecturas, co-lecturas y narraciones de obras literarias infantiles para el establecimiento del contacto inicial con estos materiales.
2. La escuela debe promover lecturas literarias como fuente de estimulación hacia la literatura, permitiendo lecturas afectivas, positivas y agradables.
3. En la promoción de la lectura de obras literarias infantiles, más que el hábito por la lectura, es preciso formar y desarrollar en los niños el gusto por esta actividad.

4. La estimulación de los niños hacia la lectura literaria infantil es un recurso educativo que activa actitudes en el plano cognoscitivo, ético y estético y, que ayuda en su formación en sentido amplio y como lectores.

5. La literatura infantil promociona el disfrute por la lectura y ésta permite en el niño el acceso independiente a la información.

6. Como recurso educativo, la literatura infantil informa y forma recreando sin oponerse a la creación. Informa sobre hadas, culturas, pueblos, mitos y poderes de la imaginación. Forma en cuanto a los usos del lenguaje, aciertos y errores de la humanidad, posibilidades de reflexión, usos del pensamiento y valores de juicio.

Desde el punto de vista de la metodología docente, en Educación Primaria se están desarrollando algunas prácticas de aula innovadoras que se van abriendo paso y que, aunque sin llegar a construir un enfoque global para la educación literaria, resultan interesantes (Sánchez corral, 2003: 319-348). Estas mismas prácticas se pueden aplicar al nivel de Infantil y comenzar con ellas desde el comienzo del desarrollo literario del niño. las más significativas a destacar son:

- El hacer de la lectura el eje de aprendizaje literario, abriendo el comentario y análisis de los textos hacia lecturas compartidas colectivamente, y sobre todo, hacia un tipo de lectura que permite la interpretación del lector y la construcción de un lector activo.
- El dar a los contenidos referidos a literatura y al contexto histórico y cultural de las obras un papel de herramienta para favorecer una mejor interpretación y valoración de dichas obras.

- La diversificación de las situaciones lectoras, en unos continuos, cuyos polos no siempre son incompatibles: la lectura individual/ grupal; comentarios dirigidos/ comentarios abiertos; lecturas en voz alta del profesor/ de los alumnos; lecturas centradas en el desarrollo de respuestas adolescentes; lecturas que requieren una propuesta oral/ una respuesta escrita.

- La creación de situaciones de lecturas libres o sugeridas, a veces en espacios y tiempo específicos dentro de la institución escolar (biblioteca, semana cultural) como vías para el estímulo del gusto por leer, complementarias de las situaciones de lectura más guiadas para el desarrollo más sistemático de la competencia literaria de los niños.

El interés de nuestra investigación estaría justamente en haber evidenciado que los profesores no asumen ciertas carencias y buena formación permanente de los docentes.

7. Referencias bibliográficas.

- Acosta, L.A. (1989). *El lector y la obra*. Madrid: Gredos
- Aguiar e Silva, V.M. (1980). *Competencia lingüística y competencia Literaria*. Madrid: Gredos.
- Alonso, L (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Amezcu M. (2000). “El Trabajo de Campo Etnográfico en Salud. Una aproximación a la observación participante”. *Index Enferm*, 9 (30), 30-35
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Amo Sánchez-Fortún, JM de (2007). “la formación de actitudes lectoras en el desarrollo de la competencia literaria: un estudio exploratorio” *Lenguaje y textos*. 26, Pp. 247-264.
- Amo Sánchez- Fortún, J. M. de, Ruiz Domínguez, M.M. y Galera, F (2007). “Sobre la didáctica de la comunicación oral: un Estudio exploratorio en el 2º ciclo de educación primaria” en A. Mendoza; J.M de amo: M.M. Ruiz y F. Galera (Eds.): *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: perspectivas y orientaciones*. Granada: GEU, Pp. 141-174.
- Amo Sánchez- Fortún, JM de, (2010). “Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de Dónde crees que vas y quien te crees que eres de Benjamín Prado”, *Ocnos*, 6, Pp. 21-34.
- Amo Sánchez- Fortún, JM de y Gómez, N. (2011). “El proceso de recepción lectora y la competencia lecto-literaria: estudio crítico de la obra de Mary Nelux” *Lenguaje y textos*, (en prensa).
- Álvarez, Arturo. Apuntes Licenciatura Antropología Social y Cultural
- Ballesteros, C. (2000). *El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma*. Departamento de la lengua y la literatura de la universidad de Barcelona. Barcelona: Graó.
- Bettelheim, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bobes naves, M.C. (1975). *Gramática de Cántico*. Análisis semiótico. Madrid: Cupsa editoriales.
- Bortolussi, M.(1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.- Madrid.
- Bravo-Villasante, C. (1972) *Historia de la Literatura Infantil Española*. Madrid: Doncel.
- Browner, A. (1997). *Willy el soñador*. México: FCE
- Bruner, J.S. (1988). *Realidad y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- Carrillo Mateo, E. Et alii (1989). *Dinamizar textos*, Biblioteca de recursos Didácticos Alhambra, Madrid: Alhambra Longman.
- Cerrillo, P. (2006). *La motivación a la lectura a través de la motivación infantil*. Madrid: MEC.
- Cervera, J. (1984) *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel
- Cervera, J.(1983). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- Cerrillo, P.C. y Padrino García, J. (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la Imagen*. Ediciones de la Universidad de Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedise.
- CIDE (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia).
- Clark, C. Y Yinger R, R. (1979). “Research on the teacher planning: a progress report”, *Journal of curriculum studies*, 11. Pp. 175-177.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). “Teachers thought processes” en MC Wittrock, (ED.) *Handbook of Research on teaching third edition*. New York: McMillan.
- Cohem, L. y Manion, L. (1990). “Acción research”, en J. Bell, T. Bus, A. Fox, J. Goodey y S. Guldin, (Eds.)(1984). *Conducting Small-scale Investigations in Educational management*. London: Harper, Row an the Open University, Pp. 41-57.
- Colomer, T. (1995). “La adquisición de la competencia literaria”. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*. 9, pp.8-22.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis
- Colmenar, T. (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.
- Colás Bravo, M.P. y Buendía Eisma, L. (1994) *Investigación educativa*. Sevilla: alfar.

- Colás Bravo, M.P. (1994). *La metodología cualitativa en España*. Aportaciones científicas a la educación. Bordón: revista de Orientación Pedagógica. 1994, Pp. 407-423.
- Culler, J. (1978). *Poética estructuralista: el estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama.
- Demazière, D y Duban, C (1997). *Analuser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Deprez, Ch. (1993). *L'entretien (auto)biographique et ka representación de soi: un exemple de dialogue á tríos*. Calap, 10, Paris V.
- Deprez, Ch. (1996). *Parler de soi, perler de son biliguisme (récits de vie d'aappreenants et de biligues, Alie, 7. le biliguisme*. Université de Paris.
- Dijk, T.A. Van (1972). *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistic and poetics*. La Halla: Mouton.
- Eagleton, T. (1995). "Where so postmodernist come from?" Monthly Reeviw, 47 (3). Orford: Blackwell, Pp. 59-70.
- Eco, U. (1998). *El hombre de la rosa*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Ellis, J.M. (1998). *Teoría de la Critica Literaria*. Madrid: Taurus.
- Escandell Vidal, M^a V. (1993). Introducción a la pragmática. Barcelona: Anthropos. [Nueva Edición Revisada, en Barcelona: Ariel, 1996].
- Fish, S. (1980): Is there a text in the class? The authority of interpretive communities. Cambridfe/London: Harvard University Press.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Berrio, A. (1990). *Retórica general literaria y poética general*. Investigaciones históricas III. Madrid: UNED, Pp. 11-21.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Genette, G. (1980). *Palimpsestos: La literatura a segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Greimas, A. J. (1980). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Metodología y aplicación*. Buenos Aires: Hachette.
- Guba, E. (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" en J. Gimeno y A. Pérez (Eds), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jassey- Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evalution*. Newbury Park, C.A.: Sage.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Lomas Pastor, C.(2002). “Hacer Familia” 84, 11-41. Madrid: Ediciones Palabra.
- Lotman, Y. (1978). *Estructuras del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Martínez Fernández, J.E. (1997): «Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura», en Serrano, J. y Martínez Fernández, J.E.: *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 61 a 84.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Mendoza Fillola, A. (1980). *El teatro infantil español (1875-1950). Aspectos sociales*. Barcelona: Humanitas Material Didáctico.
- Mendoza, A. (1994). *Lectura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1995). *La literatura comparada e Intertextualidad*. La Muralla. Madrid.
- Mendoza Fillola, A. y López Valero, A. (1997). *La Creación Poética en la Escuela. Aspectos y Orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Mendoza, A. (1998a). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b). *El proceso de recepción lectora», en Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat Barcelona, HORSORI.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *El teatro infantil español: aspectos sociales*. En Cabo, R (Dir).(1998). *La literatura infantil y juvenil : su proyección en el aula*. V Simposio Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Oviedo. Pp. 21-49.
- Mendoza Fillola, A. (1998). “ Marco para una Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la formación de profesores”, *Didáctica (lengua y literatura)*, núm. 10, Pp. 233-269.
- Mendoza Fillola, A (1999) “Función de la literatura infantil en la formación de la competencia literaria” *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, Pp. 11-53.

- Mendoza Fillola, A. (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", Cerrillo, P y García Padrino, J. (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2002). *Las funciones del profesorado de literatura. Bases para la innovación*", en VV.AA. (2002), *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*, 12. Zaragoza: Ice Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2006). "intertexto lector y literatura infantil" en R. Taberero; J.D. Dueñas, M^a C.; Cerrillo, P. Y García Padrino, J. (2005), *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2007). "Facetas de la investigación en didáctica de la lengua: consideraciones para establecer un diseño de investigación" en A. Mendoza; J. M. de Amo; M.M. Ruiz y F. Galera (Eds.): *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: perspectivas y orientaciones*. Granada: GEU, pp. 9-54.
- Mendoza, A. (2010). *La competencia literaria entre las competencias, en Lenguaje y Textos 32*, noviembre 2010, pp.21-33.
- Numan, D. (1989). *Designing Tasks for the communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Ohmann (1986). *La experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Palou, J. Y Civera, I. (2007). "Una aproximación a la investigación etnográfica: el análisis de las entrevistas", en A. Mendoza; J.M de Amo; M.M. Ruiz y F. Galera (Eds.). *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: perspectivas y orientaciones*. Granada: GEU, Pp. 55-81.
- Perriconi, G. y otros: *El libro infantil*.- El Ateneo. Buenos Aires, 1983.
- Posner, R. (1987). "Comunicación poética frente a lenguaje literario, o La falacia lingüística en la poética". En: Mayoral, J.A. (comp.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros. Pp. 125-136.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (1989). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Ramos, C y Llobregat, M. (2007). *Creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de casos*. Universitat de Barcelona.

- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.
- Reyzábal, M^a. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1989) e Ispizua, M.A: *La descodificación de la vida cotidiana* Op.Cit., Pp.131.
- Ruiz Olabuenaga, J.I.(1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, Pp. 171
- Ruiz Olabuénaga, J.I.(2007). *Metodología de la Investigación cualitativa*. 4^a ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Corral, L. (1999). “Discurso literario y comunicación infantil” en P. Cerrillo y J. García (Coords), *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, UCLM.
- Sánchez Coral, L. (2003). “De la competencia Literaria al proceso educativo: actividades y recursos” en A. Mendoza (Coord.)(2003). *Didáctica de la lengua y la Literatura para primaria*. Madrid: Pearson, Pp. 319-348.
- Sánchez Corral, L. (2003). “Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto”, en A. Mendoza (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y literatura para Primaria*. Madrid: Pearson, pp. 291-317.
- Shavelson R.J. y Sterm, P. (1981). “Research on Teachers pedagogical Thoughts judgments, decisions and behavior”, *Riview of Educational research*, 51, pp. 455-498.
- Silvia-diaz, MC (2000). “La formación de los maestros en Literatura: un estudio diagnostico (primera parte)”. Cuatrogatos. Artículo en línea: <http://www.cuatrogatos.org/articulolaformaciondelosmaestros1.html>
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la educación*. Madrid: Visor.
- Stubbs, M. (1989) “The state of English in the English state: reflections on the Cox Report”, *Language and Education* 34, Pp. 235-50.
- Soriano, M. (1975). *Guide de la literature pour la jeunesse. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Townsend, J. R. (1977). *Written for children*. London: Penguin
- Van lier, L. (1988). *The classroom and the language Leaner. Ethnography and Second-Language Classroom Rearch*. Harlow: Longman.
- Vázquez Recio, R. Y Angulo rasco, F (2003). *Introducción a los primeros casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*.
- Velasco, O.M. y Díaz Rada, (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Morata.
- Villanueva, D. (1992). *Teorías del realismo literario*. Madrid: Instituto de España/Espasa-Calpe.

- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education*. Boston: Allyn y Bacon.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Piados.
- Woods, P. (1996). *Teacher Cognitions in language teachings believes, decisions-makings and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Piados.

8. Anexos

Anexo 1: Propuesta de Entrevista

La entrevista se realizara sobre Creencias de la literatura infantil, sus recursos didácticos y la Biblioteca de aula como primer recurso.

Colegio:	
Fecha:	
Curso:	
Sexo:	
Edad:	

La entrevista es totalmente anónima, y está basada en una serie de preguntas con relación a la literatura infantil, su aprendizaje en el aula, el desarrollo de la competencia lingüística etc. Son preguntas de respuestas totalmente abiertas y en las que nos puede contar todo lo que le sea favorable sobre la pregunta.

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

- ❖ ¿Con que frecuencia lees?
- ❖ ¿Con que finalidad lees?
- ❖ ¿Qué se necesita para ser un buen lector?
- ❖ ¿Sueles leer o comprar libros infantiles?
- ❖ ¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?
- ❖ ¿Realizas asiduamente cursos de formación?
- ❖ ¿Haces alguno relacionado con Literatura?
- ❖ ¿Y de Literatura Infantil?

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

- ❖ ¿Qué entiendes por Literatura Infantil?
- ❖ ¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?
- ❖ ¿Para qué sirve la literatura infantil?
- ❖ ¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?
- ❖ ¿Qué es para ti enseñar literatura?
- ❖ ¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las

escuelas?

- ❖ ¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?
- ❖ ¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?
- ❖ ¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?
- ❖ ¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?
- ❖ ¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?
- ❖ ¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

- ❖ ¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?
- ❖ ¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?
- ❖ ¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?
- ❖ ¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?
- ❖ ¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?
- ❖ Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.
- ❖ ¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?
- ❖ ¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?
- ❖ ¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?

➤ Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Anexo 2. Diario de Observación.

Observación N°:
Colegio:
Aula:
Fecha:
Numero de participación en la sesión:

Hora de Comienzo:
Hora de Finalización de la sesión:
Actividades que realizan (descripción).
Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):
Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).
Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):
Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales, (Limitados por la unidad didáctica).

Anexo 3.

Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

Observación N°:
Colegio:
Aula:
Fecha:

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, solo se facilita los préstamos.	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones a diferentes Áreas didácticas.	No se utiliza para las diferentes áreas.	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas
Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.

Anexo 4.

Trascripción de las entrevistas.

Colegio:	Anita Arnao
Fecha:	6/02/2012
Curso:	4 años
Sexo:	Profesora.
Edad:	45 años
AAI4a	Funcionaria

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> Intento leer diariamente.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> La de disfrutar de las historias que leo.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Creo que una buena competencia lectora, y el disfrutar de la lectura, introducirse en el mundo que nos presentan. • <u>¿Qué es para ti adquirir una competencia Literaria?</u> Pues al conjunto de capacidades y conocimientos que el alumno debe alcanzar para enfrentarse a un texto Literario.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> La verdad es que no en clase tengo los que nos proporcionan las editoriales con las que trabajamos
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> Edelvives, Santillana.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> Sí.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> No

8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> No.
➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:
9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> Textos literarios (cuentos, poesías, canciones...), escritos para niños/as.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura Infantil en el aula?</u> La literatura infantil me aporta un recurso muy importante, para introducir un tema, desarrolla la creatividad, la memoria, el lenguaje, etc. y sobre todo hace que pasemos muchos momentos agradables en el aula.
11. <u>¿Para qué sirve la literatura Infantil?</u> Para mí la literatura me sirve en el aula de infantil para todo, por ejemplo, a través de los cuentos puedes aprender números, conceptos básicos, valores tanto morales como culturales, etc.
12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u> Es muy importante y de hecho, cuanto antes mejor.
13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u> Para mi enseñar literatura es disfrutar más de la enseñanza y hacer más lúdico y motivador el aprendizaje del niño día a día.
14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura Infantil en las escuelas?</u> Considero que si sobretodo en la educación Infantil, porque es un recurso muy bueno para desarrollar conocimientos básicos y vocabulario.
15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u> Los contenidos son importantes todos, aunque tenga mayor o menor medida, de desarrollo.
16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u> Claro que si, además tenemos la suerte de tener una amplia variedad de libros en el mercado adaptados a las diferentes edades y características de los niños.
17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u> La lúdica y la formativa son las funciones que más se adquieren.

18. <u>¿Qué tipo de literatura Infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u>
Cuentos y Poesías.
19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u>
Para reforzar los textos literarios lo que hago es realizar actividades de comprensión, memorización, dramatización, etc.
20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de Infantil?</u>
Creo que si se llega a alcanzar una buena comprensión, aunque todo es mejorable.

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

21. <u>¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro 138diariamente con los niños?</u>
Claro que si, utilizo diariamente la biblioteca de aula y forma parte de mi programación
22. <u>¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?</u>
Los libros están expuestos en estanterías al alcance de los niños, se van rotando los libros, priorizando siempre los que están relacionados con el centro de interés que se trabaja.
23. <u>¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?</u>
No la biblioteca no es un rincón más, los niños pueden acceder cuando quieren aunque respetando unas normas.
24. <u>¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?</u>
Claro que sí, es uno de los objetivos que siempre me planteo en mis programaciones.
25. <u>¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?</u>
Siempre priorizo el centro de interés que estamos trabajando en la unidad didáctica que corresponde.
26. <u>Dime algunos títulos de 138álbumes138, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.</u>
Utilizo cuentos clásicos como: los tres cerditos, el gato con botas, blanca nieves, el sastrecillo valiente, y utilizo la colección de la “Gallina Mina y los animales”.
27. <u>¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?</u>
Normalmente trabajo la literatura cuando volvemos del recreo 138diariamente después de la relajación, trabajamos el cuento, aunque tenemos otros momentos dentro de la programación.
28. <u>¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (Programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?</u>
Si, está integrada en la Programación.
29. <u>¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?</u>
Como ellos aun no saben leer hacemos un seguimiento de los libros que son leídos en clase, y creamos nuestra propia lista de títulos que se han visto y al final realizamos un ranking para ver cuál ha gustado más.

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura Infantil

Cuando la biblioteca formaba parte de los rincones del aula, los niños/as presentaban cierto rechazo, ya que después de un tiempo dedicado al trabajo de fichas en mesa, se consideraban perjudicados pues sus compañeros podían acudir a rincones de juego más movido (Casita, coches...). Me plante que con esta organización estaba fomentando el rechazo a los libros. Y ahora lo que realizo es que no funciona paralelamente como un rincón, sino que realizamos actividades de biblioteca en la que toda la clase participa a la vez, y de esta manera me da más resultado y los niños participan muy gustosos.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Anita Arnao
Fecha:	7/02/2012
Curso:	4 años
Sexo:	Profesora.
Edad:	54 años
AAI4b	Funcionaria

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> Diariamente.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> Comprender y aprender cosas nuevas.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Afición a la lectura.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> No.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> Edelvives, Santillana, Anaya.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> Sí, sobretodo de las nuevas tecnologías en el aula.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> No.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> No.

▪ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> Aquellos textos que por sus contenidos y presentación despiertan el interés del los niños/as.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u> Me aporta la posibilidad de llevar a cabo múltiples actividades.
11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u> Entre muchos otros aspectos, para mí me sirve, como método para despertar el gusto por la

lectura.
12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u> Si, es importante que los contenidos se adapten a la edad e intereses de los niños.
13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u> Para mí, poder enseñar literatura es poner en contacto a los alumnos con los cuentos, la poesía, las adivinanzas...
14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u> Claro que si, y pienso que en esta etapa es donde más se le da importancia, no hablamos de lectoescritura, sino de literatura.
15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u> Los tipos de texto, la direccionalidad, los signos de puntuación... (Entre otros).
16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u> Si, por que es esta etapa es cuando sientan los niños las bases de sus conocimientos posteriores.
17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u> Aprenden a valorar los textos como fuente de disfrute y de comunicación.
18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u> El cuento, la poesía, las adivinanzas, las canciones.
19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u> Pues realizo actividades antes y después de leerlo, como trabajar el título, el listado de personajes que aparecen, la comprensión lectora.
20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?</u> Creo que si, además es uno de los objetivos que me planteo dentro de mi programación.

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

21. <u>¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?</u>
--

Claro que si, utilizo la biblioteca de aula, diariamente.
<p>22. <u>¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?</u></p> <p>La biblioteca está siempre relacionada con el foco de interés que estamos trabajando.</p>
<p>23. <u>¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?</u></p> <p>Si, aunque ellos saben que tienes que seguir las normas establecidas por todos.</p>
<p>24. <u>¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?</u></p> <p>Lo intento, poniendo a su alcance textos atractivos y que llamen la atención, sobre todo pop-up.</p>
<p>25. <u>¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?</u></p> <p>Pues utilizo siempre aquellos que se que me pueden ayudar a reforzar los contenidos que estamos trabajando.</p>
<p>26. <u>Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.</u></p> <p>El Barco de Vapor. La colección de Teo. Y cuentos tradicionales como: los tres cerditos, caperucita roja, Hansel y Gretels, los 7 cabritillos.</p>
<p>27. <u>¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?</u></p> <p>Si, sobre todo cuando volvemos del recreo y última hora del día.</p>
<p>28. <u>¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?</u></p> <p>Si, normalmente la integro en la programación semanal</p>
<p>29. <u>¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?</u></p> <p>Sí, siempre propongo que el responsable del día elija un cuento, y basándome en las imagines de la portada, pido a los niños que se invente una historia antes de leerlo.</p>

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Anita Arnao
Fecha:	8/02/2012
Curso:	5 años
Sexo:	Profesora.
Edad:	33 años
AAI5a	Funcionaria

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u>
Diariamente, el periódico, y algunos libros según mi disponibilidad de tiempo.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u>
Información, ocio.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u>
Creo que son importante los valores que desde pequeño te inculque sobre la lectura.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u>
Si, la verdad es que leo mucho de los libros que tenemos en la biblioteca de aula.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u>
Suelo utilizar las que nos proporcionan las editoriales del libro de texto que utilizamos en cada año, como Anaya, Bruño, Santillana.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u>
No.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u>
No.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u>
No.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u>
Son libros, letras, textos, canciones... Dedicadas a los niños. El vocabulario utilizado debe ser simple, familiar con frases cortas para no confundir al niño y los hechos deben suceder rápidamente. Los contenidos deben ser muy planeados para que así el texto logre cautivar al pequeño.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u>
Muchos de estos libros infantiles son ideales para leer a los niños pues no solo pretenden dar buen ejemplo de convivencia, sino también enseñar la importancia del respeto a los demás. La literatura infantil aporta en los pequeños la idea de soñar, de imaginar aquellos que se está relatando.

<p>11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u></p> <p>Son muchas las enseñanzas que se pueden sacar de un libro, además pueden venir redactando de manera explícita o bien implícita. Los frutos de la influencia de la literatura infantil son siempre positivos, suponen una aportación al razonamiento personal de cada niño.</p>
<p>12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u></p> <p>Los niños adquieren desde edades muy tempranas conocimientos del lenguaje y el nombre de las letras. Además, padre y profesores nos ponemos de acuerdo con el proceso de aprendizaje de lectura de los niños, también leyéndoles cuentos de modo que les acerquen al lenguaje formal de los libros.</p>
<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>Para mí enseñar literatura me permite resaltar a los niños las palabras y letras, haciéndoles ver que esas palabras en un libro pueden narrar una historia o proporcionar información a quien lo lee.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Si, además es uno de los objetivos que nos planteamos en las programaciones.</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>Lo más importante es educar a nuestros pequeños con la mejor literatura infantil, con textos didácticos, que les faciliten un mejor uso del lenguaje y les ayuden a conocer el mundo a través de ilustraciones e historias cercanas a la vida cotidiana, favoreciendo así una mejor relación con el entorno.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Por supuesto que si, como profesionales de la educación debemos hacer caer a los niños en la cuenta de que hay libros, para que descubran por si solos el placer de leer y escribir.</p>
<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>Son muchas las cosas que pueden pasar por la cabeza de mis pequeños. Mi intención es acentuar su interés por introducirse en las páginas de los libros que les propongo. Intento también que los niños se identifiquen con los personajes, que se sienta atraídos por la lectura, y sobre todo intento que la conviertan en un hobby, que les ayude a formarse.</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>Sobretudo utilizo los libros de ficción y de fantasía, y libros ilustrados, que tenga moraleja, cuentos de letras, de números.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p>

Realizo diversidad de representaciones de títeres, y también les propongo que realicen dibujos sobre lo leído, incluso intentos de escritura.

20. ¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?

Si, la literatura infantil estimula y desarrolla la imaginación del niño, además favorece el desarrollo del lenguaje de los niños.

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

21. ¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?

Si, utilizo la biblioteca de aula a diario.

22. ¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?

Para la organización de la biblioteca de aula decidimos en asamblea cual sería su ubicación y todos participamos para llenarla de vida. Costa de una mesa, y un expositor, bandejas, contenedores, libros, pictogramas, folios, tarjetas. Además contamos con diverso material de letras de distinto nivel de dificultad, distintos tipos como periódicos, diccionarios, revistas, por supuesto también encontramos materiales creados por ellos como títeres, guiñol, marionetas.

23. ¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?

Bueno libremente no, la clase la tengo estructurada en 5 rincones, los niños van rotando a lo largo de la semana por todos los rincones. Como ya has visto en clase los cinco rincones que tenemos son: la casita, la biblioteca, las construcciones, la plástica y los puzzles.

24. ¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?

Lo intento, para ello todos los días tras el recreo llevamos a cabo la hora del cuento. Es un momento de relajación que los niños esperan ansiosos, en ocasiones leemos libros que pertenecen a la biblioteca de aula, y otras veces los niños traen libros de casa que les gustan o están relacionados con la Unidad Didáctica que se está viendo en clase.

25. ¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?

Pues la verdad es que lo voy renovando cada cierto tiempo teniendo en cuenta el desarrollo intelectual de los niños. Introduciendo libros motivadores de cada unidad didáctica, libros con distinto texto como enumerativo, literario, expositivo, prescriptivo. Siempre intento elegir cuentos adecuados con y sin dibujos, libros móviles, en mayúscula y minúscula, que tengan tapas duras, lomos bien limitados y suelo quitar los que ya están deteriorados.

26. Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.

Suelo utilizar libros de Anderson, los hermanos Grimm, Perrault, cómics, libros de adivinanzas y poesías de gloria fuertes. Además también utilizo las colecciones que nos proporcionan el centro como el de la editorial Edelvives, acompañados de sus marionetas: la casa de señor Coc, colecciones pequeño Pigneo y muchas más.

27. ¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

A primera hora tras la asamblea presento la letra a trabajar con un cuento y con la canción correspondiente a esa letra. Después del recreo realizo lectura de libro, guiñol, dramatizaciones, siempre depende del día.

28. ¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?

Si la tengo incluida en mis propuestas curriculares.

29. ¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?

Sí, ellos realizan un uso personal del libro, respetando siempre las normas de la biblioteca. Su elección es libre y también la actividad que realicen a partir de su lectura: manualidades, guiñol, fichas, dibujos. Ellos me proponen la actividad y yo les proporciono los materiales

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Anita Arnao
Fecha:	9/02/2012
Curso:	5 años
Sexo:	Profesora.
Edad:	36 años
AAI5b	Funcionaria

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u>
Quando me da tiempo o necesito relajarme.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u>
Sobretudo para relajarme como ya te he dicho, es una técnica que me ayuda bastante.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u>
Tener una relación sana con los libros desde que eres pequeño.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u>
No.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u>
Las que nos dan las editoriales del libro de texto.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u>
No.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u>
No.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u>
No.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u>
La literatura infantil son recursos literarios para niños, como cuentos tradicionales, canciones populares e infantiles, cuentos, trabalenguas, poesías, refranes, guiñol.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u>
A estas edades está totalmente relacionado con todos los aspectos del desarrollo del niño.
11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u>
Me sirve sobre todo para motivar al alumnado en todos los aspectos. Como ayuda en sus aprendizajes sobre hábitos, costumbres, normas, respeto. Además lo utilizo como punto de partida y como referencia y motivación en la lectoescritura.
12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u>
Si, incluso pienso que antes del colegio también es importante, porque crear en el niño un hábito de manejo de los libros y de la lectura le van a guiar hacia que continúe a lo

<p>largo de su vida con ese hábito.</p>
<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>Para mí es partir de un cuento y desarrollar todos los aspectos y capacidades de los niños a través de sus contenidos, sus textos y sus dibujos. Es abrir un mundo de posibilidades de aprendizaje y desarrollo, además de una gran e indiscutible fuente de motivación.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Siempre he dicho que depende del profesor y de los textos que utilice, creo que en este centro se le da una gran importancia y se valora muy positivamente.</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>Todos ellos son importantes; valores, Aprendizaje de hábitos, normal, respeto a los demás, a los mayores, al medio..., además es una fuente de motivación, creatividad y de conocimiento.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Si incluso desde bebés, puesto que desarrollan su creatividad, psicomotricidad final, a expresarse, y obtienes aprendizajes de los colores, los números...</p>
<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>Todos ellos son importantes; valores, aprender a escuchar, a respetar a los demás, desarrollan la capacidad de creatividad, les motiva, ayuda al desarrollo del lenguaje y a expresarse. Además lo utilizo como forma de aprendizaje de la lectoescritura.</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>Sobre todo la lectura de cuentos tradicionales, también los cuentos relacionados con las letras, canciones, poesías, a veces también breves obras de teatro.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p> <p>Pues realizo actividades como: fichas de trabajo individuales, lecturas muy sencillas de palabras y frases. Guiñol, canciones, poesías. Lecturas en el rincón de la biblioteca, entre otras.</p>
<p>20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?</u></p> <p>Pienso que todo es susceptible de mejorar, pero creo que si se consigue una buena competencia literaria.</p>
<p>➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:</p>
<p>21. <u>¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?</u></p>

<p>Utilizo la de aula, que constituye uno de los rincones de juego por el cual pasan todos los alumnos, al menos, una vez a la semana. Además leemos todos los días un cuento de la biblioteca de aula.</p>
<p>22. <u>¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?</u></p> <p>La biblioteca de aula está organizada con un gran expositor con cuentos, unos cuantos títeres y revistas infantiles. Además cuenta con maquetas de un barco y una casita referentes a cuentos ya leídos en clase.</p>
<p>23. <u>¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?</u></p> <p>Se rigen por normas de rincones. Pero a veces, cuando terminan su trabajo y hay poco tiempo pueden jugar a la plastilina o coger un cuento.</p>
<p>24. <u>¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?</u></p> <p>Si, leemos un cuento todos los días en asamblea, además ponemos cuentos nuevos en el rincón de la biblioteca muy a menudo para que no se aburran, y leemos siempre un cuento introductorio de la letra a trabajar durante la semana todos los martes.</p>
<p>25. <u>¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?</u></p> <p>Normalmente los selecciono para que estén relacionados con el foco de interés que se esta trabajando, pero dejo la elección libre del niño cuando se trata del cuento que leemos como relajación después del recreo.</p>
<p>26. <u>Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.</u></p> <p>Sobre todo los tradicionales, y las fábulas, también los cuentos de Letrilandia y también recurrimos mucho al guiñol, como el que se va representar después en clase “La niña del zurrón”.</p>
<p>27. <u>¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?</u></p> <p>La verdad es que se ha convertido en una rutina realizarlo después del recreo todos los días, y los martes a 1ª hora, que contamos el cuento de Letrilandia. Las canciones y poesías las utilizo sobre todo para la realización de rutinas como el saludo y la despedida.</p>
<p>28. <u>¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?</u></p> <p>Claro que si, está integrada en la programación puesto que es el elemento o eje del programa de lectoescritura que trabajamos en este colegio.</p>
<p>29. <u>¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?</u></p> <p>Llevar hojas de lectura, y leen una vez a la semana con las tutoras, además para los niños que ya saben leer o les cuenta poco, les facilitamos cuentos para que también lean en casa con los papas, y al día siguiente nos dicen que han leído, y también leemos frases de cuentos en el aula al comienzo de cada unidad didáctica.</p>

➤ Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Pues la verdad es que hay muchas actividades que realizamos fuera de lo que a la programación se refiere, por ejemplo: Las familias preparan teatros, viene cuenta cuentos muy a

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

menudo. En una ocasión, nos regalaron un cuento para cada alumno y se trabajó en clase y se lo llevaron a casa, después vino el personaje principal a ver a los niños y a hablar con ellos para ver si habían interiorizado el valor que pretendían enseñarle, que fue el del reciclaje.

Y también en otra ocasión, nos regaló un libro por aula y el autor vino a leer un trozo y firmar el libro, los niños se emocionaron mucho y aprovecharon cualquier momento para realizarles preguntas sobre lo que habían leído.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Anita Arnao
Fecha:	10/02/2012
Curso:	3 años
Sexo:	Profesora.
Edad:	26 años
AAI3a	Interina

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> Ahora con las oposiciones, leo muy poco por placer
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> Para aprobar, y si tengo tiempo por ocio.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Tener el habito de leer.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> No.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> Bruño, Santillana, Edelvives.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> Ahora mismo No.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> No.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> No.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> La literatura es tanto un recurso como un objetivo de aprendizaje. Sirve para aprender otros contenidos o ellos mismos.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u> Es todo en el día a día: cuentos, poesías, canciones, que a través de medios audiovisuales, visuales o auditivos se transmiten a los niños. Cada vez utilizamos las tic para su trasmisión.
11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u> Como te he comentado anteriormente, sirve para aprender otros contenidos, aprender lo que es un cuento y sobre todo para comprender lo que sucede en un contexto determinado, sin limites del espacio dejando volar la imaginación.
12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u>

<p>Es fundamental utilizar la literatura para enseñar y también conocer los autores de los cuentos, que siempre se suelen olvidar.</p>
<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>En infantil la literatura forma parte de un todo, donde el trabajo siempre es globalizado. No solo enseñas literatura, sino que lo enseñas todo a través de ella: normas, conceptos y sobretodo competencias y comprensión.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Si y por ello se refleja en cada uno de los rincones en el aula: biblioteca, teatro, ordenador. Además de todos los días en la asamblea o después del recreo a modo de relajación.</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>A estas edades los contenidos no es lo prioritario sino la comprensión del texto, identificar personajes y poder involucrase en el texto.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Si, puesto que le van a acompañar a lo largo de su etapa educativa y de su vida.</p>
<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>Pues se desarrolla la atención, la comprensión, la creatividad e imaginación, desarrollamos mucho los sentimientos y emociones del niño.</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>Cuentos tradicionales en soporte audiovisual, teatro de guiñol, poesías, canciones.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p> <p>Sobretudo el coloquio en la asamblea, para poder ver como el niño se expresa y a interiorizado el texto trabajado.</p>
<p>20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?</u></p> <p>Sí, por lo general; aunque depende más del maestro y la forma en la que lo pone en marcha ene la aula.</p>

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

<p>21. <u>¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?</u></p>

<p>Si se utiliza todos los días como rincón de aula, vamos añadiendo libros nuevos semanalmente; según el centro de interés a trabajar y las vivencias de los niños.</p>
<p>22. <u>¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?</u></p> <p>Les una estantería, cerca de la ventana y con una colchoneta para que los niños estén cómodos.</p>
<p>23. <u>¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?</u></p> <p>En una clase siempre hay normas, por lo que los niños no pueden hacer lo que quieran. Podrán usar el rincón de la biblioteca libremente solamente cuando les toque ese rincón.</p>
<p>24. <u>¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?</u></p> <p>Con el libro viajero. Fomentamos que ellos mismo puedan escribir sus vivencias. Se interesan por que hacen sus compañeros ese fin de semana, y lo memorizan.</p>
<p>25. <u>¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?</u></p> <p>Según la unidad didáctica y también las propias experiencias como por ejemplo: un niño que va a tener un hermano, utilizamos el cuento “laura va a tener un hermanito”.</p>
<p>26. <u>Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.</u></p> <p>Sentimientos: me rió, voy a dormir, como solo. De contexto: nacho y el otoño, nacho va al Cole. De conceptos los colores. Y de la unidad didáctica: la ratita presumida, los 3 cerditos (los animales)</p>
<p>27. <u>¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?</u></p> <p>No tengo un horario fijo, pero lo utilizo sobre todo después del patio para relajarnos.</p>
<p>28. <u>¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?</u></p> <p>Cada unidad didáctica trabaja como actividad de motivación un cuento. Además de otros que se trabajan a lo largo de la unidad, para los contenidos que hay en el cuento.</p>
<p>29. <u>¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?</u></p> <p>No, suelen coger los que vemos recientemente. La tarea se hace de forma grupal tras leerlo la primera vez siempre realizamos un dibujo.</p>

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Anita Arnao
Fecha:	6/02/2012
Curso:	Profesora de apoyo.
Sexo:	Profesora.
Edad:	40 años
AAIP1	Funcionaria

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> Diariamente
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> Ocio, información.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Tener un buen habito de lectura desde que eres pequeño.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> Si, por que tengo dos niños y me gusta proporcionarles bueno libros para que desarrollen su imaginación.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> Kalandraka, bruño, y también las que nos proporcionan los libros de texto.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> Sí, sobre todo de nuevas tecnologías en el aula, la pizarra digital y esas cosas.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> Ahora mismo no, pero si realice uno de cómo llevar los cuentos tradicionales al aula de infantil. <ul style="list-style-type: none">• <u>¿De que iba el curso?</u> Nos exponían diferentes maneras de exponer el cuento tradicional en las aulas, por mediación de rincones, juegos, teatros, y también por diversos autores o finales.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> El anteriormente comentado.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> La literatura infantil es una forma, estrategia, arte, que nos permite enseñar a los alumnos de forma entretenida a través de todo el repertorio que abarca, como cuentos, poesías, adivinanzas, trabalenguas entre otros.

<p>10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u></p> <p>Es un recurso didáctico que todos los días utilizamos en el aula, nos aporta motivación por los cuentos, trabajas valores, desarrollas el lenguaje y sobre todo es una herramienta necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u></p> <p>A mí me sirve para introducir al niño al principio mediándote la voz de la maestra en un mundo de fantasía donde personajes fantásticos cobran vida y a partir de aquí ir descubriendo por sí mismos el gusto por la lectura hasta que son al final los niños los que realicen la lectura de esos textos.</p>
<p>12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u></p> <p>Creo que es esencial, puesto que desde el primer día que entran al colegio e incluso antes, ya estamos trabajándole con canciones, cuentos, etc. y estamos estimulando el lenguaje y la capacidad de imaginar, crear, narrar, secuenciar, etc. y fomentar el gusto por leer.</p>
<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>Pienso que la literatura no se enseña, ni se aprende sino que el profesor debe de ayudar a descubrirla. Es un gran error imponer la lectura sobre todo en niños en edades infantiles puesto que llegan a odiarla, por tanto hay que crear una situación cómoda por activa que lleve al alumno a ser cautivado por el gusto por la lectura y a descubrir ese mundo tan fantástico que es la literatura.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Creo que sí, sobre todo en infantil. Es un recurso que utilizamos diariamente en sus distintas manifestaciones.</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>Pues el texto literario sobretodo como frente de diversión entretenimiento y disfrute. También juegos lingüísticos como adivinanzas, retahílas, refranes, participación en pequeños teatros, la valoración del texto escrito como medio de diversión. La curiosidad y el respeto de los libros y la biblioteca.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Es muy importante, porque desde las primeras edades debemos motivar a los niños por las distintas manifestaciones que nos aporta la literatura y fomentar el gusto por leer.</p>

<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>El gusto por la lectura. Ampliación de vocabulario. Gusto por leer cuentos: pronunciación. Capacidad para imaginar y crear historias. Comprensión y expresión oral. Y sobre todo el desarrollo de la personalidad del niño.</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>Cuentos para fomentar la lectura, poesías, canciones, adivinanzas, trabalenguas, fábulas, teatros con marionetas, realización de cuentos elaborados en clase y también con la familia, como el libro viajero.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p> <p>Pues realizo fichas de comprensión del cuento, fichas de secuenciación de historias, comprensión oral con preguntas, vocabulario, pronunciación y entonación, elaboración de cuentos, libros murales, entre otras.</p>
<p>20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?</u></p> <p>Creo que si, en infantil la literatura es un recurso imprescindible que utilizamos día a día y es una satisfacción que al final del ciclo los niños lean por si solos y disfruten haciéndolo.</p>

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

<p>21. <u>¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?</u></p> <p>Si, en infantil utilizamos la biblioteca de aula, es un rincón que parece en clase y por el que rotamos diariamente.</p>
<p>22. <u>¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?</u></p> <p>Está compuesta por libros atractivos para los alumnos, algunos fáciles de leer y otros no, también se amplía con cuentos que traen los alumnos y que nos ayudan en los temas de los métodos didácticos, intentamos decorar el rincón para que llame mucha la atención y atraiga al niño.</p>
<p>23. <u>¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?</u></p> <p>Se rigen por normas de rincones. Pero a veces, cuando un niño insiste o quiere ir se le deja.</p>
<p>24. <u>¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?</u></p> <p>Si, sobre todo con el método de lectoescritura que llevamos, ene l cual partimos del cuento y l canción, al niño se le hace de una forma más atractiva el gusto por leer.</p>

<p>25. <u>¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?</u></p> <p>Primero utilizamos el libro de la unidad didáctica, ya que cada alumno tiene el suyo propio. Después sobre la unidad didáctica que estamos trabajando, y diariamente los niños traen a clase uno de casa y dejamos un tiempo para contarlos en la clase.</p>
<p>26. <u>Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.</u></p> <p>Utilizo mucho los cuentos tradicionales de Andersen, y la colección de Letrilandia.</p>
<p>27. <u>¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?</u></p> <p>Por la mañana de 9'00 a 10'00h cuento de Letrilandia sobre la letra que nos toca trabajar. Después del recreo a las 12'00h cuento de la unidad didáctica con su ficha de comprensión, o poesías, adivinanzas. Al final de la clase antes de irnos leemos los libros que traen de casa, normalmente suelen ser sobre valores.</p>
<p>28. <u>¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?</u></p> <p>Está integrada en el diseño curricular y en la programación docente de Educación Infantil.</p>
<p>29. <u>¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?</u></p> <p>30. Si, mediante hojas de seguimiento, se les manda un cuento a la semana para leer con sus actividades de comprensión, cada cierto tiempo cambiamos los cuentos de la biblioteca e introducimos otros nuevos.</p>

➤ Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Con motivo del día del libro el año pasado, al igual que este año, dedicaremos una semana al libro. Esta semana invitamos a las familias a colaborar con la escuela de distintas formas:

1. Invitamos a los abuelos a venir a clase para que narren algún cuento que se contaba en su época.
2. Invitamos a un cuento. Esta experiencia es muy significativa en los niños puesto que viven en directo el cuento con la persona que lo narra a la vez esta representándolo.
3. La familia prepara un cuento tradicional y realizan una representación teatral. El curso pasado fue "la Ratita presumida" y la experiencia fue fantástica.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Anita Arnao
Fecha:	7/02/2012
Curso:	Profesora de apoyo.
Sexo:	Profesora.
Edad:	36 años
AAIP2	Interina

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> Cuando tengo tiempo libre.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> Sobretudo por ocio y entretenimiento.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Acostumbrarse a leer diariamente.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> Suelo ojear algunos de clase, pero no normalmente.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> SM, Edelvives, Santillana.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> No.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> No.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> No.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> Es todo aquello que me permita introducir en el aula el gusto por leer, por mirar un libro y disfrutar con ello.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u> La literatura me aporta en el aula, vocabulario, cultura, normas, hábitos de lectura, gusto por los libros, creatividad, fantasía, imaginación, estructuración temporal, secuenciación de historias, formulación de hipótesis.
11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u> Para introducir a los niños en el mundo de los libros de una manera lúdica y adaptada a las capacidades del pensamiento de los niños de esta etapa.
12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u> Si, por que es una manera de introducir a los niños en el mundo de las letras, los cuentos, la fantasía y de que desde pequeños empiecen a valorar y a disfrutar con los libros.

<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>Introducir a los alumnos en mundos de las letras de la fantasía y la imaginación.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Sí, siempre hay un momento del día dedicado al cuento, su enlace, título, autor, contenido como recurso didáctico.</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>Pues considero importante las partes de un libro o cuento: autor, editor, ilustrador, trama, y juegos a partir del cuento, como la formulación de hipótesis, crear finales nuevo, cambiar personajes e historias.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Si, pues es un recurso que no solo permite introducirlos en el libro y mundo de la fantasía e imaginación, sino que además nos permite trabajar otros aspectos curriculares como la numeración, secuenciación, colores.</p>
<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>Sobre todo pienso que a la que más importancia le doy y la que primero adquieren en la de los valores, es decir, el respeto, aprender a escuchar, prestar atención, valores morales (con las fábulas).</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>Normalmente utilizo mucho los cuentos, enciclopedias infantiles, poesías, adivinanzas, refranes, de autores como Gloria fuertes y otros autores como Machado y Miguel Hernández.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p> <p>Pues realizamos actividades de recordar el título del cuento, recitar varias veces las poesías, memorización de adivinanzas y poesías.</p>
<p>20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?</u></p> <p>Si, aunque en esta etapa influye mucho la capacidad y desarrollo de cada niño.</p>

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

<p>21. <u>¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?</u></p> <p>Normalmente la biblioteca de aula es la que utilizamos, en 5 años se lleva acabo el préstamo de libros, cuentos, enciclopedias, relacionadas siempre con la unidad didáctica o el proyecto de trabajo que se esté llevando a cabo.</p>

<p>22. <u>¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?</u></p> <p>Es un lugar acogedor y cálido que invite a acceder a dicho rincón, con un estante que permita ver el cuento en su totalidad. Lejos de otros rincones de mayor movimiento, con una mesa, sillas, folios, tarjetas de vocabulario que inviten a descodificar y copiar.</p>
<p>23. <u>¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?</u></p> <p>Se rige por normas de rincones. Diariamente se rota y el juego consiste ese día en dicho rincón, leyendo cuentos, formando palabras, frases con puzzles de lectura, asociando palabras.</p>
<p>24. <u>¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?</u></p> <p>Diariamente se recitan poesías con la estación del año, días de la semana, se dedica un momento al cuento como relajación al entrar del patio y antes de irnos a casa.</p>
<p>25. <u>¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?</u></p> <p>Primero los escojo que sean adaptados a la edad y nivel de los alumnos, también cojo aquellos que me son útiles para la unidad didáctica que estamos trabajando y también que me sirvan a trabajar contenidos como: colores, formas, normas, conceptos, estaciones y ropa.</p>
<p>26. <u>Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.</u></p> <p>Utilizo cuentos para sentir y pensar, cuentos para hablar de estimulación lingüística, cuentos de los fonemas (s.m).</p>
<p>27. <u>¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?</u></p> <p>Sí, diariamente después del recreo. Se dedica un día a la semana al cuento y actividades partir de él. El día del libro que el 23 de Abril con cuentacuentos de editoriales. También al introducir un nuevo contenido en la unidad didáctica, recurrimos al cuento y las canciones, y también cuando surge un problema o conflicto se resuelve con un cuento relacionado con el problema.</p>
<p>28. <u>¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?</u></p> <p>Pues por todo lo que te he contado y as podido observar en las aulas, a partir de la literatura se puede trabajar todo en infantil, por ello diariamente se utiliza en el aula y se integra en las programaciones como algo habitual y rutinario.</p>
<p>29. <u>¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?</u></p> <p>En 5 años, se lleva a cabo un préstamo de libros, cada semana se llevan un libro, realizan actividades de comprensión lectora acerca del mismo. Y en otras edades, tenemos el libro</p>

viajero donde cada familia colabora en una hoja del cuento con anécdotas, poesías, historias de nuestros antepasados, y muchas más.

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Niño Jesús
Fecha:	13/02/2012
Curso:	2 – 3 años A
Sexo:	Profesora.
Edad:	25 años
NJI2a	Interina

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> Leo diariamente, además soy de las que me meto en la historia y no puede esperar, cuando empiezo un libro tengo que terminarlo.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> Ocio, entretenimiento, comprender.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Para ser un buen lector se necesita tener un hábito, y sobretodo disfrutar de la lectura.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> La verdad es que no me intereso mucho por la literatura infantil, puesto que en la escuela nos guiamos por el libro de texto.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> Vicens Vives, Edelvives, ED. Juventud
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> No.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> No.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> No.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> Cuentos de lectura fácil y comprensiva para niños que abarca cuentos populares, de aventuras.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u> La literatura infantil es un medio para iniciar a los niños en la lectura y en la comprensión de cuentos.
11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u> Para que los niños descubran el maravilloso mundo de la lectura, y se dejen llevar por su

imaginación y potenciar su desarrollo cognitivo.
<p>12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u></p> <p>Claro que si, por que favorece el desarrollo cognitivo y además les ayuda también a aumentar y favorecer su vocabulario.</p>
<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>Para mí es hacer que los niños se dejen llevar por la imaginación y aprendan a describir nuevos mundos además de aprender de forma divertida.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Sinceramente creo que no, pienso que debería haber más actividades que involucraran la literatura infantil en las aulas..</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>En estas edades tan tempranas lo primero y más importante es que valore el cuento en si, que disfrute de la lectura del cuento y que comprenda lo leído u observado.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Si, por que irán comprendiendo el valor de la lectura y sabrán cuidar los cuentos y aprenderán más adelante a disfrutar de ellos y de su lectura.</p>
<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>Pues las funciones que considero más importante en este ciclo de infantil son el cuidar y no romper los cuentos, atender y comprender los cuento (el relato), disfrutar del relato contado en el cuento.</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>Cuentos de las unidades didácticas, cuentos con relación a las estaciones del año, cuentos populares, cuentos de aventuras, entre otros.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p> <p>Pues realizo sobre todo, cuestiones que realizo a los niños mostrándole las diferentes imagines, también utilizamos fichas con relación a los cuentos de la unidad didáctica.</p>
<p>20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?</u></p>

Creo que depende del punto de vista del que mire, si solo se utilizan los cuentos de las unidades didácticas no, si se complementan con otros si porque hay más diversidad de temas.

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

21. ¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?

Claro que si, aunque la del centro la utilizan de vez en cuando por que en el aula tenemos un rincón de biblioteca y la utilizan a diario para ojear cuentos.

22. ¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?

Esta en un rincón del aula y tiene diversos cuentos: de formas, animales, cuentos Disney, entre otros.

23. ¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?

Pueden acceder cuando quieran pero también debemos seguir unas normas a la hora de utilizarla biblioteca.

24. ¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?

Si, suelo fomentar la lectura, leyéndoles cuentos todos los lunes, y por las tardes me trasformo en uno de ellos, y se ha creado el hábito de coger un libro y ojearlo para que con ello se familiaricen con la lectura.

25. ¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?

Me guió mucho por el foco de interés que se está viendo en la unidad didáctica, y también utilizo otros que me pueden ser complementarios.

26. Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.

Pues tenemos muchos como por ejemplo:
El chinito y el dragón volador, al agua pulpo, ¿grande o pequeño?, ¡Buen provecho, Max! De editoriales como Vicens Vives, Edelvives, ED. Juventud, entre muchas otras.

27. ¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?

Si los lunes por la mañana y por la tarde que se ha convertido en una rutina, e coger libros de la biblioteca libremente para ojearlos.

28. ¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?

Si, está integrada en la programación.

29. ¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?

Si todos los días en las fichas que trabajamos recordamos lo leído en el cuento y como se relaciona con la ficha a trabajar. A los padres también les facilitamos cuentos para que se los lleven a casa y los lean y disfruten en familia.

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Niño Jesús
Fecha:	14/02/2012
Curso:	2-3 años B
Sexo:	Profesora.
Edad:	32 años
NJI2b	Interina

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> Según el tiempo que tenga, intento leerme un libro en dos o tres meses.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> Entretenimiento.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Leer desde pequeño.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> No.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> Bruño, Anaya, Santillana.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> Ahora estoy haciendo uno sobre la pizarra Digital.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> No.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> No.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> Conjunto de textos infantiles dirigidos a los más pequeños.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u> Gracias a los cuentos e imágenes los niños demandan el vocabulario de los animales, objetos, y muchas otras cosas que aparecen en los dibujos.
11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u> Para que desarrollen el lenguaje, la creatividad, reconozcan grafico-verbal, la imaginación.
12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u>

<p>Si, sobretodo para que amplíen vocabulario, presten atención, desarrollen la imaginación.</p>
<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>La literatura debe verse como algo divertido para que los niños aprendan jugando a través de los cuentos, los libros, imágenes.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Si por que los centros de educación infantil utilizamos muy a menudo la biblioteca de centro y ponemos a disposición de los padres un abanico de libros para que se los puedan llevar a casa.</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>Desarrollan sobretodo la creatividad y la imaginación, y es un muy buen recurso para que aprendan vocabulario y presten atención a los que se les esta diciendo.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Si, sobretodo para que fomenten la lectura.</p>
<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>La de memorizar canciones, aprender vocabulario nuevo.</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>Cuentos de animales, clásicos, imágenes, cuentos específicos del proyecto de ese año.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p> <p>Sobretodo la asamblea, donde contamos los cuentos y se los enseñamos a los niños realizando preguntas, para que ellos también los comenten.</p>
<p>20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?</u></p> <p>Si, pienso que los niños llegan con una buena base al colegio, sobre todo en vocabulario.</p>

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

<p>21. <u>¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?</u></p> <p>Si, suelo utilizar los libros que preparo antes de comenzar el curso y que tengo en clase, diariamente, aunque se utiliza más la biblioteca de centro que solemos ir de dos a tres veces por semana.</p>

<p>22. <u>¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?</u></p> <p>La biblioteca de centro es una sala con cojines donde ellos pueden estar tranquilamente. Los cuentos están organizados por temas y edades, aunque no realizamos diferenciaciones y dejamos que cada uno coja el que quiera.</p>
<p>23. <u>¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?</u></p> <p>Yo les dejo acceder libremente a los libros que tengo en el aula, si alguno me lo pide, en la biblioteca también cogen el que ellos quieren, a veces realizamos actividades dirigidas, en la biblioteca de centro, y a veces nos vienen cuenta cuentos.</p>
<p>24. <u>¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?</u></p> <p>Si, intento fomentarla con cuentos divertidos y con temas que estemos tratando en clase, para fomentar su imaginación y creatividad.</p>
<p>25. <u>¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?</u></p> <p>Me baso en el proyecto que estamos tratando en el aula.</p>
<p>26. <u>Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.</u></p> <p>El bosque de Tío, cuentos tradicionales como: blanca nieves, los 3 cerditos, caperucita roja. Cuentos de animales, de colores, de objetos de la vida cotidiana, entre otros.</p>
<p>27. <u>¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?</u></p> <p>Si, en asamblea y al final de la jornada, que los niños suelen despedir un cuento para despedir el día.</p>
<p>28. <u>¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?</u></p> <p>Si, es un objetivo del proyecto de trabajo llevado a cabo en el aula, y como rincón de trabajo, el uso de la biblioteca escolar.</p>
<p>29. <u>¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?</u></p> <p>Si, cada unidad didáctica lleva un libro diferente para cada trimestre donde trabajamos la comprensión lectora con las actividades que este nos propone.</p>

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Niño Jesús
Fecha:	15/02/2012
Curso:	1- 2 años B
Sexo:	Profesora.
Edad:	36 años
NJI1b	Interina

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> La verdad es que tengo poco tiempo para leer.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> Pues cuando leo, lo hago por entretenimiento.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Comprender lo que se lee.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> No.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> Suelo utilizar mucho cuentos tradicionales y los descargo de Internet.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> No.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> No.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> No.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> La literatura infantil para mí es aquella que por sus características (lenguaje sencillo, uso onomatopéyico, aparición de personajes mágicos, aparición de animales, entre otros) atrae a los niños, se haya escrito especialmente para niños o no.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u> En el aula me aporta un momento de tranquilidad y disfrute para los niños.
11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u>

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

<p>Pues, me sirve para el disfrute de los niños, para desarrollar su atención, su lenguaje, la imaginación.</p>
<p>12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u></p> <p>Claro que sí, es importantísimo, en esta etapa es donde el niño empieza a desarrollar sus capacidades cognitivas, y la literatura es una de las mejores herramientas.</p>
<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>Para mí, es contar cuentos, mostrar libros, que los niños manejen libros libremente.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Pienso que sí, pero por experiencia no en todas se le da la importancia que de verdad necesita.</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>No lo sé, a edades tan pequeñas, cualquier contenido o conocimiento que el niño adquiera de los libros, de los cuentos o poesías, es suficiente.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Si, los niños deben aprender a disfrutar de la lectura desde muy pequeños.</p>
<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>En estas edades, creo que no adquieren ninguna, solo la relación con el libro y con las imágenes.</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>Cuentos, libros de imágenes.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p> <p>Las actividades son las que propone el libro de la unidad didáctica, además realizo algunas preguntas sobre lo que se ha leído y otras fichas que yo preparo sobre la lectura.</p>
<p>20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo de infantil?</u></p> <p>Pienso que si, por que en infantil la enseñanza de la literatura infantil y de la lectoescritura es progresiva y se desarrolla adecuadamente cuando llegan a niveles superiores.</p>

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

<p>21. <u>¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?</u></p>

<p>No tenemos biblioteca de aula, y como los niños son muy pequeños tampoco los llevo a la biblioteca de centro, subo a clase aquellos libros que considero necesarios.</p>
<p>22. <u>¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?</u></p> <p>Los libros que tengo en clase son muy pocos por que el nivel del aula es de 1 a 2 años y la mitad de los niños son muy pequeños, pero tengo algún cuento y algunos libros juego, acolchados y con formas de animales.</p>
<p>23. <u>¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieren, o se rigen por normas de rincones?</u></p> <p>No tengo los libros al alcance de los niños ya que son muy pequeños, y se los metían a la boca, solo pongo a su alcance alguno de tela.</p>
<p>24. <u>¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?</u></p> <p>A veces me siento un rato con ellos en el colchón y les enseño algún libro.</p>
<p>25. <u>¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?</u></p> <p>Sobretudo tengo en cuenta la edad de los niños, a estos niños les corresponden los libros de imágenes. Además les estoy introduciendo el cuento de la unidad didáctica., que son muy sencillos y siempre relacionados con los contenidos que se están viendo.</p>
<p>26. <u>Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.</u></p> <p>Los tres cerditos, Caperucita Roja, La Ratita Presumida, Garbancito.</p>
<p>27. <u>¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?</u></p> <p>No, trabajo la literatura en el aula según lo necesito.</p>
<p>28. <u>¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?</u></p> <p>Sí, como ya te he comentado antes utilizo un cuento para introducir la unidad didáctica.</p>
<p>29. <u>¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?</u></p> <p>No, los niños son muy pequeños.</p>

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Colegio:	Niño Jesús
Fecha:	15/02/2012
Curso:	1- 2 años A
Sexo:	Profesora.
Edad:	55 años
NJIIa	Funcionaria

➤ Hábitos lectores y desarrollo profesional.

1. <u>¿Con que frecuencia lees?</u> Leo a todas horas que puedo, diariamente todas las noches, antes de ir a la cama.
2. <u>¿Con que finalidad lees?</u> Sobre todo la de disfrutar de un buen libro, me hace relajarme del día e introducirme en nuevos mundos.
3. <u>¿Qué se necesita para ser un buen lector?</u> Se necesita crear un habito lector, y tener una buena competencia literaria. <ul style="list-style-type: none">• <u>¿Qué es para ti tener una buena competencia Literaria?</u> Me refiero al conjunto de estrategias que el niño debe conocer para desarrollar un buen habito lector, sobretodo el carácter comunicativo para hacer frente a un texto literario.
4. <u>¿Sueles leer o comprar libros infantiles?</u> Si, aquí en la escuela soy la que me encargo de comprar y pedir los libros, y me gusta leerlos u ojearlos para ver los que son adecuados o no para estos niveles.
5. <u>¿Qué editoriales utilizas de literatura infantil?</u> Kalandraka, bruño, Narval, los 4 azules, entre otros.
6. <u>¿Realizas asiduamente cursos de formación?</u> Si, intento realizar todos los cursos que nos propone la concejalia de educación.
7. <u>¿Haces alguno relacionado con Literatura?</u> Si he realizado alguno sobre literatura.
8. <u>¿Y de Literatura Infantil?</u> De literatura infantil he hecho dos: uno que nos hablaba de las diferentes editoriales que encontrábamos en educación infantil hoy en día, y otro sobre hipertexto e hipotexto que encontramos en los libros de infantil.

➤ Creencias sobre Literatura infantil y sus posibilidades didácticas:

9. <u>¿Qué entiendes por Literatura Infantil?</u> Es aquella que va dirigida a los niños y que les interesa de un modo especial bien rea por los ritmos, por la fantasía, los personajes o los sucesos que en ellos ocurren.
10. <u>¿Qué te aporta la literatura infantil en el aula?</u>

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

<p>Es un medio para alcanzar los objetivos planificados para esta etapa. Mediante la observación de imágenes les facilitamos los aprendizajes.</p>
<p>11. <u>¿Para qué sirve la literatura infantil?</u></p> <p>Para despertar su imaginación, para el aprendizaje de hábitos, y para crearles un gusto por los libros.</p>
<p>12. <u>¿Crees que es importante enseñar literatura a estas edades tan tempranas?</u></p> <p>Es muy importante, gracias a los libros y sus ilustraciones se nos abren puertas para reconocer realidades y poder fantasear con ellas. En ella podemos observar paisajes, descripciones, entornos, elementos, que aun no están a nuestro alcance real.</p>
<p>13. <u>¿Qué es para ti enseñar literatura?</u></p> <p>Es un medio de aprendizaje fácil y de interés para el niño que multiplica sus facilidades, en todos los aspectos del conocimiento personal, social y comunicativo.</p>
<p>14. <u>¿Consideras que se da suficiente importancia a la literatura infantil en las escuelas?</u></p> <p>Creo que si y cada vez más se utiliza este material como medio de aprendizaje en los más pequeños.</p>
<p>15. <u>¿Qué contenidos de la literatura consideras que son más importantes que el niño adquiera?</u></p> <p>El desarrollo del lenguaje oral, el aprendizaje perceptivo, el desarrollo imaginativo y de atención.</p>
<p>16. <u>¿Crees necesario que los niños se familiaricen con los libros en esta etapa educativa?</u></p> <p>Totalmente, deben familiarizarse con los libros y también con su uso en un entorno positivo de lectura..</p>
<p>17. <u>¿Qué funciones literarias cree que adquiere el niño en tus clases?</u></p> <p>Pues sobretodo en estas edades se desarrolla la función narrativa, la emotiva y la social.</p>
<p>18. <u>¿Qué tipo de literatura infantil utilizas en el aula como recurso más frecuente?</u></p> <p>De personajes significativos para los niños como Teo, cuentos afásicos, cuentos de imágenes.</p>
<p>19. <u>¿Qué tipo de actividades realizas para reforzar los textos literarios vistos en clase?</u></p> <p>Sobretodo la asamblea, donde contamos el cuento en voz alta y posteriormente evocación del cuento por parte del niño.</p>
<p>20. <u>¿Crees que se ha desarrollado una buena competencia literaria al finalizar el ciclo</u></p>

de infantil?

Creo que si, que la enseñanza por medio de la literatura en esta edad es primordial, y los niños desarrollan adecuadamente y han interiorizado los aprendizajes.

➤ Creencias, valoración y uso de la Biblioteca de aula o de centro:

21. ¿Utilizas la biblioteca de aula o la de centro diariamente con los niños?

Los libros de aula diariamente, y la biblioteca de centro semanalmente.

22. ¿Cómo está organizada la biblioteca de aula?

La biblioteca de centro es una habitación específica y tranquila de ruidos, cómoda para los niños ya que esta acolchada y los cuentos están organizados por temas. No tenemos biblioteca de aula, pero si algunos libros que yo utilizo.

23. ¿Los niños son independientes para poder acceder a la biblioteca de aula cuando quieran, o se rigen por normas de rincones?

Si, hay espacios de tiempo que son libres de actividad y el niño puede acceder a ellos libremente.

24. ¿Fomentas de alguna manera en el aula, para que el niño disfrute con la lectura?

Siempre con motivación, bien sea con un libro nuevo, bien sea llamando su atención sobre el rincón de los cuentos.

25. ¿Cómo decides que libros se van a utilizar en clase?

Libros manipulativos de tocar, mirar, texturas, colores, acciones vocabulario y de personajes fantásticos o animales.

26. Dime algunos títulos de álbumes, o cuentos tradicionales (o cualquier otro género) que utilices en clase.

Teo, y cuentos afásicos.

27. ¿Tienes horarios específicos para trabajar la literatura en el aula?

Sobretudo por la tarde, después de siesta, que están tranquilos, leemos un libro, el que ellos elijan.

28. ¿Tienes la literatura Infantil integrada en tus propuestas curriculares (programaciones) o simplemente como un rincón de lectura ocasional?

La verdad es que como un rincón de lectura habitual, aunque lo utilizo diariamente para acceder a lo programado diariamente.

29. ¿Realizas algún tipo de seguimiento de los libros que los niños leen?, ¿Les propones alguna tarea al respecto?

Con la selección de cuentos que haces en el aula, además en determinados momentos ves como los niños van pasando de un cuento a otro. Y a veces dejas solo aquellos que te interesan que los niños vean.

- Cuéntanos alguna anécdota que le haya ocurrido en clase en relación con el trabajo de los niños con la Literatura infantil.

Normalmente todos los años realizamos diversos talleres a lo largo del año como; reciclaje, inglés, informática, y cuenta cuentos. El cuenta cuentos se realiza una vez a la semana con cada clase, y dejamos que el niño elija el cuento que quieren escuchar, el taller parte integro del libro escogido y trabajamos el mismo cuento de diferentes maneras, realizamos títeres, pequeñas representaciones, pedimos algún padre que venga a contárnoslo, decoramos la escuela con secuencias de imágenes de este cuento. A los niños les gusta mucho esta actividad y terminamos preparando un teatro de aula, para fin de curso.

Anexo 5.

Recogida de datos, Diario de observación y Observación de la biblioteca.

Observación N°: 1
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 4 años A
Fecha: 06/02/1012
Numero de participación en la sesión: 21

<p><u>Hora de Comienzo:</u> 9'00</p> <p><u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 14'00</p>
<p><u>Actividades que realizan (descripción).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Libro Viajero; es un libro que cada fin de semana se lleva un niño y en él escribe y dibuja todo lo que quiere, normalmente escriben poesía, adivinanzas canciones infantiles y lo acompañan de imágenes.❖ Crean el libro del cumpleaños; Como regalo de la clase al niño del cumpleaños, cada niño realiza un dibujo, luego los exponen en asamblea y crean una historia con todos ellos, la seño les ayuda a realizar la encuadernación.❖ Visualización de cuentos tradicionales en el proyector, para la relajación después del patio.❖ Lectoescritura, "Letrilandia", ven el cuento y la canción de la letra que corresponde y luego realizan juegos interactivos en la pizarra digital sobre la letra que están viendo. "Letrilandia", es la ciudad de las letras y cada personaje es una letra, que dependiendo con que personaje se junte formaran una silaba u otra.
<p><u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula grande distribuida por rincones (biblioteca, construcción, casita, plástica y puzzles) con gran ventilación y calefacción, las mesas están por grupos y desde todas se ve bien la mesa de la profesora.
<p><u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ La biblioteca tiene como funcionamiento poner libros en relación sólo con el foco de interés, no se rige por las mismas reglas de los demás rincones, y solo se puede acceder a ella después de acabar la tarea mandada por el profesor, no se realizan préstamos de libros.
<p><u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Se interesan por lo que ven y oyen, preguntan lo que no entienden acerca de lo que le están contando, les gusta repetir los mismos cuentos que ya conocen, aunque llama la atención que primero quieren conocer alguno nuevo.
<p><u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales. (Limitados por la unidad didáctica).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Álbumes ilustrado únicamente con relación al foco de interés que se está viendo en clase (En este caso; Animales).❖ Cuentos tradicionales: se utilizan como medio para relajar al niño, Mediante nuevas tecnologías, cuenta cuentos electrónicos.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 2
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula:4 años B
Fecha:07/02/1012
Numero de participación en la sesión: 22

<p><u>Hora de Comienzo:</u> 9'00</p> <p><u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 14'00</p>
<p><u>Actividades que realizan (descripción).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Repaso de lectoescritura de la letra de la semana “Y”, Letrilandia, se ve le el cuento y se canta la canción, se realiza una ficha de la Y. ❖ Inglés: se utilizan los cuentos tradicionales que ya conocen para llevarlos al ámbito de inglés en este caso “ricitos de oro”, los niños le cuentan al profesor lo que ha pasado en el cuento. ❖ Cuento de la unidad didáctica: “Mira a tu alrededor”, se utiliza la pizarra digital para visualizar las laminas del cuento mientras la profesora lo lee, posteriormente la profesora realiza preguntas sobre el cuento que ha leído, y por último se reparten los libros y el niño realiza las dos actividades que corresponde con el libro.
<p><u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula grande distribuida por rincones (biblioteca, construcción, casita, plástica y puzzles) con gran ventilación y calefacción, las mesas están por grupos y desde todas se ve bien la mesa de la profesora, aunque esta nunca la utiliza y la tiene como una mesa de trabajo para niños castigados.
<p><u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La biblioteca tiene como funcionamiento poner libros en relación sólo con el foco de interés, no se rige por las mismas reglas de los demás rincones, y solo se puede acceder a ella después de acabar la tarea mandada por el profesor, no se realizan préstamos de libros, aunque en este caso también observamos algunas laminas con adivinanzas, canciones, o poesía ya trabajadas, y la minas de lectoescritura.
<p><u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Anécdota: ¿Y pero que eso es así, seño? (Francisco 4 años). Los niños preguntan y se interesan por lo que no saben, incluso preguntan él por qué de las cosas que la seño dice, los niños hablan y opinan sobre el libro que van a leer con anterioridad, en algunos momentos de la lectura del cuento de la unidad didáctica, se impacienta, salen al baño, juegan entre ellos y seno contestan a las preguntas de la Profesora respecto al libro leído. ❖ Anécdota: ¿y cuando acabamos? “Me aburro” (María 4 años), los niños no prestan atención a las últimas actividades con relación al libro leído, la seño termina dejando la actividad y los deja jugar en los rincones.
<p><u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales. (Limitados por la unidad didáctica).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Álbumes ilustrado únicamente con relación al foco de interés que se está viendo en clase (En este caso; Animales). ❖ Cuentos tradicionales: Se utilizan sobretodo en Asamblea, son cuentos ya visto y la profesora invita al niño a que lo reconstruya y se lo cuente a los compañeros. ❖ Pop-up, libros-juego o libros interactivos: en esta clase hay muchos Pop-Up, pero están en una estantería a la que los niños no llegan, la profesora dicen que los rompen. (Cogí 3 y lo coloque encima de la mesa y los niños discutían por jugar con ellos, y contarme la historia de saca personaje).

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 3
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 5 años B
Fecha: 08/02/1012
Numero de participación en la sesión: 27

<u>Hora de Comienzo:</u> 9'00
<u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 14'00
<u>Actividades que realizan (descripción).</u> <ul style="list-style-type: none">❖ Conocemos la B y la V, con “Letrilandia”, primero vemos el cuento y escuchamos la canción, y posteriormente realizamos la ficha que corresponde, copiamos las palabras de la pizarra.❖ Inglés: se utilizan los cuentos tradicionales que ya conocen para llevarlos al ámbito de inglés en este caso “Caperucita Roja”, los niños le cuentan al profesor lo que ha pasado en el cuento.❖ Cuento de la unidad didáctica: “secretos del fondo de mar” los niños van saliendo a leer con la profesora en voz alta, posteriormente responde a preguntas con relación al cuento y realizan las actividades que propone el cuento.
<u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u> <ul style="list-style-type: none">❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula grande distribuida por rincones (biblioteca, construcción, casita, plástica y puzzles) con gran ventilación y calefacción, las mesas están por grupos y desde todas se ve bien la mesa de la profesora.
<u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u> <ul style="list-style-type: none">❖ La biblioteca forma parte de los rincones de juego, es una biblioteca de aula amplia, con bastante diversidad de libros, es una estantería con dos cajoneras grandes una mesa y 5 sillas, además encontramos más materiales como Un barco gigante, una casa gigante de caperucita roja, disfraces, títeres, y sobre todo utilizan los Pop-up y álbumes.
<u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u> <ul style="list-style-type: none">❖ Anécdota: Señó, ¿vamos a viajar al fondo del mar?, (Eliseo, 5 años), los niños prestan mucho atención y no interrumpen en ningún momento, el nombre de los cuentos nuevos que no conocen les sorprende y atienden interesados. Los alumnos preguntan y contesta abiertamente a la profesora sobre lo que no entienden, incluso opinan y cuentan vivencias propias relacionadas.❖ Anécdota: Los niños juegan en los rincones, viene un niño del rincón de la casita a la biblioteca y coge una revista, un periódico y dos libros. Mi pregunta: ¿Álvaro dónde vas con todo eso?, respuesta: es que soy el papá de la casa y llevo el periódico para leer yo, la revista para María y los dos libros para que Javi y Sheila hagan la tarea.
<u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales. (Limitados por la unidad didáctica).</u> <ul style="list-style-type: none">❖ Álbumes ilustrados no están únicamente con relación al foco de interés que se está viendo en clase, sino que es mucho más abierto e intenta cubrir todas las áreas de aprendizaje.❖ Cuentos tradicionales: Se utilizan sobretodo en Asamblea, y el profesor de inglés como recurso para aprender vocabulario.❖ En asamblea después del recreo, el encargado de clase, coge el libro que más le gusta de la biblioteca para que la profesora lo lea y se lo cuente a los compañeros siempre con ayuda del alumno que lo ha elegido. Otras veces también vienen los padres y crean cuenta cuento, o el niño lo trae de casa.❖ Pop-up, libros-juego o libros interactivos: en esta clase hay muchos Pop-Up, están al alcance de los niños y pueden acceder a ellos siempre que quieran, el rincón es abierto, por lo que aunque no te toque biblioteca siempre puedes acceder a ella.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 4
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 5 años A
Fecha: 09/02/1012
Numero de participación en la sesión: 27

<u>Hora de Comienzo:</u> 9'00
<u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 14'00
<u>Actividades que realizan (descripción).</u> <ul style="list-style-type: none">❖ Asamblea: Dan los buenos días con diversas canciones y poesías, la profesora trae una adivinanza nueva cada día, para introducir lo que se va a ver durante el día. Normalmente relacionada con la unidad didáctica❖ Inglés: se utilizan los cuentos tradicionales que ya conocen para llevarlos al ámbito de inglés en este caso "Caperucita Roja", los niños le cuentan al profesor lo que ha pasado en el cuento.❖ Actividad especial: se realiza cada 15 o 20 días, normalmente se realiza los viernes, pero en presencia mía se paso al jueves, se realizo un teatro de títeres, llamado "La niña del Zurrón" se juntas las dos clases de 5 años, para esta actividad.
<u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u> <ul style="list-style-type: none">❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula grande distribuida por rincones (biblioteca, construcción, casita, plástica y puzzles) con gran ventilación y calefacción, las mesas están por grupos y desde todas se ve bien la mesa de la profesora.
<u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u> <ul style="list-style-type: none">❖ La biblioteca forma parte de los rincones de juego, es una biblioteca de aula amplia, con bastante diversidad de libros. La biblioteca la forma una estantería con dos lejas y un armario de puerta grande, una mesa y 5 sillas, además encontramos más materiales como Un barco gigante, una casa gigante de caperucita roja, disfraces, títeres, y algunos juegos de mesa relacionados con lectoescritura, y sobre todo utilizan los Pop-up y álbumes.
<u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u> <ul style="list-style-type: none">❖ Lo niños se portan muy bien, atienden atentamente a la profesora y no interrumpen, se conocen muy bien la dinámica de clase, a veces se distraen, con algunas cosas que dice la maestra, y les da vergüenza contestar a lo que pregunta, por miedo a equivocarse, ya que los demás niños suelen reírse o burlarse. Se observan en los niños grados de superioridad de unos a otros.
<u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales, (Limitados por la unidad didáctica).</u> <ul style="list-style-type: none">❖ Álbumes ilustrados no están únicamente con relación al foco de interés que se está viendo en clase, sino que es mucho más abierto e intenta cubrir todas las áreas de aprendizaje.❖ Cuentos tradicionales: Los utiliza el profesor de inglés como recurso para aprender vocabulario.❖ En asamblea después del recreo, el encargado de clase, coge el libro que más le gusta de la biblioteca para que la profesora lo lea y se lo cuente a los compañeros siempre con ayuda del alumno que lo ha elegido.❖ Pop-up, libros-juego o libros interactivos: en esta clase hay muchos Pop-Up, están al alcance de los niños y pueden acceder a ellos siempre que quieran, el rincón es abierto, por lo que aunque no te toque biblioteca siempre puedes acceder a ella.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 5
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 3 años A
Fecha: 10/02/1012
Numero de participación en la sesión: 14

<p><u>Hora de Comienzo:</u> 9'00</p> <p><u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 14'00</p> <p><u>Actividades que realizan (descripción).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Asamblea: Se dan los buenos días, la profesora ha traído una adivinanza y decimos la poesía del invierno, hoy introducen los gestos y movimientos que acompañan a la poesía. ❖ Vemos en el proyector, el cuento de los tres cerditos, porque estamos trabajando el número tres, y realizamos una ficha sobre donde tenemos que dibujar, las tres escenas de los cerditos con sus tres casas. ❖ Después del recreo, toca elegir un cuento de nuevo, la profesora le enseña 5 y ellos eligen, “Laura tiene un hermanito”, sigue una colección que trata temas sociales, antes han visto: “La barriga de la mamá de Laura tiene un bebe”, “Los papas de Javi tienen dos familias”. ❖ Aprendemos una nueva poesía, “La cabaña” esta poesía se ha hecho en cuatro partes, cada una tiene su ficha y si juntas las 4 completara la poesía entera. Con la poesía del invierno se siguió el mismo procedimiento. ❖ Para introducir cualquier actividad, de coloreado, o la de desayunar, o llamar para asamblea o leer un cuento, la profesora los anima siempre con una canción relacionada con los que van hacer.
<p><u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula grande distribuida por rincones (biblioteca, construcción, casita, plástica y puzzles) con gran ventilación y calefacción, las mesas están por grupos y desde todas se ve bien la mesa de la profesora. También hay una sala de siestas y un aseo.
<p><u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La biblioteca forma parte de los rincones de juego, es una biblioteca de aula muy escasa de material y con muy poquitos libros, solamente están los que ya se han visto en clase, tiene solo álbumes ilustrado, y algún pop-up, pero que no corresponden a la edad de los niños. Aunque encontramos también otros materiales como la casa de caperucita roja, el barco pirata y un teatro con marionetas.
<p><u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Anécdota: seño que hay que coger ese del bebe, porque es el siguiente al de la tripa. (Javier, 3 años). Prestan mucha atención a la profesora, preguntan e intervienen cuando lo creen conveniente, la profesora les responde amablemente, por que las preguntas que realizan es sobre lo que va leyendo. ❖ Anécdota: cuando coloreamos de marrón la cabaña de la poesía, (domingo 3 años) dijo: seño que las casas no pueden ser de madera que mira lo que le paso al cerdito.
<p><u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales. (Limitados por la unidad didáctica).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Álbumes ilustrados están únicamente con relación al foco de interés que se está viendo en clase, y se utiliza uno cada día después del recreo, y este se coloca posteriormente en la biblioteca. ❖ Los cuentos tradicionales se utilizan para introducir sobretodo vocabulario o nuevos conocimientos en los niños. Aunque también los utiliza para que el niño disfrute y espere a la hora de salir al recreo. Siempre pone el que corresponde a lo que se está viendo en clase.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 6
Colegio: CEP. Niño Jesús.
Aula: 2 años A
Fecha: 13/02/1012
Numero de participación en la sesión: 12

<p><u>Hora de Comienzo:</u> 9'00</p> <p><u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 11'30 (solamente se observara las primeras horas del día, ya posteriormente no se realiza programación solo rutinas de higiene, de alimentación, siesta...)</p>
<p><u>Actividades que realizan (descripción).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Asamblea: Pasamos lista, Observando las fotografías decimos quien ha venido y quien no, y lo colocamos en el lugar correspondiente, cantamos las canciones de buenos días, y recitamos la poesía del invierno.❖ Contamos el cuento de "Juanito", se utiliza un cuento diferente cada semana. Realizamos una ficha con relación al cuento.
<p><u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula muy amplia, con estanterías para el material escolar, biblioteca de aula, rincones de juego, hay 4 mesas cuadradas con 4 sillas para trabajar, la profesora no tiene mesa. Para la asamblea de utiliza un acolchado, además tenemos un aseo con cambiadores para los niños.
<p><u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ La biblioteca de aula es una estantería de tres lejas con diverso material como revistas, Álbumes, pop-up. Esta acolchada y las paredes decorada de forma atractiva para atraer al niño, los niños pueden acceder a ella o coger un libro cuando quieran no hay grupos definidos, ni se contempla como rincón, todos acceden a todo.
<p><u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Los niños participan activamente en la lectura del cuento, pregunta, incluso le piden a la maestra que lo vulva a leer.❖ Anécdota: ¿Para qué sirven los pies? (seño), para dar patadas (Pedro 2años)
<p><u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales, (Limitados por la unidad didáctica).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Álbumes ilustrados, únicamente con relación al foco de interés que se está viendo clase.❖ Cuentos tradicionales: Los cuentos tradicionales se utilizan sobretodo como cuento que utilizan las abuelas los viernes en el día del cuentacuentos, esta actividad se realiza a nivel de centro.❖ Los cuentos que se cuentan en asamblea con lectura de imágenes consecutivas, donde el niño dice lo que se observa, y la profesora inventa la historia, según sus necesidades para enseñar los contenidos que esta dando.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 7
Colegio: CEP. Niño Jesús.
Aula: 2 años B
Fecha: 14/02/1012
Numero de participación en la sesión: 13

<p><u>Hora de Comienzo:</u> 9'00</p> <p><u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 11'30 (solamente se observara las primeras horas del día, ya posteriormente no se realiza programación solo rutinas de higiene, de alimentación, siesta...)</p>
<p><u>Actividades que realizan (descripción).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Asamblea: Pasamos lista, Observando las fotografías decimos quien ha venido y quien no, y lo colocamos en el lugar correspondiente, cantamos las canciones de buenos días, y recitamos la poesía del invierno.❖ Contamos el cuento de "Hansel y Gretels", Se les pregunta a los niños que cuento quieres que se cuente esa mañana y los niños eligen cual quieren, posteriormente el de los tres cerditos.
<p><u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula muy amplia, con estanterías para el material escolar, biblioteca de aula, rincones de juego, hay 4 mesas cuadradas con 4 sillas para trabajar, la profesora no tiene mesa. Para la asamblea de utiliza un acolchado, además tenemos un aseo con cambiadores para los niños.
<p><u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ La biblioteca de aula es una estantería de una estantería con diverso material como revistas, Álbumes, pop-up. Las paredes están decorada de forma atractiva para atraer al niño, los niños pueden acceder a ella o coger un libro cuando quieran no hay grupos definidos, ni se contempla como rincón, todos acceden a todo.
<p><u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Los niños participan activamente en el cuento incluso mientras lo lee l profesora, los niños intervienen preguntan do por personajes que no aparecen en ese cuento y la profesora, los relaciona y cuenta dos o tres historias en una.❖ Anécdota: ¿Queréis que os cuente un cuento?(Profesora), si, el de la bruja de la casa de chuches (Javier 2 años). En mitad del cuento un niño dice: seño ¿y el lobo de los cerditos? (Alejandro 2 años).
<p><u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales, (Limitados por la unidad didáctica).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Álbumes ilustrados, únicamente con relación al foco de interés que se está viendo clase.❖ Cuentos tradicionales: en asamblea se utilizan mucho pero por que son los niños los que eligen y siempre piden un cuento tradicional que ya conocen. Además, se utilizan sobretodo como cuento que utilizan las abuelas los viernes en el día del cuentacuentos, esta actividad se realiza a nivel de centro.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 8
Colegio: CEP. Niño Jesús.
Aula: 1 años B
Fecha: 15/02/1012
Numero de participación en la sesión: 12

<p><u>Hora de Comienzo:</u> 9'00</p> <p><u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 11'30 (solamente se observara las primeras horas del día, ya posteriormente no se realiza programación solo rutinas de higiene, de alimentación, siesta...)</p>
<p><u>Actividades que realizan (descripción).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Asamblea: Damos los buenos días, con una canción y pasamos a la lectura de imagines. La profesora va pasando diversas imágenes de objetos y les dice lo que aparece.
<p><u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula muy amplia, con dos zonas delimitadas una destinada a sueño, y otra de juego. En la de sueños encontramos las cunas y el cambiador, y en la zona de juego encontramos una zona de asamblea con gran colchón y diversos peluches y una zona de trabajo con 2 mesas redondas. Encontramos gran variedad de juguetes manipulativos.
<p><u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ En esta aula no hay biblioteca de aula, y los libros que se utilizan son libros de imágenes y aunque encontramos diversos álbumes ilustrados y pop-up, tan solo tienen acceso a ellos la profesora.
<p><u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Los niños no participan en la asamblea, además de ser muy pequeños, les cuesta trabajo prestar atención a lo que la profesora les cuenta o les enseña, la profesora no llama la atención de los pequeños.
<p><u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales, (Limitados por la unidad didáctica).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Álbumes ilustrados, que hemos visto en clase están relacionados con la unidad didáctica que presenta el libro de texto y solo se utilizan según el foco de interés o la programación que establezca el libro.❖ Cuentos tradicionales: como en toda la guardería se utilizan los viernes, cuando viene una abuela realizando un cuentacuentos, a veces a nivel de colegio y otras veces a nivel de aula.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 9
Colegio: CEP. Niño Jesús.
Aula: 1 – 2 años A
Fecha: 16/02/1012
Numero de participación en la sesión: 10

<p><u>Hora de Comienzo:</u> 9'00</p> <p><u>Hora de Finalización de la sesión:</u> 11'30 (solamente se observara las primeras horas del día, ya posteriormente no se realiza programación solo rutinas de higiene, de alimentación, siesta...)</p>
<p><u>Actividades que realizan (descripción).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Asamblea: Damos los buenos días con “pico pepe”, que es un pajarito amarillo que sale de un pop-up, posteriormente oímos la historia que nos cuenta pico pepe, y nos presentan a sus amiguitos del cuento. La profesora comienza primero preguntando a los niños si recuerdan el cuento, si recuerdan que personajes salen en él, que ruidos realizan. Los niños los recuerdan muy bien, pues realizan esta rutina todos los días. Se realiza la actividad con la interacción de los niños, ya que también va introduciendo canciones que hace alusión a los personajes que van pareciendo, y los niños la acompañan.❖ Posteriormente, la profesora pregunta que quieren hacer a los niños y estos dicen que poesía. La profesora saca un tambor y 5 o 6 folios con dibujo, cada dibujo representa una poesía o una canción. Se recitan todas.❖ Por ultimo, se realiza una lectura de imágenes, para llevar a cabo la ficha de la unidad didáctica correspondiente.
<p><u>Lugar: Contextualización (Descripción del aula, características, disposición espacial del mobiliario, de los estudiantes,...):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Se ha realizado todo en el aula, es un aula muy amplia, y luminosa, esta distribuida por rincones, de juego, de trabajo, y de siesta. Esta muy decorada con motivos invernales, la zona de trabajo es una gran mesa rectangular con 15 sillas. La zona de asamblea es un gran colchón en el suelo, y esta decorado con personajes de cuentos tradicionales como garbancito y caperucita roja. Además encontramos un baño con cambiadores.
<p><u>Biblioteca de Aula (Funcionamiento, organización, disposición del material, tipos de textos que contiene).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ En esta aula no hay biblioteca de aula, y los libros que se utilizan son libros de imágenes y aunque encontramos diversos álbumes ilustrados y pop-up, tan solo tienen acceso a ellos la profesora.
<p><u>Comentarios (Reacciones de los niños y grado de implicación, interrupciones, problemas y dificultades durante la realización de las actividades, etc.):</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Los niños participan mucho en la actividad de asamblea, y prestan mucha atención a lo que la profesora les cuenta y les pregunta, participan activamente en las canciones y responden a las diversas preguntas que la profesora realiza.
<p><u>Utilización de Álbumes ilustrado o Cuentos tradicionales, (Limitados por la unidad didáctica).</u></p> <ul style="list-style-type: none">❖ Álbumes ilustrados, utilizan álbumes ilustrados todas las mañanas en asamblea, normalmente cada trimestre utilizan uno y lo utilizan para introducir la clase. No tienen por que estar relacionados con la unidad didáctica.❖ Cuentos tradicionales: como en toda la guardería se utilizan los viernes, cuando viene una abuela realizando un cuentacuentos, a veces a nivel de colegio y otras veces a nivel de aula.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 1
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 4 años A
Fecha: 6/02/1012
Biblioteca de Aula

Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.	<u>Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)</u>	La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	<u>La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura. No se facilita los préstamos.</u>	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones a diferentes Áreas didácticas.	No se utiliza para las diferentes áreas.	<u>Las acciones se centran únicamente en un área.</u>	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas
Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	<u>La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.</u>	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 2
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 4 años B
Fecha: 7/02/1012
Biblioteca de Aula

Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.	<u>Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)</u>	La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	<u>La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura. No se facilita los préstamos.</u>	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones diferentes Áreas didácticas.	No se utiliza para las diferentes áreas.	<u>Las acciones se centran únicamente en un área.</u>	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas
Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	<u>La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.</u>	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 3
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 5 años B
Fecha: 8/02/1012
Biblioteca de Aula

Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	<u>La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.</u>	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, No se facilita los préstamos.	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	<u>En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.</u>	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones diferentes Áreas didácticas.	No se utiliza para las diferentes áreas.	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	<u>Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas</u>
Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	<u>La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.</u>	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 4
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 5 años A
Fecha: 9/02/1012
Biblioteca de Aula

Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	<u>La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.</u>	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, No se facilita los préstamos.	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	<u>En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.</u>	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones diferentes Áreas didácticas.	No se utiliza para las diferentes áreas.	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	<u>Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas</u>
Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	<u>La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.</u>	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 5
Colegio: CEIP. Anita Arnao
Aula: 3 años A
Fecha: 10/02/1012
Biblioteca de Aula

Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.	<u>Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)</u>	La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, No se facilita los préstamos.	<u>La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.</u>	En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones diferentes Áreas didácticas.	No se utiliza para las diferentes áreas.	<u>Las acciones se centran únicamente en un área.</u>	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas
Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	<u>La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.</u>	La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.

Master en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo profesional docente.

Observación N°: 6
Colegio: CEP “Niño Jesús”
Aula: Primer ciclo de infantil
Fecha: 13/02/1012
Biblioteca de Centro.

Ficha de Observación. Valoración de la Biblioteca de Aula, o Biblioteca escolar.

	<i>Deficiente</i>	<i>Limitado</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
Implicación de la biblioteca en el desarrollo de la literatura infantil en el aula.	La biblioteca se utiliza únicamente para facilitar el préstamo de obras.	Solo se realizan de manera esporádica acciones de animación a la lectura (visitas de autores, cuentacuentos.)	<u>La biblioteca se utiliza para orientar la lectura con distintos recursos y facilita en intercambio y la expresión de opiniones sobre las lecturas.</u>	Se ha elaborado un programa específico en el que se contemplan acciones para el desarrollo de las competencias literarias.
Diversidad de textos y soportes	La biblioteca no se utiliza para promover las competencias en lectura y escritura, No se facilita los préstamos.	La biblioteca se utiliza para promover las competencias, únicamente en el ámbito de la ficción impresa.	<u>En la biblioteca se trabaja la lectura de ficción mediante todos los medios y con soportes digitales.</u>	Las competencias en lectura se trabajan con todo tipo de textos.
Alcance de las acciones diferentes Áreas didácticas.	No se utiliza para las diferentes áreas.	Las acciones se centran únicamente en un área.	Las acciones se centran por lo menos en la mitad de las áreas planificadas.	<u>Las acciones alcanzan la mayoría o todas las áreas</u>
Coordinación con el plan de lectura y escritura del centro.	El uso de la biblioteca no está implicado en el plan de lectura de clase.	La biblioteca se utiliza para alguna de las acciones del plan de lectura.	<u>La biblioteca forma parte del plan de lectura. Esta coordinación con la biblioteca del centro y o de otras aulas aula la realización de actividades conjuntas y para compartir recursos.</u>	Está implicado de lleno en el plan lector del centro y de coordina con otras actividades, y realizan propuestas de mejora.

