



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA ANIMACIÓN LECTORA EN CONTEXTOS BILINGÜES: EL *KAMISHIBAI* COMO RECURSO

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR: Jorge Velarde Herrera

TUTOR: Miguel Ángel de la Fuente González



Palencia, 2014.

One language sets you in a corridor for life.
Two languages open every door along the way.

Frank Smith

Un idioma te coloca en un pasillo para toda la vida.
Dos idiomas abren todas las puertas a lo largo del camino.

Frank Smith

RESUMEN

Este proyecto de fin de grado surge del deseo de plantear una propuesta ante la necesidad del alumnado de Educación Infantil por desarrollar su interés y placer hacia la lectura, así como la adquisición de lenguas extranjeras mediante ésta.

Para ello, se propone una estrategia japonesa de animación a la lectura conocida como *kamishibai*. Esta estrategia se concibe como un punto de partida para iniciar a los niños y las niñas en la lectura y su acceso al mundo de la cultura.

PALABRAS CLAVE

Alumnado, animación lectora, bilingüe, educación, estrategias, *kamishibai*, lectura, literatura infantil, lenguas extranjeras, profesorado.

ABSTRACT

This End-of-Degree Project arises from the will to offer a proposal to the needs of students of preschool education to develop their interests and pleasure for reading, so as to the acquisition of languages trough reading.

To do this, it is suggested a Japanese reading encouragement strategy known as: *kamishibai*. This strategy is conceived as a starting point to initiate children in reading and their access to the world of culture.

KEYWORDS

Students, reading encouragement, bilingual, education, strategies, *kamishibai*, reading, children's literature, foreign languages, teachers.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6.
2. OBJETIVOS.....	7.
3. JUSTIFICACIÓN.....	7-9.
4. FUNDAMENTACIÓN	
TEÓRICA.....	9.
4.1. Qué es la lectura.....	9-11.
4.2. Qué es competencia lectora.....	11-12.
4.3. Qué es la literatura infantil.....	12.
4.4. Importancia de la literatura en educación infantil.....	12-14.
4.5. La influencia de la imagen en el proceso lector: el aprendizaje con modelos icónicos.....	15.
4.6. El aprendizaje de la lectura de la imagen.....	15-16.
4.7. Qué es animación lectora.....	16-17.
4.8. El profesorado como factor de decisiva importancia en la animación lectora.....	17-19.
4.9. Características del animador a la lectura.....	19-21.
4.10. Estrategias para la animación lectora en educación infantil.....	21-24.
4.11. Errores o devaluaciones para la animación lectora.....	24-25.
4.12. Recursos para la animación lectora: qué es el <i>kamishibai</i> y cuál es su importancia en el proceso educativo.....	26-29.
4.13. Historia del <i>kamishibai</i>	29-30.
4.14. La importancia del desarrollo evolutivo de los niños y niñas de educación infantil.....	31-33.
4.15. Contextos de enseñanza-aprendizaje bilingües: aproximación y concepto de bilingüismo y educación bilingüe.....	34-35.
4.16. Adquisición de las lenguas extranjeras o L2 en educación infantil.....	35-36.
4.17. El papel docente en la introducción de una lengua extranjera o L2.....	36-37.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA DE INTERVENCIÓN.....	37.
5.1. Objetivos de la propuesta de animación lectora.....	37-38.
5.2. Esquema de la propuesta.....	38-39.
5.3. Contexto de la implementación de la propuesta de animación a la lectura.....	39.
5.3.1. El centro escolar.....	40.
5.3.2. El espacio para la intervención educativa.....	40-42.
5.4. Principios/criterios metodológicos para la animación lectora inspirados en el currículo de educación infantil.....	43-45.
5.5. Factores y criterios para la elección de cuentos e historias infantiles.....	45-46.
5.6. Recomendaciones para la narración de cuentos.....	46-48.
5.7. El <i>kamishibai</i> : aspectos condicionantes de la animación en el aula.....	48-50.
5.8. Pasos para el uso del teatrillo para <i>kamishibai</i> y aspectos influyentes.....	50-53.
5.9. Temporalización de la propuesta de animación lectora bilingüe.....	53.
5.10. Fichas técnicas de los cuentos desarrollados.....	53-54.
5.11. Evaluación de la propuesta de animación.....	54-55.
6. RESULTADOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PROPUESTA.....	56.
7. ALCANCE DE LA PROPUESTA Y LIMITACIONES.....	56-58.
8. CONCLUSIONES FINALES.....	58-60.
9. BIBLIOGRAFÍA.....	60-62.
10. WEBGRAFÍA.....	62-63.
ANEXOS.....	64-89.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de grado ha pretendido elaborar una propuesta para la animación lectora gracias a una estrategia concreta, es la del *kamishibai*, implementada en un aula real con pequeñas y pequeños de 4 años durante el periodo de prácticas docentes.

Es durante la etapa de Educación Infantil en donde más efectivamente pueden acceder los infantes al mundo de la cultura y muchas de sus elementos: cuentos, poesías, etc. La creación de entornos de aprendizaje motivadores es esencial para despertar el interés de los niños y niñas por la literatura infantil.

Los profesionales de la enseñanza deseamos ser el propicio mentor que ayude a lograr pequeños lectores y lectoras autónomos, con alto nivel de placer por la literatura, personas con una formación íntegra que los convierta en futuros ciudadanos competentes; dicha tarea no se aventura sencilla, hemos de lograr descifrar y dar significado a los textos, acompañando a las niñas y a los niños en el camino por encontrar su interés por la misma.

Nuestro deseo por lograr cautivar a esos pequeños lectores y lectoras reside en la estrategia planteada en este proyecto; el *kamishibai* pretende servir como lúdico recurso que dinamice el proceso de animación a la lectura, así como el aprendizaje y refuerzo de lenguas extranjeras mediante el mismo, un aspecto que actualmente también merece ser trabajado desde el aula de Infantil y, complacer así, las nuevas demandas plurilingües de la sociedad hacia sus miembros, demanda que completará la formación de las pequeñas y pequeños, y les permita acceder además a un mayor número de obras literarias.

En definitiva, perseguimos el acercamiento paulatino de los niños y niñas de Educación Infantil hacia la lectura y aprendizaje de idiomas de la mejor manera posible: partiendo de sus necesidades e intereses.

2. OBJETIVOS

A la hora de realizar el presente trabajo de fin de grado, pretende la consecución de los siguientes objetivos:

General

Elaborar una propuesta de animación lectora para fomentar y acercar a los niños y niñas de Educación Infantil a la lectura y la adquisición de lenguas extranjeras.

Específicos

1. Concretar los fundamentos teóricos que justifiquen la propuesta de animación a la lectura en contextos bilingües.
2. Analizar los elementos relacionados con la animación a la lectura.
3. Definir las orientaciones para el diseño y desarrollo de una propuesta de animación a la lectura en contextos bilingües con la estrategia que se plantea.
4. Extraer las conclusiones surgidas de esta propuesta de animación a la lectura.

3. JUSTIFICACIÓN

La lectura y el aprendizaje de lenguas extranjeras son, en la actualidad, aspectos básicos en la completa formación de los niños y las niñas de Educación Infantil; son aspectos que les servirán como instrumentos facilitadores para su integración e intercambio de relaciones y experiencias con los demás. El lenguaje y la lectura son dos de las necesarias llaves para abrir la caja de la cultura; sin ellas, difícilmente podrían lograr su acceso a tan valioso tesoro.

Actualmente existe un problema que, por falta de recursos o de formación, se ha extendido con lamentable facilidad entre los jóvenes de nuestra sociedad; este problema es el de la desmotivación a la lectura; por ello, se antojan necesarias unas estrategias que reduzcan esta actual tendencia por el deseo de leer una buena obra escrita, y más aún desde las edades más tempranas cuando el afianzamiento de todo tipo de hábitos como los lectores y el interés por los idiomas, encuentra un camino más fácil para adherirse en los infantes.

Se destaca la importancia en que las pequeñas y los pequeños de Educación Infantil, desarrollen su capacidad lectora, así como su dominio en otras lenguas extranjeras capacidades lectoras; para conseguirlo, han de desarrollarse materiales y estrategias que favorezcan el interés y adquisición activa de las mismas. La propuesta de animación a la lectura mediante el empleo del *kamishibai* viene a facilitar, de un modo lúdico y dinámico, el camino de los infantes hacia nuestros objetivos, además, se encuentra respaldada por numerosos campos, entre ellos el legislativo; este recoge la latente necesidad de fomentar la animación a la lectura y el aprendizaje de idiomas. Estas son algunas de las señales que encontramos a lo largo del DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León:

- ❖ Favorecer la lectura de una manera lúdica y agradable. Según lo sostenido en el DECRETO: “Es esencial favorecer un ambiente lúdico, agradable y acogedor, que ofrezca múltiples situaciones de comunicación y relación para que el alumno se sienta a gusto y motivado, aprenda en un clima de afecto y seguridad, mejore en independencia y autonomía, construya su identidad y se sienta aceptado y valorado” (p.9).

- ❖ Apoyar el aprendizaje de las niñas y los niños mediante el lenguaje como herramienta. Según lo sostenido en el DECRETO: “En la construcción individual del conocimiento, el lenguaje como medio de comunicación, representación y regulación, y la mediación social, serán decisivos para la interiorización de los contenidos” (p.8).

- ❖ Relacionar los lenguajes con los ámbitos internos y externos de los niños y las niñas. Según lo sostenido en el DECRETO: “La comunicación oral, escrita y las otras formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior, al ser acciones que posibilitan las interacciones con los demás, la representación, la expresión de pensamientos y vivencias” (p.13).

- ❖ Ofrecer un entorno positivo en la interacción con materiales y lenguajes. Según lo sostenido en el DECRETO: “La Escuela Infantil tiene que ofrecer una atmósfera creativa con espacios y materiales que propicien explorar libremente la expresión con los distintos lenguajes y satisfacer sus distintos intereses” (p.14).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica de este proyecto se divide en varios apartados, apartados que intentarán clarificar algunos de los conceptos implicados en la animación lectora en un contexto bilingüe tal y como se plantea; del mismo modo se presentan diversos apartados que pretenden servir de guía o aclarar dudas que pudieran surgir durante la labor de animación a la lectura.

Para iniciar con esta parte del proyecto, es interesante comenzar con un apartado que, de manera resumida, aglutina la esencia de la definición de varios autores sobre el concepto de “lectura”, seguido, entre otros, del concepto de “literatura infantil”, un concepto que a su vez es recurso altamente motivador y educativo. Este punto de partida también surge de la toma de conciencia del desconocimiento de los adultos, en muchas ocasiones, de qué es la literatura infantil y cómo puede definirse, y de este modo ayude a discernir qué obras son las más adecuadas para el público infantil.

4.1. QUÉ ES LA LECTURA

La lectura es un proceso que se antoja bastante complejo. La enseñanza de la lectura desde las edades más tempranas no resulta tarea fácil para el profesorado,

tampoco así para el alumnado. El proceso lector requiere de un refuerzo y guía docentes prolongados a lo largo de la formación de las pequeñas y los pequeños pues, no solamente se enseña a leer, sino también a poder establecer los vínculos existentes entre la lectura y las capacidades de comprensión y aprendizaje que se despliegan durante la ejecución de la misma.

En los estudios realizados por Defior (1996), puede encontrarse una sencilla definición para el concepto implicado en este apartado. Para él, la lectura requiere descifrar el código que envuelve a la letra escrita, para así poder darle un significado y, por ende, se desarrolle una comprensión del texto objeto de lectura.

Otros estudios, como los de Joao (2005), simpatizan con las investigaciones de Defior; Joao define a la lectura como un ejercicio complejo que se inicia mediante la decodificación de los símbolos escritos y que desemboca en la comprensión de los significados presentes en las oraciones y textos escritos.

Definición con una posición similar es la que presenta Isabel Solé (1992), que concibe a la lectura como al complejo proceso gracias al que los niños y las niñas logran entender el idioma escrito. En el proceso de comprensión lectora existen varios interventores: el texto, la forma y el contenido. Queda patente que para poder leer, se necesita el control de las habilidades de decodificación, así como el aportar al texto los objetivos, ideas y experiencias previas del lector o lectora; el lector ha de implicarse durante el proceso de predicción e inferencia continuos, es este proceso el que se afirma en la información que aporta el texto y el propio bagaje de cada lector o lectora, a modo de, finalmente, lograr encontrar evidencia o por contrario, rechazar las predicciones o inferencias de las que se hablaba

Otra definición que sigue la corriente de interaccionismo del lector en el proceso lector y, que se antoja con más tintes de pedagogía, es la presente en investigaciones de Daniel Cassany (2006), describe a la lectura como un gran instrumento para el aprendizaje. Bien leyendo libros, revistas o cualquier simple panfleto, el lector puede aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. La adquisición del código

escrito requiere desarrollar las capacidades cognitivas superiores¹. Cassany concluye que el proceso lector pasa a ser un aprendizaje importante para la escolarización de las pequeñas y los pequeños y para su crecimiento intelectual. Cassany señala que el éxito o el fracaso escolar, la preparación laboral para entrar en el mundo del trabajo, así como los niveles de autonomía y desenvoltura individuales, se encuentran íntimamente relacionados con las capacidades lectoras.

En definitiva, leer viene a ser la construcción del significado presente en cualquier texto y, según palabras de Alonso Tapia (1996), ese significado se encuentra guiado por sus características más simples: las letras y las palabras; y serán éstas las que conduzcan a los lectores a la comprensión del propio texto.

4.2. QUÉ ES COMPETENCIA LECTORA

Después de la anterior aproximación al concepto de lectura, vamos a detenernos en otro concepto íntimamente relacionado con el anterior, que es el de competencia lectora.

Según un informe PISA de la OCDE² (2012), la lectura como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento, potenciarlo y participar en la sociedad”.

Desde una posición innatista, Chomsky (2003) define la competencia lingüística como la habilidad innata de todas las personas para poder formar oraciones que nunca antes hubiese podido oír. Mientras que la competencia lectora se enfoca hacia las

¹ Capacidades cognitivas superiores: capacidades entre las que destacan la reflexión del lector, el espíritu crítico y la conciencia lectora.

² Siglas que procede del grupo compuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es una organización de cooperación internacional. Esta organización se encuentra compuesta por 34 estados, su objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales.

operaciones gramaticales interiorizadas y que se activan en función del nivel de desarrollo de su capacidad lingüística personal.

4.3. QUÉ ES LA LITERATURA INFANTIL

La literatura infantil, según Juan Cervera (1984), es un concepto amplio, pero se caracteriza por integrar todas aquellas manifestaciones y actividades que poseen como pilar básico a la palabra, con la finalidad artística o lúdica que seduzcan a las niñas y los niños, pues no todas las publicaciones destinadas a niños y niñas son literatura.

Marissa Bortolussi (1985) plantea una definición similar a la de Juan Cervera, para ella la literatura infantil es a“la obra estética destinada a un público infantil” (p.16)

De un modo similar a Marissa Bortolussi, M^a José Seco y José Pérez (2004) realizan una aproximación a este concepto y lo definen como aquella literatura dirigida exclusivamente a los niños y las niñas, y que engloba todo tipo de manifestaciones y actividades cuya base se encuentra en la palabra y en el interés de los niños y las niñas. Para M^a José Seco y José Pérez la literatura infantil abarca un amplio espectro de géneros literarios como la narrativa, la poesía, el teatro, las rimas, las adivinanzas, etc.

Bernardo Atxgaga (1999) llega a una atrevida conclusión y sostiene que, cuando hablamos de literatura infantil, “Al hablar de literatura infantil, el peso de la balanza debería recaer en el primer término de la expresión, en el aspecto estrictamente literario. De lo contrario, si se comienza a separar terrenos, si se considera que el adjetivo “infantil” pesa más que todo lo demás y que escribir para niños es algo totalmente específico, entonces mal asunto” (p.13-25)

4.4. IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Es en Educación Infantil cuando se establece un punto de inicio importante para acercar a las pequeñas y los pequeños a los lenguajes oral y escrito. Es este

acercamiento de vital interés e importancia en la formación de los niños y las niñas, pues el acercamiento de los mismos hacia la lectura y escritura, les ofrecerá una poderosa herramienta que les ayude a entender el mundo que les rodea, mundo que posee diversos ámbitos en los que se hace necesario el buen dominio de la lectoescritura (publicidad, revistas, libros, etc.)

Fons Esteve (2004) respalda el previo párrafo, para él, mundos nuevos se abren a la par que comienza el desarrollo de su propio conocimiento y aplicación del código oral; sostiene que las niñas y los niños empiezan a entender la manera en que las obras escritas contienen todos aquellos cuentos que hasta el momento ya les pudieran haber contado contienen esos cuentos fascinantes que hasta ese momento le habían contado.

La literatura infantil se observa de gran relevancia en la formación de los niños y las niñas, pero del mismo modo resulta interesante que las niñas y los niños dispongan de recursos de la lengua escrita con los que poder interactuar, el gusto por el lenguaje escrito ha de ser dinámico, Fons Esteve (2004: 87) ya advertía de la importancia de este aspecto:

Que el niño disponga de libros que tocar, contemplar, hojear y con los que deleitarse es de la máxima importancia para ir desarrollando su gusto y su interés por la lectura. El disfrute del niño con esos primeros libros de literatura infantil puede traducirse en un futuro hábito lector.

Para Teresa Colomer y Teresa Durán (2007), todas las culturas han creado una literatura característica para preguntarse, de manera natural, por el mundo y también han cuidado el acceso de las posteriores generaciones de niños y niñas por la misma; los colegios y los docentes gozan de un importante papel a la hora de darla a conocer, por lo que animar y conocer la literatura en edades tempranas se percibe como una importante parte de los conocimientos y formación docente básica.

Es durante el periodo de los escolares infantiles cuando se comienzan a implementar los pilares clave del acceso a los textos escritos y de la formación en la literatura. Sería interesante que las aulas infantiles se convirtieran en espacios que faciliten un contacto más vívido y sugestivo de las pequeñas y los pequeños con las

obras literarias, aunque aún en estas edades “no sean capaces de leer”, pues es este el punto de inicio más importante en su futuro como lectores y lectoras.

De acuerdo a Bettelheim (1997), la literatura es el instrumento que más información aporta a los niños y las niñas, ésta se presenta de diversas maneras:

- a) Brinda a las nuevas generaciones muchas de las imágenes, mitos, símbolos, etc. que los seres humanos crearon para así poder comprender y dialogar sobre el mundo, y de este modo, poder compartirlos con el resto de miembros de su misma comunidad y/o cultura.
- b) Enriquece la adquisición de las formas poéticas, dramáticas, narrativas y sobre todo icónicas (ilustraciones de los libros infantiles, etc.), gracias a las que se asocia la representación de la realidad.
- c) Muestra que la creación de un mundo ficticio que nada entre el mundo interior y el plano de la vida real, crea el escenario ideal para así experimentar sentimientos e ideas sin comprometer la propia autopercepción.

Los niños y las niñas rápidamente comprenden que relatar es un recurso usualmente empleado por los seres humanos para dialogar en el plano de la realidad e incluso para idear planos imaginarios y posibles. Los hábitos de animación lectora favorecen los contactos con las formas narrativas, pues el modo en que se escriben los libros para pequeños y pequeñas favorece que lectoras y lectores dominen estructuras literarias progresivamente más desarrolladas, y así, sin necesidad de métodos precisos de aprendizaje, van conociendo aspectos como las variaciones de las perspectivas de narración, diversificación de episodios y estructuras, además desarrollar la inferencia sobre la categoría de los personajes según sean protagonistas y secundarios.

4.5. LA INFLUENCIA DE LA IMAGEN EN EL PROCESO LECTOR: EL APRENDIZAJE CON MODELOS ICÓNICOS

En la actualidad, se puede apreciar que la mayoría de los libros infantiles recurren con mucha frecuencia a la ilustración; el *Orbis Sensualium Pictus* del famoso pedagogo Comenius (1670), ya señaló que las niñas y los niños necesitan de la imagen para poder comprender con mayor facilidad todo aquello que se les presenta; es por ello que se hace necesario que los pequeños y las pequeñas aprendan a “leer” el texto. Dicho objeto de aprendizaje se inicia con una necesaria guía oral que los muestre las relaciones existentes entre las representaciones dadas y la realidad objetiva. Son los mayores quienes, ante las ilustraciones que presenta y comparte con las niñas y los niños, señala, especifica, denomina, pregunta y comenta a éstos sobre las mismas, por ejemplo: el pato hace *cuac-cuac*. El pato nada, ¿dónde va?, etc. El uso reiterado de estos hábitos facilita que los pequeños y las pequeñas se inicien en la representación y, del mismo modo, comprendan que las ilustraciones son plasmaciones llenas de significado comunicativo, y sólo de este modo comiencen a mostrar el deseo de manifestar sus propias competencias.

Según estudios desarrollados por Deza (1993), las imágenes son modelos que forman parte de la realidad; representan partes que los lectores seleccionan de acuerdo a una serie de componentes que dependen de la manera en que pequeños y adultos perciben y representan el mundo real.

4.6. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA DE LA IMAGEN

Como señalan los estudios de Duran (1982), la comprensión y “lectura” de las ilustraciones se desarrolla en un total de tres periodos; la imagen se compone de varios elementos que se diferencian de los signos del alfabeto y que se encuentran llenos de significados. Los tres periodos serían los siguientes:

- a) Reconoce. Los niños y las niñas determinan qué es un cierto objeto de la ilustración, lo aíslan del contexto, lo señalan con la mano, demostrando así que

lo conocen a la hora de identificarlo. Por ejemplo: cuando ven una lámina en la que aparece un pájaro volando, imita el vuelo y graznidos que emite.

- b) Se identifica. Las pequeñas y los pequeños se identifican con las ilustraciones que observan, no solamente ven las proyecciones de realidades exteriores

- c) Imagina. Las pequeñas y pequeños proyectan sobre las ilustraciones de las láminas o los libros ciertas series de situaciones que, ni por el espacio que se ofrece a la ilustración ni por lo que la imagen muestra en relación al texto, suceden en la misma. Son estas proyecciones imaginativas de las niñas y los niños, resultado de sus propias experiencias del día a día, con otros cuentos, libros, películas, etc.

4.7. QUÉ ES ANIMACIÓN LECTORA

La animación lectora pretende el estratégico acercamiento de los individuos a las obras escritas y de este modo disfruten de sus contenidos mediante el proceso lector. Esta definición ayuda a establecer un buen inicio en el conocimiento y aclaración del concepto al que acompaña, sin embargo, muchos son los autores que han definido este mismo concepto y pueden ayudar a completarlo.

Juan Mata (2004) ofrece un estudio en el que reflexiona sobre los cambios y evolución de este concepto, señala que la palabra de “animación” fue asociándose, progresivamente, hacia diversas actividades sociales, y entre todas ellas: la lectura. La nueva locución de “animación a la lectura” se afincó con gran éxito en las bibliotecas para, posteriormente pasar a las aulas infantiles; una vez en las aulas, la animación lectora depositó grandes esperanzas en los docentes, pues rápidamente se expandió la idea de convertirse en un instrumento que acercase los libros a las niñas y niños de una manera lúdica que evitase las rígidas estrategias de lectura de la antigua escuela.

Montserrat Sarto (1998) define a la animación lectora como un proceso docente, evitando su reducción a mera aplicación didáctica; concibe dicha animación como una

importante práctica docente clave en el fomenta lector, se estructura mediante estrategias y no se limita a metodologías determinadas.

Por otra parte, Carmen Domech (1994) ofrece una visión más dinámica sobre este concepto; para ella, la animación lectura es una de las actividades o estrategias que pueden sugerirse para que niñas y niños tengan un acercamiento a los libros de un modo creativo, lúdico y placentero.

4.8. EL PROFESORADO COMO FACTOR DE DECISIVA IMPORTANCIA EN LA ANIMACIÓN LECTORA

Los docentes han de lograr actitudes favorables a la lectoescritura por parte de las pequeñas y los pequeños. Se observa importante el diseñar y planificar estrategias y actividades que partan desde los intereses de los niños y las niñas de Educación Infantil, de este modo podrán descubrir paulatinamente las funciones que esconde el lenguaje escrito, como herramienta para el ocio, comunicación e información.

Ya queda patente en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, la importante labor docente para animar la lectura:

Conseguir una actitud favorable y entusiasta hacia la lectura y la escritura es fundamental. Es importante planificar actividades que respondan a los intereses del alumnado y le permitan descubrir las funciones de la lengua escrita como instrumento de información y comunicación, y como recurso de deleite.

El rol de los docentes como promotores de la animación por la lectoescritura resulta vital; tal y como refleja Juan de Vallejo (2004), es el profesorado el responsable de descifrar textos competentes, y tutelar las lecturas para acompañar y asesorar al alumnado para poder acceder a los diversos tipos de textos con facilidad. El docente ha de buscar la mejora del rendimiento lector y la relación entre los nuevos pequeños lectores y las obras escritas.

La labor del profesorado para el fomento lector ha de ir más allá, los estudios de Juan de Vallejo (2004) también reflejan la importancia de no excederse en dar “soluciones e interpretaciones exclusivas” en las lecturas, sino que sería pertinente y aconsejable que la búsqueda del significado de los textos fuera realizado por los mismos pequeños y pequeñas de Educación Infantil.

Las maestras y maestros de Educación Infantil han de atender a las diversas necesidades e intereses frente a la lectura por parte del alumnado, deben dar respuesta a la diversidad lectora, y para ello, Juan de Vallejo (2004), propone un decálogo de puntos de partida que el profesorado debería adoptar con el fin de fomentar una lectura libre, adecuada y gustosa:

- a) Disponer de una afición por la lectura.
- b) Tener placer para transmitir la afición por la lectura.
- c) Poseer intereses culturales diversos y amplios.
- d) Observar las diferentes reacciones de las niñas y los niños frente a los distintos tipos de lecturas.
- e) Tener curiosidad por conocer los intereses y aficiones de los lectores infantiles.
- f) Disponer del interés por las literaturas infantil y cuantas fueran motivantes y enriquecedoras para los niños y las niñas.
- g) Poseer una predisposición hacia el diálogo.
- h) Tratar de manera individual y grupal los itinerarios de lecturas para los niños y las niñas.

- i) Disponer de la a dedicación de un tiempo mínimo en el aula para la animación lectora y para el comentario de libros.
- j) Estar completamente dispuesto a servir como guía, mentor e investigador en el proceso lector.

4.9. CARACTERÍSTICAS DEL ANIMADOR A LA LECTURA

Según Bertha Navarro (1999), no todas las personas pueden dedicarse directamente a la animación lectora, han de reunirse una serie de características que propicien el éxito en su cometido.

El animador a la lectura se define como aquellas personas cuyo principal objetivo es el de crear nexos entre los pequeños lectores y las obras escritas, propiciando y fomentando un encuentro placentero con la lectura. Docentes, abuelos y abuelas, madres y padres, etc., cualquier persona con aprecio por los libros puede ayudar a fomentar y transmitir, siempre que dispongan de cierta competencia al respecto, aunque sea ésta una labor más adecuada para profesionales de la enseñanza.

Para Montserrat Sarto (1984), los animadores y animadoras a la lectura han de “crear” en su tarea, deben ser personas que realicen su trabajo con entusiasmo, vivacidad, confianza y marcando unos objetivos de animación claros. Es menester que el animador el diseñe un número determinado de propuestas para alcanzar el objetivo u objetivos fijados.

Se debe buscar o crear la obra literaria más adecuada para cada circunstancia temporal, etc. en el aula infantil, leerla y preparar el trabajo que se especifica en la ficha técnica³ de la misma.

³ Herramienta pedagógica en la que se especifican las características de la obra literaria a la que contiene o se refiere. La ficha técnica puede incluir diversos apartados como autor de la obra, obra propiamente dicha, imágenes de la obra (si las hubiere), años para los que se destina, objetivos de la lectura, actividades, etc.

Las animadoras y animadores a la lectura deben crear climas favorables para que las niñas y los niños se encuentren lo más cómodamente posible durante la dinámica lectora. Como se ha venido señalando a lo largo del apartado, los encargados de la animación habrán de marcarse unos objetivos previamente a su realización, unos objetivos claros, sencillos y concretos que se aproximen más a suplir las carencias de las pequeñas y los pequeños, en contra del desarrollo de unos objetivos generales que no tengan en cuenta al público de la tarea de animación lectora.

Montserrat Sarto (1984) anticipa las “estrategias de animación lectora”, un concepto que más abajo se explica y que los mejores animadores hubieran de analizar y emplear durante el desarrollo de su labor. El profesorado debería analizar si dispone de las siguientes estrategias:

- a) Seguir fielmente las estrategias planteadas.
- b) Preparar las animaciones con carácter lúdico, diferenciándose de una clase convencional con tintes didácticos.
- c) Dar un aire “festivo” a la animación en consonancia con el carácter lúdico.
- d) Solicitar tareas en relación a las obras literarias objeto de la animación.
- e) Percibir la animación como una actividad no obligatoria o tediosa para los niños y niñas.

El objetivo primero de estas pautas es el de lograr que las pequeñas y los pequeños se conviertan en lectores, a la vez que se les educa con la lectura.

Los animadores a la lectura deben someter su trabajo a una constante actualización y, de este modo, habrán de conocer lo que leen a las niñas y niños y seleccionar adecuadamente las obras escritas que se destinan a la animación lectora.

La figura del animador a la lectura cumple, entre otras, la función de enseñar a “leer en profundidad”, dependiendo de las obras que maneje en cada grupo de edad; por ello; un buen animador [ha de conocer ampliamente la literatura infantil](#) y disponer de amplios [conocimientos en relación a la psicología infantil](#).

4.10. ESTRATEGIAS PARA LA ANIMACIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN INFANTIL

El concepto de “estrategia” configura la animación lectora que se planifica, éstas son determinantes en el éxito de la animación; por ello, merece hacerse una aproximación que clarifique el concepto según expertos en el campo.

Las estrategias, también conocidas como “técnicas”, son, según estudios de Jérôme S. Bruner (2001), regularidades⁴ desarrolladas gracias a una técnica determinada y sirviéndose de sesiones grupales para poder realizar una animación, en este caso, una animación a la lectura.

El profesor Robert M. Gagné (1982) incluye dichas estrategias en los campos del aprendizaje infantil, sostiene que son habilidades que dirigen y determinan los comportamientos de las niñas y los niños en su proceso de aprendizaje, en su memoria y en su pensamiento. Las estrategias pretenden una estimulación positiva de las niñas y los niños, las características de las mismas serían las siguientes:

- a) Las estrategias resultarían inútiles sin su práctica, reiteración y si no lograsen estimular el pensamiento infantil.

⁴ Uniformidad en la manera de desarrollarse una cosa o una situación sin que se produzcan grandes cambios o alteraciones.

- b) No puede pretenderse que las estrategias sean efectivas de inmediato. La labor ha de prolongarse hasta que los pequeños y las pequeñas entren en el proceso de la lectura y logren afianzarse en el mismo.
- c) La labor de animación lectora continuada ha de cuidar que los niños y las niñas se enfrenten a situaciones para aprender, solucionar y nombrar problemas, así como recordar.
- d) Las estrategias deben aplicarse a conciencia.
- e) El animador ha de seleccionar las estrategias según el nivel de desarrollo lector en el que se encuentren las pequeñas y pequeños, sin adelantar unas estrategias a otras en función del grado de facilidad o comodidad que reporten a los animadores, las estrategias deben buscar principalmente el bien y el desarrollo de las niñas y los niños que participan en la animación lectora.
- f) Los libros o cuentos han de seleccionarse en función de criterios evolutivos. Al comienzo deben elegirse cuentos más sencillos para, paulatinamente, aumentar su complejidad.
- g) Salvo para las estrategias diseñadas para las niñas y los niños más pequeños, una de las condiciones para realizar la animación lectora es haber leído previamente el cuento objeto de la animación.
- h) La programación de las estrategias ha de buscar el mejor desarrollo de los pequeños y las pequeñas como lectores, no por competición, sino mediante el hecho de haber adquirido “buenos hábitos lectores” que los ayuden a descubrir el gusto por la lectura de libros, así como a desarrollar su capacidad de reflexión.
- i) Las estrategias de animación lectora han de buscar que los niños y las niñas “compitan entre sí”, ello viene a decir que las niñas y los niños son estimulados cuando son varios compañeros juntos pues las estrategias de animación lectora han de plantearse en grupo.

Según un trabajo realizado por José Quintanal (2000), existe un amplio rango de estrategias a las que puede acudirse; establece una clasificación para facilitar su adecuado uso en la labor de animación a la lectura, dicha clasificación es la que sigue:

- a) Estrategias de impregnación: para conseguir ambientes confortables para la lectura.
- b) Estrategias de escucha activa: para captar la escucha atenta de los niños y las niñas.
- c) Estrategias de narración oral: para capacitar a los infantes y realizar narraciones de manera adecuada y sugerente.
- d) Estrategias de presentación: para presentar los textos y libros en la dinámica lectora.
- e) Estrategias de lectura: para realizar lecturas profundas, provechosas y analíticas, a la par que se disfrutan las mismas.
- f) Estrategias de postlectura: para trabajar diferentes aspectos tras la lectura, y lograr un interés por seguir leyendo otros textos.
- g) Talleres y actividades en relación a la lectura: para practicar diferentes destrezas durante la animación.
- h) Juegos en relación a la lectura: para acompañar y completar la animación lectora.
- i) Estrategias de creación y recreación: para motivar a los pequeños y las pequeñas en el desempeño de papeles de escritores, ilustradores, editores, etc.

- j) Estrategias de promoción lectora: para que los pequeños lectores animen a los demás a leer también
- k) Estrategias de cooperación y solidaridad: para promover actitudes de cooperación entre todos los pequeños participantes en la animación lectora.

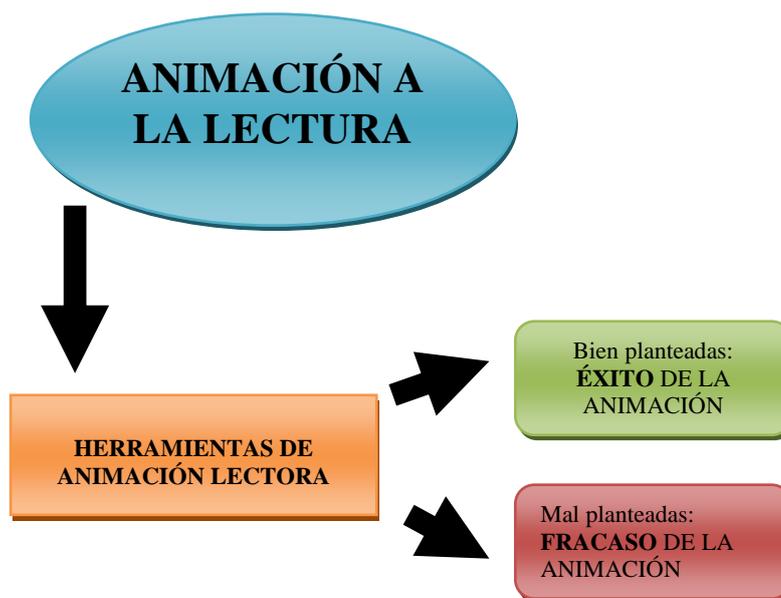


Figura 1: Las estrategias en la animación lectora (creación propia).

4.11. RECURSOS PARA LA ANIMACIÓN LECTORA: QUÉ ES EL *KAMISHIBAI* Y CUÁL ES SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Como ha podido comprobarse en apartados previos, existen diversas estrategias y recursos que, por sus características, facilitan la tarea de la animación a la lectura; el presente proyecto de fin de grado propone un recurso específico para facilitar esa tarea, dicho recurso es el *kamishibai*. Para conocer la esencia del recurso propuesto, se comenzará con una breve introducción al concepto mismo por varios autores.

Según Jeffrey A. Dym (2007), la traducción más adecuada que puede utilizarse para *kamishibai* es “teatro en papel”.

Para Carmen Aldama (2005), el *kamishibai* es un recurso para la animación a la lectura en grupo que normalmente se dirige a las niñas y los niños más pequeños, convirtiéndose del mismo modo en un importante instrumento pedagógico.

El *kamishibai* se compone de una serie de láminas en las que se presentan ilustraciones por la cara delantera y textos en la cara posterior de las mismas. Los contenidos de las láminas, normalmente de manera narrativa, representan un cuento, historia e incluso contenidos de aprendizaje.



Figura 2: Cara delantera de una lámina.

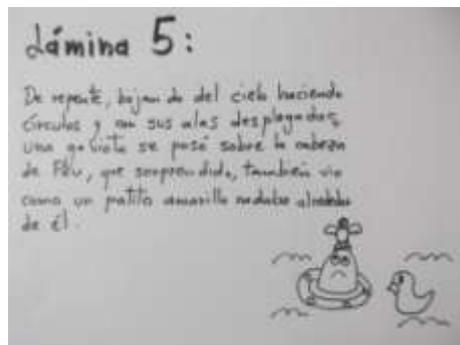


Figura 3: Cara posterior de una lámina.

Las lecturas con el *kamishibai* se inician situando las láminas empleadas sobre un soporte determinado, un teatrillo elaborado en madera u otros materiales, normalmente de tres puertas, frente a los espectadores y, finalmente, por uno de los laterales del teatrillo se hace una abertura que permitirá que se vayan pasando las diversas láminas del *kamishibai* una después de la precedente a la vez que se lee un texto específico. La realización de los teatrillos para *kamishibai* suele respetar las pautas descritas, aunque las realizaciones de éstos no están sujetas a severas directrices que determinen su forma, por lo que las interpretaciones de los teatrillos para *kamishibai* son muy diversas, tal es el caso del teatrillo elaborado para este proyecto.

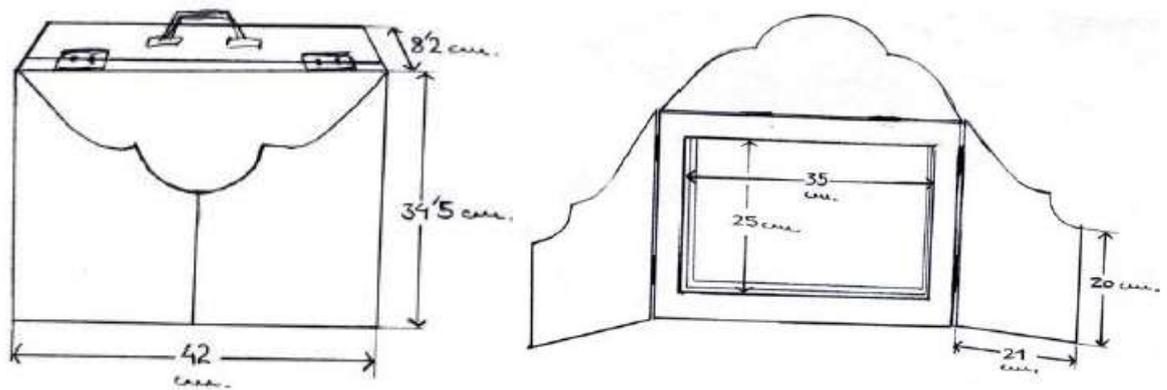


Figura 4: *Kamishibai* estándar, parte frontal cerrada y abierta, según Carmen Aldana (2011).

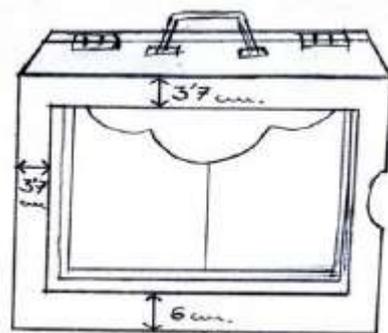


Figura 5: *Kamishibai* en vista trasera, según Carmen Aldana (2011).



Figura 6: *Kamishibai* estándar visto por un lateral, según Carmen Aldana (2011).

El *kamishibai* requiere de un presentador o presentadora que se encargue de leer los textos al mismo tiempo que el público visualiza las ilustraciones presentadas. La elección del *kamishibai* como estrategia de fomento lector se apoya en la admiración de los niños y las niñas por los recursos de estimulación visual. Los teatrillos y cuentos de *kamishibai* son herramientas de promoción cultural y enseñanza; son extensamente diversos, tanto en estilos, temáticas y formato, aportando aún más originalidad al mismo.



Figura 7: Presentador del *kamishibai* (*se ha ocultado el rostro de los participantes para proteger su intimidad).

El *kamishibai* es una herramienta que fácilmente cautiva a las pequeñas y pequeños a primera vista, les resulta muy estético, un recurso fuera de lo corriente que

mediante ilustraciones se les ayuda a comprender e interesarse por la lectura, así como por el lenguaje, análisis y comprensión visual.

4.12. HISTORIA DEL *KAMISHIBAI*

Es el *kamishibai* un aspecto clave en el diseño de este proyecto; por tanto, no sólo basta con buscar una definición al concepto del mismo, se antoja necesario conocer los orígenes de esta herramienta para, así, comprender su forma, su utilidad.

De acuerdo con Carmen Aldama (2005), el *kamishibai* es una original forma de expresión cultural originaria del continente asiático, más concretamente de Japón, y que se considera una pieza importante del propio legado cultural del país nipón.

El *kamishibai* que actualmente goza de mayor extensión y uso tuvo su origen en los barrios de la capital nipona de Tokio, aproximadamente durante la última etapa de los años 20. A partir de este período, el *kamishibai* tuvo una importante presencia en los diversos sucesos que componen la historia del país nipón, y en especial en el transcurso de la 2ª Guerra Mundial.

Es entonces cuando durante los años 20 y 50, se extendió la figura del animador lector o cuentacuentos, este cuentacuentos era un vendedor ambulante de golosinas para niños que se trasladaba en bicicleta para llegar a todos los pueblos con sus cuentos ilustrados.

Durante los años 30, Japón se sume en una gran depresión, las tasas de desempleo son muy altas y como consecuencia aparece un gran número de parados que adoptan la figura de animadores lectores o cuentacuentos en las esquinas de los barrios, con sus teatrillos, láminas y golosinas que vendían a los niños y a las niñas para sobrevivir. El *kamishibai* gozó de un gran periodo de oro, en el que se desarrolló su versión más “suburbana”. Al finalizar la 2ª Guerra Mundial se calculó que en torno a 50.000 personas trabajaban ambulante por las esquinas de los barrios y calles de Japón.

Al mismo tiempo que el “*kamishibai* suburbano”, nace también el “*kamishibai* pedagógico”. Son muchas las personas que participaron en su desarrollo; de todas ellas destacó Gozan Takahashi, la cual fue la iniciadora de esta corriente pedagógica desde el año 1935. Y es durante 1938 cuando aparece la Asociación de *Kamishibai* Pedagógico en Japón; se continuó utilizando el mismo formato de teatrillo y láminas, pero esta vez vigilándose más que los contenidos fuesen educativos. Fue el enseñante Kenya Matsunaga quien utilizó al *kamishibai* como un método particular de enseñanza, para escolares y adultos por igual, mientras servía como instrumento clave en campañas de divulgación de investigaciones y de publicaciones.

Es ya durante la década de los años 50 cuando el *kamishibai* dejó de hacer apología de la violencia y la guerra, y pasó a enfocarse al fomento de actitudes de respeto y paz. A finales de esta década, la televisión gozó de plena popularización en el país nipón, desapareció pues el “*kamishibai* suburbano”, por otro lado, este instrumento comenzó a implementarse en los colegios tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria; también aparecieron los “*kamishibais* caseros”, desarrollados por todos aquellos aficionados en la narración de cuentos. Las bibliotecas populares en Japón empezaron a mostrar interés por la protección del *kamishibai* como herencia cultural del país, hoy en día el número de préstamos de libros y *kamishibais* es parejo, e incluso se cree que es altamente superior.

Actualmente, al margen del ámbito nipón, el *kamishibai* se utiliza como un material didáctico importante en varios países del sudeste asiático y dentro de nuestro continente, Europa. Como ocurre en países como Italia, Holanda, Francia y Suiza.

4.13. ERRORES O DEVALUACIONES PARA LA ANIMACIÓN LECTORA

Como bien señala Montserrat Sarto (1984), la tarea animadora puede devaluarse ante el descuido de los animadores, desde esta consideración, establece seis campos de errores más comunes a evitar durante la labor animadora:

- a) El abuso del carácter de juego puede desvirtuar el efecto pretendido con la animación, si esta se aleja de los objetivos planteados.
- b) Se puede cometer un error al recurrir a fragmentos de obras. El fragmento puede servir para una clase de literatura pero no para una animación lectora en donde se prefieren obras completas.
- c) A veces se confunde la animación lectora con varias de las actividades que pueden emplearse en torno una obra escrita, actividades erróneas como: lecturas en voz alta, elaboración de periódicos, talleres de biblioteca, etc., pues éstos son sólo actos culturales y no una animación lectora propiamente dicha. Para realizar una animación real, ha de explorarse el contenido del libro u obra escrita: “jugar” con él para poder tratarlo en profundidad, profundidad de la que puedan disponer las niñas y los niños sobre lo que dice la lectura.
- d) También puede cometerse otro error al establecer la asistencia a la animación lectora de manera obligatoria a todas las pequeñas y pequeños de clase. La invitación a la animación ha de hacerse a todos los pequeños y pequeñas, sin embargo, se debe permitir que sean ellos mismos los que acudan libremente si lo desean. Los niños y las niñas poseen una alta capacidad para lograr entusiasmarse, y las animaciones bien llevadas logran captar su atención con facilidad.
- e) Resulta nocivo que el animador o animadora a la lectura ponga un fuerte énfasis por diferenciar los libros que utilice durante la animación, frente a los que utilice en clase; esta posición ha de evitarse, la animación lectora debe utilizar obras que no se empleen en las clases convencionales.
- f) Frecuentemente, el profesorado desea conducir a los infantes hacia libros de calidad, siempre bajo la creencia de que “el alumnado ha de leer lo mejor que ofrezca el mercado de la literatura infantil”. Todo esto no es un

propósito malo pero, puede arriesgarse a que las pequeñas y los pequeños no tengan interés por sus propuestas literarias y pierdan el interés.

4.14. LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Tras haber realizado una aproximación sobre varios de los conceptos implícitos en este proyecto, se aventura necesaria la existencia de un apartado centrado en la explicación sencilla de las características particulares de las pequeñas y los pequeños de Educación Infantil (4 años), hacia los que se dirige la propuesta de animación lectora, y de este modo, determinar si las estrategias que se pretenden llevar a la práctica son adecuadas o susceptibles a un replanteamiento más adecuado a sus necesidades e intereses.

Según Pepa Fos, Pilar Pérez y Montse Salas (2004), el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños, se encuentra determinado a fuertes regularidades y semejanzas entre los mismos; sin embargo, a pesar de la existencia de dichas regularidades, el nivel de desarrollo de complejas conductas como lo es el dominio lingüístico cambia según el tipo y grado de estímulos educativos recibidos.

Para Palacios, Coll y Marchesi (1990), las niñas y los niños adquieren los rudimentos lingüísticos muy pronto, incluso en contextos de estimulación escasa; los estímulos que los infantes reciben, variarán el tipo de condiciones de partida pues, la comprensión del lenguaje, requiere de una fuerte estimulación social y lingüística que lleva a niveles de adquisición entre los niños y las niñas muy diversos, y todo ello en relación a la calidad de la estimulación recibida.

La relevancia de la intervención docente es, para el desarrollo de los niños y las niñas, esencial; es por ello que el profesorado ha de conocer el proceso evolutivo infantil, sus leyes y principios generales, no solamente en los aspectos cognitivos, también en los sociales y afectivos. Es de este modo que, los docentes, dispondrán de conocimientos que incidan en la calidad de sus planificaciones pedagógicas, y así las desarrollarán en función del nivel de desarrollo madurativo de sus niños y niñas.

En la animación a la lectura, como en toda otra práctica educativa, el profesorado se ve obligado a conocer, de manera general y, como se ha venido señalando previamente, las características que a grandes rasgos comparten sus alumnos y alumnas, a saber: las características psicológicas, las posibilidades motrices, el modo de aprender, la manera de relacionarse con los demás, y sus necesidades e intereses.

De acuerdo con estudios realizados por Vygotsky (1978), cada niño y niña tiene unas aptitudes, necesidades y capacidades diferentes, así como unos ritmos de desarrollo y maduración propios. Estas diferencias se deben, principalmente, al contexto en social en el que se desarrolla cada niño y niña. Para Vygotsky, la mediación docente es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵. Es por ello que, conocer las características de los pequeños y las pequeñas de 3 a 6 años no implica pensar en ellas como aspectos de su desarrollo independientes, sino como pautas orientadoras, concebidas desde una visión global, y que ayuden al profesorado a conocer todas las potencialidades de los pequeños y las pequeñas a nivel físico, afectivo, cognitivo y social.

En relación a los aspectos físico-motrices infantiles, Vygotsky señala que, desde los 3 hasta los 6 años, las pequeñas y los pequeños van a lograr un control de las motricidades fina y gruesa, esto se traduce en una mayor precisión de movimientos y una mayor oportunidad de uso de las herramientas que les van a permitir ir más allá de lo que pueden lograr con sus propios cuerpos. Las niñas y los niños ya son capaces de realizar tareas, etc. que antes se encontraban fuera de su alcance (correr, saltar, andar en bicicleta, etc.), sus progresos son paulatinos, y esto les va a permitir resolver, independientemente, sus necesidades más básicas.

Sobre el campo lingüístico, los niños y las niñas de estas edades ya poseen un gran conocimiento articulado sobre el entorno que los rodea, y que han ido adquiriendo

⁵ Se considera que en este proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el profesor debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el alumno sea participante activo, consciente en dicho proceso, o sea, "enseñar" y la actividad del alumno es "aprender".

a través de sus vivencias de las rutinas de la vida diaria y en la interacción con los objetos, pero sobre todo, con las demás personas, generalmente por sus anhelos para dar respuesta y resolver sus necesidades básicas (alimentación, afectividad, etc.). Los pequeños y las pequeñas llegan a adquirir y utilizar más de 2000 palabras, y son capaces de responder a gran variedad de cuestiones de manera creativa y razonada.

Desde los 4 a los 6 años, aparece el pensamiento intuitivo. Los niños y las niñas empiezan a dar razones de sus acciones y creencias, también logran formar algunos conceptos, sin embargo, el pensamiento está en desarrollo, todavía no será operativo. Es curioso observar como juzgan los niveles de maldad en función de las consecuencias y no así por las intenciones. Para estos niños, la causalidad física ya empieza a mostrar más explicaciones artificialistas, en las que son las personas las que originan las causas, dejando de ser animistas (causas ajenas al ser humano). Otro de los logros en estas edades será el de comprender el todo y sus partes, así como la realización de operaciones con cantidades.

Las pequeñas y pequeños entre 4 y 6 años se caracterizan por presentar actitudes y comportamientos con fuertes influencias de egocentrismo; rara vez logran ponerse en los puntos de vista de sus semejantes, sólo sus visiones personales les resultan “correctas”.

Es importante señalar cuan altas son su curiosidad y voluntad de aprender e implicarse en la gran mayoría de actividades que les presenta el profesorado en el centro escolar. Los niños y niñas de estas edades son muy intuitivos y creativos, por lo que resulta que, habitualmente, requieren de situaciones estimulantes que capten su interés.

Son todas estas características generales de los infantes de Educación Infantil las que han inspirado el desarrollo del presente proyecto, el cual propone un recurso de animación a la lectura (*kamishibai*), que juegue con todas estas peculiaridades infantiles y, lograr así, la captación de su atención e interés por la lectura.

4.15. CONTEXTOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BILINGÜES: APROXIMACIÓN Y CONCEPTO DE BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Antes de finalizar con el marco teórico del proyecto, no puede olvidarse uno de los aspectos esenciales que dan forma y dirigen a la propuesta de animación lectora, y este es el contexto de aprendizaje bilingüe. La propuesta de animación lectora que propone este proyecto de fin de grado se dirige, además de para fomentar el gusto por la lectura, como estrategia efectiva y adaptada a facilitar el aprendizaje y comunicación con lenguas extranjeras en Educación Infantil.

El dominio de idiomas internacionales, y sobre todo el inglés, goza, progresivamente, de mayor relevancia en el actual contexto social, contexto en el que la globalización económica ha desarrollado una necesidad de establecer relaciones entre países de idiomas diferentes y como herramienta para poder desplazarse más allá de los territorios nacionales.

De acuerdo con Mackey (1986) y Weinreich (1952) el concepto de bilingüismo se emplea para referirse a las oportunidades que una persona tiene a la hora de emplear, indistintamente dos o más lenguas diferentes según el contexto o situación en los que se encuentre; de este modo, los contextos en los que se emplea más de una lengua son llamados “bilingües”.

En una visión más radical que la de Mackey y Weinreich, Appel (1996) defiende que existe bilingüismo cuando, irremediamente, se desarrolla un contacto entre dos o más idiomas diferentes.

Por otro lado, hablando sobre la educación bilingüe; según señalan los estudios de Ignasi Vila (2006), este tipo de educación viene a ser una opción pedagógica cuya misión es la de conseguir que los niños y las niñas adquieran una segunda lengua de la que no se dispone de un fácil contacto en sus contextos cotidianos (familia, ciudad, etc.). Gracias a esta propuesta de enseñanza, la segunda lengua puede adquirirse y desarrollarse de la mejor manera de la que se puede disponer. La educación bilingüe es

producto de la demanda de las familias para que los infantes sean reforzados en la adquisición de un idioma extranjero.

Según Antonio Blázquez (2010), cada hablante tiene un tipo de perfil diferente, de este modo no existen dos hablantes con calidad bilingüe que controlen las mismas dos lenguas a niveles idénticos. Es esta consideración la que determina la identificación de varios tipos de personas bilingües, en función de su dominio o exposición didáctica en las diferentes lenguas, de este modo, los infantes entre 3 y 6 años se sitúan en un nivel que Blázquez califica como “bilingüe principiante”. En este nivel, los individuos apenas se han iniciado en el contacto con otro idioma diferente al materno.

4.16. ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS O L2 EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cabe destacar que el proceso de adquisición de una lengua extranjera es un complejo proceso que requiere de un tiempo considerable para que los infantes logren asimilarlo efectivamente; de este modo, Irene García (2012) señala que el camino en la aprensión lingüística infantil se sucede a lo largo de tres fases:

- a) 1ª fase: Las pequeñas y pequeños bilingües elaboran una lista de palabras del mismo modo que lo hace el infante monolingüe, con elementos de la lengua nativa y la lengua extranjera. Sin ser necesariamente un aspecto negativo, al inicio del aprendizaje de una lengua extranjera se producen también confusiones entre ambos idiomas.
- b) 2ª fase: Los niños y las niñas empiezan a incluir al menos 2 o 3 elementos en sus oraciones, también utilizan léxico de ambas lenguas en una misma oración. La cantidad de oraciones que mezclan elementos de dos lenguas diferentes asciende hasta un 30% al principio de los 3 años de edad; sin embargo, van desapareciendo con rapidez hasta situarse en un 5% a finales de ese mismo año.
- c) 3ª fase: A pesar del aumento del vocabulario en cada uno de los idiomas (materno y extranjero) se emplean las mismas reglas gramaticales para los dos, y

son estas reglas las que comienzan a diferenciarse al inicio de los 4 años, es a partir de estas edades cuando los infantes ya saben que la lengua nativa y la extranjera no son la misma.

4.17. EL PAPEL DOCENTE EN LA INTRODUCCIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA O L2

De acuerdo con Gloria López y M^a Teresa Rodríguez (2007), la introducción de idiomas desde la infancia constituye un reto para el profesorado de Educación Infantil, pues son los docentes los que inician a las pequeñas y a los pequeños en el aprendizaje de “lo social”, de la socialización, al mismo tiempo que se generan muchos de las nuevas enseñanzas y aprendizajes específicos de la Educación Infantil, lo que produce una posición compleja para el profesorado al tener que lidiar con dichas enseñanzas específicas de la etapa infantil y la enseñanza de una segunda lengua.

Las habilidades de producción y comprensión orales atraviesen un complejo camino en su desarrollo, desarrollo que, tal y como señalan las investigaciones de Gloria López y M^a Teresa Rodríguez (2007), requieren el establecimiento de unas estrategias docentes clave, dichas estrategias serían las siguientes:

- a) El habla docente se adecúa de acuerdo con un modelo semejante al que utilizan las madres y los padres con sus hijos e hijas para facilitarles el entendimiento de su lengua nativa o materna, de este modo los docentes destacan un énfasis en las palabras clave, utilizan la expresión corporal y la mímica, emplean la repetición de palabras y/o frases, coordinan la asociación de la coordinación entre gestos y los nombres, etc., todo ello en un contexto que se perciba claro para los infantes.
- b) Se aconseja el uso y propuesta de actividades y tareas con buena significación para las pequeñas y pequeños; tareas y actividades como canciones, rimas, etc., para así estimular la interacción y producción orales.

- c) Los procesos en la adquisición de una lengua extranjera, se ven favorecidos en los ambientes cuidados que transmiten sensaciones de seguridad y afecto para/con los niños y las niñas; es por ello que el profesorado necesitará apoyarse en diversos recursos para la animación lectora, en el caso de la propuesta de este trabajo de fin de grado: el *kamishibai*.

La creación de contextos significantes en la adquisición de lenguas extranjeras resulta ciertamente importante, así Cummins (1981), señala que los niños y niñas bilingües desarrollan, en la lengua extranjera, habilidades básicas de comunicación interpersonal que les capacitan para poder comunicarse y encontrar respuesta a problemas de la vida cotidiana. Es entonces, la existencia de una lengua altamente contextualizada, lo que ayuda a los infantes a crear respuestas y encontrar significado a los aprendizajes bilingües.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA DE INTERVENCIÓN

A continuación se incluye, en diversos apartados, el desarrollo de la propuesta de animación a la lectura en contextos bilingües.

Iniciamos esta parte del proyecto de fin de grado, especificando los objetivos de la propuesta de animación lectora propiamente dicha.

5.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE ANIMACIÓN LECTORA

El objetivo principal que vertebra esta propuesta de animación a la lectura en contextos bilingües, es el desarrollo de hábitos de lectura en los más pequeños y pequeñas, para que ésta se convierta en una alternativa de ocio agradable y, del mismo modo, sirva de herramienta para facilitar la adquisición de lenguas extranjeras.

Este objetivo vertebrador se enlaza con otros objetivos complementarios necesarios para que las pequeñas y los pequeños alcancen un acercamiento sano y positivo a los hábitos lectores, del mismo modo contribuirán a la evolución personal de los infantes y su preparación como futuros ciudadanos. Los objetivos complementarios serían los siguientes:

- ❖ Iniciarse en el lenguaje de las imágenes de los libros.
- ❖ Relacionar los lenguajes oral y escrito.
- ❖ Iniciarse en el desarrollo de capacidades lectoras como la escucha y la comprensión.
- ❖ Desarrollar las habilidades memorísticas gracias a la lectura.
- ❖ Relacionar y comparar las experiencias vividas con las mostradas en las obras escritas, así como comentarlos y ampliarlos.
- ❖ Conocer puntos de vista más amplios y complejos.
- ❖ Utilizar la literatura como herramienta de aprendizaje y reflexión.
- ❖ Aprender a asociar distintos códigos verbales (idiomas).

5.2. ESQUEMA DE LA PROPUESTA

Nuestra propuesta de animación a la lectura en contextos bilingües posee varios aspectos (forma, objetivos, etc.), que se resumen en el siguiente esquema:

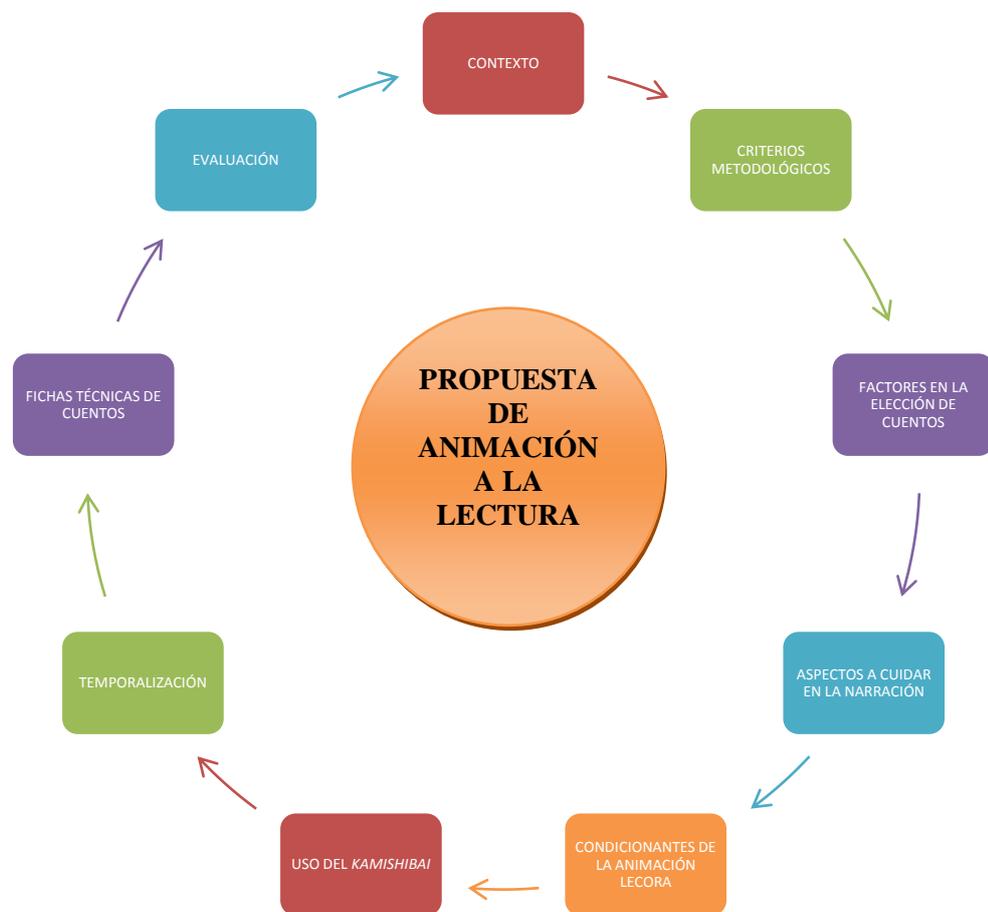


Figura 8: Esquema de los aspectos básicos de la propuesta de animación lectora (creación propia).

5.3. CONTEXTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

A continuación se incluye un conjunto de tres subapartados cuya intención es la de dejar constancia, de la manera más breve y sencilla posible, de las variables que jugaron un importante papel en la implementación de mi propuesta para la animación a la lectura, dichas variables son las siguientes: el centro escolar y el espacio para la intervención educativa.

5.3.1. EL CENTRO ESCOLAR

El centro escolar en el que realicé mis prácticas como maestro de Educación Infantil e implemente la propuesta de animación lectora que contiene este proyecto fue, el colegio Santo Ángel.

El centro escolar en cuestión se encuentra encabezado por un amplio personal directivo, consta de 23 unidades concertadas: 3 unidades de Educación Infantil, 12 de Educación Primaria y 8 de E.S.O. Esta escuela es un centro que goza de un régimen bilingüe, con una única línea.

La escuela Santo Ángel, se localiza en una tranquila zona de la ciudad de Palencia (Castilla y León), entre la Avenida Manuel Rivera y la línea de ferrocarril que atraviesa la ciudad. En sus proximidades encontramos dos grandes parques públicos: "Parque del Salón Isabel II" y Huerta "Guadián".

5.3.2. EL ESPACIO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En cuanto a la distribución presente en el espacio físico del aula habitual en el que desarrollé mis prácticas escolares y puesta en práctica de la propuesta de animación lectora (en español como en inglés), destaco la presencia de dos lugares bien diferenciados: la zona de juego/esparcimiento y la zona de trabajo. (Véase representación del aula al final de esta sección).

En la zona de juego/esparcimiento, lugar en el que hice efectiva la propuesta de animación lectora, se encuentran repartidos varios recursos para su utilización por parte de los pequeños y las pequeñas, y se realizan diversas actividades y dinámicas. Esta zona está completamente acolchada con una alfombra formada por piezas de colores blandas que delimitan dicha zona. La zona de juego/esparcimiento también se subdivide en varios espacios claramente diferenciados: un espacio en el que encontramos a la estantería del rincón de lectura, un espacio con mesa/ estantería para guardar los juguetes (cocinita, muñecos, etc.), y un espacio con otra mesa/estantería para guardar el

material escolar de uso cotidiano (pinturas, lápices, rotuladores, carpetas archivadoras, etc.). En esta zona se realizan las asambleas de aula que requieren de recursos como el calendario semanal, colgado en un extremo junto a la zona de los juguetes; en la zona de juego también se realizan las actividades con la Pizarra Digital Inteligente (PDI), al encontrarse dentro de la zona de juego/ esparcimiento, frente al rincón de lectura.

La otra zona en la que se divide al aula es la zona de trabajo, ésta está formada la mesa de la profesora y por cinco mesas de varios colores (amarillo, rojo, azul y verde), con sus respectivas sillas (con sus nombres escritos por detrás) en las que se sitúan cuatro niños y niñas por cada mesa, salvo en la mesa de “colorines”, una mesa grande en la que se sitúa un total de 6 pequeñas y pequeños. Todos los niños tienen un lugar preestablecido en esta zona, lugar que ya conocen muy bien y sólo se cambia si las docentes que intervienen en este aula lo creen conveniente, en función de las necesidades particulares de las pequeñas y pequeños, así como y de del grupo-clase en general. Al igual que la zona de juego/esparcimiento, la zona de trabajo también se subdivide en varios espacios: zona de la pizarra de tiza, zona TIC, zona de armarios y zona con mesa/estantería para guardar más recursos de uso lúdico y de aprendizaje (plastilina, caja de juguetes, libros, puzzles, etc.). El rincón de la pizarra de tiza se sitúa justo al la derecha de la zona de la pizarra digital de la zona de juego, esta pizarra se usa para realizar diversas actividades, exposiciones y prácticas de lectoescritura; el espacio TIC se sitúa contiguo a la zona de la pizarra de tiza, cerca de la puerta de salida del aula, en este rincón encontramos una mesa continua en la que se presentan cuatro ordenadores y un par de altavoces, rincón cuyo objetivo pretende el desarrollo de la competencia tecnológica y la búsqueda de información de los pequeños y las pequeñas; otro de los rincones de esta zona (zona de trabajo), al fondo de la clase, dispone de un gran armario continuo de seis puertas que se divide en tres compartimentos diferenciados, éste se destina a guardar el material escolar restante como papel, pegamento, plastilina, etc. (compartimento central, de la izquierda y de la derecha), para guardar los babis de los niños y las niñas (compartimento central) y los objetos personales de los docentes (compartimento de la izquierda), frente al armario de la parte derecha se sitúan dos recipientes (amarillo y transparente), en los que las niñas y los niños guardan sus mochilas para el almuerzo.

El aula habitual de los niños y las niñas dispone de grandes ventanales, y por ello la iluminación y ventilación no encuentran muchas complicaciones, tampoco ofrecen muchas distracciones para el alumnado en cuanto a que permitan la entrada de ruidos que los distraigan con facilidad, y también están situadas, en muchas ocasiones, lejos del alcance de los pequeños y pequeñas.

Respecto a la distribución del mobiliario y del material que se ha ido mencionando en previos párrafos, se destaca que, por norma general, las pizarras y estanterías siempre están a una altura adecuada para los niños y las niñas, de este modo pueden utilizarlas sin la ayuda de las profesoras y profesores.

El aula suele estar decorada con trabajos de los niños y las niñas, así como dispositivos visuales pedagógicos como carteles, imágenes, pósters, calendarios, etc., aunque también se pueden encontrar, tanto en las corcheras como a lo largo de todo el aula, toda una serie de ornamentación en la que los niños y las niñas han participado (dibujos, representaciones, etc.).



Figura 9: Representación del aula de Infantil 4 años (creación propia).

5.4. PRINCIPIOS/CRITERIOS METODOLÓGICOS PARA LA ANIMACIÓN LECTORA INSPIRADOS EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La metodología que se aplicará en la presente propuesta se inspira sobre algunos de los principios metodológicos generales establecidos en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el Currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Dichos principios metodológicos serían los señalados a continuación:

- a) Principio de aprendizaje significativo: la labor docente se orienta hacia los intereses del alumnado. Se partirá desde el comienzo de los conocimientos que los pequeños y las pequeñas presentan, a modo de poder establecer significativos enlaces entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos adquiridos en la escuela, ayudando así a afianzar mejor sus aprendizajes.
- b) Principio globalizador: no prescribe un método concreto, se sugieren criterios y pautas para elaborar los planteamientos pedagógicos (actividades, materiales, objetivos, etc.), de este modo se podrá adaptar de la manera más optimizada los intereses y realidades del alumnado con el aprendizaje en la escuela. Siguiendo este principio siempre se tendrán en cuenta los niveles madurativos y/o de desarrollo de los niños y las niñas en varios niveles, a modo de crear, desde sus niveles de inicio, nuevas enseñanzas y aprendizajes de manera más satisfactoria.
- c) Principio individualizador: se adapta el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferentes capacidades. El profesorado adapta su metodología y desarrollo de actividades respetando y teniendo en cuenta todas aquellas capacidades y/o dificultades de los niños y las niñas, adaptando pues el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los diversos ritmos y características presentes en el aula.

- d) Principio lúdico o de juego: el enfoque lúdico se desarrolla como medida para favorecer el aprendizaje y la autoestima del alumnado. Siguiendo este principio se toma al juego como un pilar básico del proceso de enseñanza-aprendizaje, de este modo se elaborará un amplio espectro de materiales y recursos adaptados a los diversos niveles madurativos, y que ayuden a motivar y estimular la adquisición de conocimientos.
- e) Principio socializador y de cooperación: se definen importantes las relaciones entre compañeros y compañeras durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual que los adultos, los niños y las niñas son muy sociables, y requieren de las relaciones con los demás para desarrollarse y aprender; con este principio se pretende fomentar el aprendizaje y trabajo grupales, para juntos desarrollar relaciones de ayuda y colaboración en la consecución de los objetivos establecidos en su nivel.

La propuesta de animación lectora planteada y el estilo metodológico planteado también se basarán en el desarrollo de actividades y dinámicas en las que se descubra el placer por experimentar y explorar nuevas sensaciones con la lectura, a la par que aprenden valores, palabras en lengua extranjera, etc., todo ello bajo el manto del enfoque pedagógico del centro de prácticas con el desarrollo de las inteligencias múltiples⁶ que Gardner (1983), sostiene en su teoría. Se pretende desarrollar a las pequeñas y a los pequeños en todas las competencias de desarrollo, competencias que se resumen en las siguientes siete habilidades/inteligencias y que se podrán desarrollar en la propuesta de actividades:

1. Inteligencia lingüística: utilizar las palabras de manera eficaz: escribir, leer, contar cuentos, etc.

⁶ Según la teoría de Gardner (1983), el ser humano dispone de una serie de capacidades que pueden agruparse, según su contenido, en 8 categorías. Gardner sugiere que las inteligencias son capacidades susceptibles a mejora, según los niveles de estimulación que reciba cada categoría, el individuo será más o menos virtuoso en las mismas.

2. Inteligencia lógico-matemática: capacidad de utilizar los números con eficacia: resolución de problemas aritméticos, estrategia y experimentos.
3. Inteligencia cinético-corporal: dominio del propio cuerpo para expresar emociones e ideas: baile, etc.
4. Inteligencia visual y espacial: capacidad de percibir el entorno visualmente: percibir, imaginar, visualizar, transformar.
5. Inteligencia musical: capacidad para identificar, crear y reproducir sonidos y/o canciones.
6. Inteligencia interpersonal: capacidad para percibir y distinguir estados anímicos, las intencionalidades, motivaciones, etc.
7. Inteligencia intrapersonal: capacidad para aceptar los puntos fuertes y débiles personales ante diversas situaciones: autoestima, motivación; felicidad personal y social.
8. Inteligencia naturalista: capacidad para reconocer y clasificar algunas especies de la flora y fauna junto con una atracción y sensibilidad por el mundo natural.

5.5. FACTORES Y CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE CUENTOS E HISTORIAS INFANTILES

A la hora de diseñar y elegir la estructura y contenidos de los cuentos de *kamishibai* puestos en práctica durante la animación lectora, tuve muy en cuenta la importancia de que las pequeñas y los pequeños sean ser cautivados por la lectura sin obligarles a estar presentes durante el ejercicio de la misma, una de las también recomendaciones de Montserrat Sarto (1984); por ello, la acertada elección de textos para los infantes fue una pieza clave para el éxito de la animación y para lograr captar su interés.

Durante el proceso de diseño y elección de cuentos de esta propuesta, seleccioné y seguí algunas de las recomendaciones de un interesante estudio de a cabo por Ana María Santos (1995), los principios serían los siguientes:

- a) El grado de madurez lectora de los niños y las niñas: conviene saber que la primera etapa lectora de las pequeñas y pequeños de Educación Infantil es la lectura de imágenes; es sobre todo, en las edades de 3 a 6 años cuando la imagen goza de una alta trascendencia en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión de los infantes; los textos han de ser cortos y sencillos, apoyados por ilustraciones claras y sencillas que lograrán captar el interés infantil de la mejor manera posible.
- b) El nivel de desarrollo del lenguaje y pensamiento infantiles: a la hora de seleccionar o diseñar un texto en una animación a la lectura con pequeños y pequeñas de Educación Infantil, habremos de tener cuidado en la elección del vocabulario y sintaxis del mismo, para que así el grado de dificultad sea accesible, pero no pobre, para las niñas y los niños (oraciones cortas e interrelacionadas de manera clara y sencilla).
- c) Los gustos e intereses de las niñas y los niños: para que una lectura tenga sentido en Educación Infantil, se antoja necesario el presentar textos que satisfagan o partan de los gustos e intereses infantiles, no de los adultos como tiende a hacerse, de este modo los cuentos responderán a sus inquietudes y podrán conectar fácilmente las historias con las experiencias de la vida real.

5.6. RECOMENDACIONES PARA LA NARRACIÓN DE CUENTOS

Durante la narración de cuentos de *kamishibai*, tuve en cuenta una serie de aspectos para lograr dinamizar la experiencia de animación lectora y su efectividad durante su desarrollo en el aula de mis prácticas escolares, para ello, me basé en uno de los trabajos de un colega de Pep Bruno (2013). Estas son algunos de los aspectos y recomendaciones que tomé, de los estudios de Bruno (2013), para tener éxito a la hora de contar los cuentos para *kamishibai* de esta propuesta:

- a) La actitud: el animador a la lectura ha de concepto narrador espontáneo, esto viene a decir que la oralidad ha de surgir de una manera natural, amistosa, sin forzamientos o afán de protagonismos por parte del animador o animadora.
- b) La voz: se recomienda que el animador a la lectura posea voz propia para así narrar cuentos desde su propia voz, en otras palabras, resulta importante enunciar un discurso original, con coherencia hacia su público, en este caso, infantil.
- c) La mirada: pese a que la estrategia de animación lectora de este proyecto carga el protagonismo en las ilustraciones de los cuentos de *kamishibai*, la mirada del animador con su público es esencial. Es gracias a la mirada, que el animador o animadora puede observar el desarrollo de su narración y las sensaciones que transmite a las pequeñas y a los pequeños, si resultan positivas, aburridas, etc. Es gracias a la mirada también que, el animador, puede transmitir más matices expresivos (emociones, etc.), que complementen la narración oral apoyada en imágenes.
- d) La memoria: aunque con el teatrillo del *kamishibai* disponemos, de una gran ayuda para contar un cuento a los niños y las niñas, apoyada en la “chuleta” que se coloca en la parte posterior de las láminas o el teatrillo de *kamishibai*, es importante que el animador o animadora disponga en su memoria de la esencia y contenido básicos de la historia a animar, gracias a ello, la labor resultará más fluida y libre de bloqueos u otros problemas.

- e) La improvisación: para que la animación a la lectura sea exitosa, es importante que la animadora o animador disponga de una buena capacidad de frescura, improvisación y contextualización, permitiendo que la narración surja de un modo natural y adaptado a las necesidades y características del público infantil.

- f) El respeto: resulta fundamental el respeto por cada uno de los elementos que entran en acción durante la animación lectora, desde el respeto por el cuento narrado (conocerlo a un alto nivel, sus variantes, etc.); respeto por los autores del cuento si fuese tomado y no elaborado (citar siempre al autor de un texto tomado); respeto por nuestro público (sin importar que éste sea infantil o de adulto y, desarrollando así, buenas animaciones a la lectura); y el respeto por el propio trabajo elaborado (dignificarlo y cooperar con nuestros compañeros de profesión para lograr un mayor éxito en la propuesta).

- g) La reflexión: la reflexión sobre la propia actuación animadora es importante, analizar sobre lo que cuenta, cómo lo cuenta, y su efectividad resultante para/con su público. Gracias a la reflexión sobre la propia labor, el animador puede lograr mejorar la experiencia y su efectividad en futuras animaciones a la lectura, resultando así una experiencia más positiva y enriquecedora tanto para el público como para la animadora o animador.

5.7. EL KAMISHIBAI: ASPECTOS CONDICIONANTES DE LA ANIMACIÓN EN EL AULA

Cuando se procede a la narración de un cuento no sólo estamos contando narraciones infantiles; pues también se va definiendo la narración misma en el proceso. Los animadores a la lectura pueden desarrollar un trabajo eficaz cuando se cuidan diversos factores externos que influyen a la tarea de la animación lectora.

Recurro una vez más a uno de los trabajos realizados por Pep Bruno (2013), del que me baso para extraer algunos de los condicionantes externos que más cuidé durante

la puesta en práctica de la propuesta de animación. Estos son los condicionantes más relevantes durante la intervención en el aula:

- a) La zona de actuación: se recomienda que la narración de cuentos infantiles se desarrolle en lugares recogidos y sin posibles disturbios o interrupciones. El desarrollo de una sesión de cuentos debe llevarse a cabo en una sala destinada exclusivamente a los pequeños y pequeñas de la misma, para evitar ruidos y demás posibles inconvenientes que pudieran distraer a los infantes. Se aconseja que la temperatura del aula sea agradable, en otras palabras, que no sea ni muy baja ni demasiado alta; para que los niños y niñas no se inquieten por el frío o se adormezcan por el calor; han de estar lo más cómodo posible para disfrutar de la sesión de animación.

- b) La posición del animador: el animador o animadora del cuento, ha de situarse en el mejor lugar, un lugar en el que vea a su audiencia con claridad, etc. Es recomendable que no exista ningún tipo de objeto perturbador delante del animador o de los recursos de animación a la lectura (elementos como ventanas, pupitres, sillas, etc.) También resulta aconsejable que la animadora o animador a la lectura se sitúe en un lugar algo más elevado que su público, ayudado por una silla, mesa, etc. a modo de lograr una mejor visibilidad y acústica para/con las niñas y los niños y así evitar tener que desplazarse continuamente o forzar y elevar la voz.

- c) La audiencia: es necesario tener en cuenta el número total de niños, niñas u otros espectadores a los que se dirige la sesión de animación lectora. El espacio, la disposición del aula y su mobiliario, han de analizarse y acomodarse para que el público al que va dirigida la animación a la lectura no tenga problemas para disfrutar de la misma.

- d) El tiempo: resulta muy conveniente el mantener la fecha y duración planteadas para la realización del acto de animación lectora desde el inicio, a modo de evitar prolongamientos innecesarios que repercutan negativamente en la posibilidad de continuar con la realización de la propuesta. La hora para

comenzar la animación lectora se debe adecuar a las necesidades de los niños y las niñas, evitando horas puntuales en las que la vitalidad y niveles de atención de los mismos sean menores. Por otro lado, cabe señalar la igual importancia que resume el preparar la sesión de animación con suficiente tiempo para así lograr preparar los preparativos oportunos (montaje del teatrillo, colocación de las láminas de los cuentos de *kamishibai*, colocación del animador y del público, etc.

5.8. PASOS PARA EL USO DEL TEATRILLO PARA *KAMISHIBAI* Y ASPECTOS INFLUYENTES

Para la propuesta de animación lectora que contiene este proyecto, se ha realizado un teatrillo en madera, pintado y barnizado con colores brillantes que simulan a un libro caracterizado con rasgos de dibujo animado; también se ha intentado personificarlo bajo el nombre de “Librín”; todo ello, para crear un dispositivo que activen la atención y curiosidad de los niños y las niñas durante las sesiones de animación a la lectura.



Figura 10: Teatrillo de madera elaborado para la animación lectora: “Librín”

Tal y como señala Carmen Aldana (2005), “las características del *kamishibai*, y la forma de presentarlo, ayudan a conseguir un efecto mágico y de concentración en torno al cuento mucho más fácilmente que con otras técnicas. El mensaje que el autor del *kamishibai* nos quiere transmitir queda resaltado con el mismo, sobre todo si contamos con una buena obra y un buen intérprete. El componente teatral del *kamishibai* trasciende a la simple lectura, engancha de forma especial”.

Todos los *kamishibai* se caracterizan por su simplicidad, tanto las ilustraciones como los textos y su presentación han de ser precisas y sencillas; por ello, a la hora de realizar cuentos de *kamishibai* y su representación en el aula, han de cuidarse ciertos aspectos que influirán en el éxito y atractivo de los mismos. Algunos de los aspectos que se han cuidado y se recomendaría cuidar son los siguientes:

- a) La presentación de las imágenes: las ilustraciones han de aparecer y desaparecer (pasarse) con una cadencia marcada por el desarrollo de la historia. Existen ciertos pasajes en la historia de un cuento que se harán más lentamente y otros más deprisa, siempre de acuerdo al ritmo de la narración o a las emociones que desee producirse en la audiencia, como la alegría, el miedo, la intriga, etc.
- b) La ambientación: la narración de cuentos de *kamishibai*, no debe desligarse de una necesaria ambientación de tipo teatral. Una de las virtudes de la escenificación, es que contribuye aún más al aumento del potencial dramático del *kamishibai*. Se recomienda que el fondo tras el teatrillo y el animador o animadora sea lo más neutro posible, para ello, podría colocarse una sábana blanca, un biombo o un fondo proyectado con un ordenador y su proyector. Los objetos desordenados y demás decoración, pueden producir una disuasión continua por parte de la audiencia infantil y la pérdida de la ambientación dramática con el *kamishibai*.
- c) La puesta en escena: al comienzo, el teatrillo para *kamishibai* permanecerá cerrado, una vez comience la sesión, se procederá a desplegar lentamente las puertas del teatrillo, una vez destapadas no resultará conveniente que el

animador o animadora revelase el título a los pequeños y pequeñas, de este modo se evitarán probables ideas preconcebidas sobre la historia, los personajes, etc. por lo que puede revelarse al finalizar la narración.

- d) Las voces y sonidos: el *kamishibai* acepta con total libertad su acompañamiento mediante diversos recursos como canciones, voces, rimas, sonidos, etc. Antes de comenzar la animación a la lectura, la animadora o animador debe haberse estudiado el cuento de *kamishibai* que pretenda contar, y así asociar y diseñar ciertos acompañamientos sonoros en algunas de las escenas de la historia. La sonorización de los cuentos de *kamishibai* es altamente recomendable; hacen la experiencia más sugestiva y dinámica para los niños y las niñas.

- e) La repetición: una vez finalizada la narración puede incluirse una moraleja que refuerce las enseñanzas de las sesiones de animación lectora. Cuando el público infantil de la sesión emplea una lengua de comunicación diferente a la del animador, y precisamente es el caso de parte de los cuentos de *kamishibai* diseñados en esta propuesta, se recomienda volver a narrar una historia ya contada, para comprobar si se entendió bien el cuento, así por medio de preguntas a las niñas y los niños, se completará la historia y se solucionarán, conjuntamente, las dudas o errores en relación a los cuentos bilingües y no bilingües.

Una vez se han cuidado los campos influyentes en el diseño y puesta en marcha de la animación con *kamishibai* y su teatrillo, se exponen los pasos para el uso de los mismos durante una sesión de animación a la lectura. Estas son las recomendaciones:

1º) Se colocan todas las láminas del cuento a través de la ranura lateral del teatrillo, en orden, con las ilustraciones dirigidas hacia el espectador, y la cara en blanco o con apuntes se dirige a el interior del teatrillo

2º) El animador o animadora a la lectura se sitúa tras el teatrillo; una vez colocado, ya puede comenzar con la narración del cuento, leyendo el texto de la cara

trasera de la última lámina colocada a través de la ranura del teatrillo, y que corresponde a la ilustración que presenta la primera lámina del conjunto.

3º) Tras haber leído el texto de primera lámina, se extrae y se coloca al principio de todas las láminas, ahora la lámina que contenía el texto de la primera lámina se convierte en la primera que muestra la ilustración del cuento a la audiencia y el texto que le corresponda será el de la antes penúltima lámina del total.

4º) Se continuará con el método propuesto en los pasos 2 y 3 hasta completar la narración del cuento. (El paso 2º y el 3º pueden verse modificados si se prefiriese eliminar los textos de los dorsos de las láminas e incluir la narración en una hoja fija tras las láminas del cuento de *kamishibai*).

5.9. TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE ANIMACIÓN LECTORA BILINGÜE

La propuesta de animación a la lectura con el *kamishibai* se desarrolló a lo largo de un mes, concretamente en el mes de mayo de 2014.

Se planteó un total de cuatro cuentos distribuidos en cada semana del mes de implementación; dichos cuentos fueron de creación propia, diseñados expresamente para el aula de 4 años del centro de prácticas, e íntimamente relacionados con la estación del año en la que se presentaron, así como con otros valores y conceptos de lengua inglesa que deseaban desarrollarse durante mayo con los niños y las niñas de dicha aula de 4 años de Educación Infantil.

5.10. FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS DESARROLLADOS

Se desarrolló un total de 4 cuentos de elaboración artesanal, trabajados durante el periodo de prácticas escolares en el centro Santo Ángel de Palencia. Los cuentos se

adjuntan individualmente en dispositivos docentes conocidos como “fichas técnicas”, y que ya fueron descritas previamente en el apartado: “Características del animador a la lectura”. Las historias y argumento de los cuentos están interrelacionadas. En las fichas se incluyen los textos, el título del cuento y la temporalización, así como los contenidos y actividades que se plantearon con los mismos. Dichos cuentos de *kamishibai* se titulan “La Primavera de Pou”, “Pou Color”, “La Gota Clara*” y “Pou and the Sea. (Véase anexos 1 y 2 para fichas técnicas y láminas)

* Todos los cuentos de *kamishibai* de la presente propuesta son de creación propia tal y como se ha expuesto; sin embargo, el cuento titulado “La Gota Clara” se inspira en un relato ya existente, cuya fuente es la siguiente: http://www.trompicallo.com/somosagua/Somos_agua_1-3_anos_espanol.pdf

5.11. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE ANIMACIÓN

Siguiendo lo establecido de acuerdo al marco legal del Currículo Oficial de Castilla y León en relación a las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, la evaluación tomada seguirá un [proceso continuo y formativo](#) que se ajustará al nivel de capacidades del alumnado y que pretenderá determinar si los pequeños y las pequeñas hayan conseguido los aprendizajes y/o actitudes esperados durante las sesiones de animación a la lectura y, de este modo, contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación cumple una función [reguladora](#) del proceso de enseñanza-aprendizaje porque aporta información relevante sobre el mismo. El proceso evaluador será de tipo mixto, serán válidas las evaluaciones tanto de los docentes como las de los niños y las niñas; de este modo, también se fomenta una actitud más [participativa y colaborativa](#) entre enseñantes y estudiantes.

El proceso evaluador se llevará a cabo a lo largo de diversos momentos de las sesiones, dichos momentos serían los siguientes:

- a) Previamente a la ejecución de las propuestas de animación lectora: para realizar un estudio de las posibles necesidades materiales, de actuación, etc. durante su futura aplicación en las aulas.
- b) Durante el desarrollo de las propuestas: para comprobar la efectividad de su aplicación en el aula.
- c) Tras el desarrollo de las propuestas de animación: para determinar y analizar los puntos fuertes o los débiles para mejorar.

Para la evaluación, también se han diseñado diversos dispositivos de registro que completan y facilitan el proceso evaluativo; estos serían los instrumentos de evaluación elegidos:

- a) Hoja de autoevaluación del alumnado: se propone una ficha de autoevaluación conjunta en la que las niñas y los niños colocarán una pegatina, verde, amarilla o roja según analicen y consideren que se han portado durante la realización de cada sesión de animación lectora. Con esta hoja se pueden elaborar posteriores dinámicas de reflexión y debate sobre las actitudes en el aula, etc. (Véase anexo 3 para hoja de autoevaluación del alumnado).
- b) Registro del docente: será el mismo que se utiliza para lecciones convencionales en el aula. El registro, deberá reflejar los resultados del alumnado, determinados durante la observación directa y sistemática de los docentes a lo largo de las sesiones de animación a la lectura, así como la autoevaluación llevada a cabo por los mismos infantes en sus fichas de autoevaluación, los cuales ayudarán a reflejar los procesos más significativos para/con los mismos.
- c) Hoja de autoevaluación docente y de recursos: a modo de autocrítica y para mejorar futuras sesiones de animación a la lectura, se incluye una hoja que ayude a determinar la calidad de la actuación docente y éxito de la propuesta de animación. (Véase anexo 4 para hoja de autoevaluación docente).

6. RESULTADOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PROPUESTA

Los niños y las niñas han conseguido en buena medida los objetivos previstos para la propuesta de animación a la lectura bilingüe, en español e inglés; se pretendía el facilitar su comprensión y conocimiento de la estación de la primavera, diversas plantas y flores, el ciclo del agua, palabras sobre el medio marino, sensibilización a la naturaleza, los colores y sus asociaciones, etc.; por ello, me siento muy satisfecho.

El pasillo del aula de 4 años de Infantil del colegio en el que realicé mis prácticas escolares fue agradablemente decorado con algunos de los trabajos realizados en relación con algunos de los cuentos de *kamishibai* narrados en el aula, para que profesorado del centro y padres y madres de los niños pudieran observar y disfrutar de sus trabajos. (Véase anexo 5 para imágenes de trabajos con kamishibai).

Resulta gratificante ver la evolución de las pequeñas y los pequeños, especialmente la de una de las niñas del aula de 4 años de Infantil, que al principio no parecía interesarse mucho por la lectura, pero que finalmente era de los que mejor y con más entusiasmo esperaba las sesiones de animación a la lectura.

La implementación de la propuesta de animación lectora de este proyecto ha sido una experiencia muy buena, en la que también he conocido nuevas formas de trabajar con los pequeños y las pequeñas (destrezas de reflexión, análisis, etc.). La animación a la literatura infantil, tal y como observé, puede convertirse en una actividad altamente motivadora y entretenida cuando se basa en obras infantiles adecuadas en estrategias dinamizantes y muy visuales.

7. ALCANCE DE LA PROPUESTA Y LIMITACIONES

La estrategia de animación lectora del presente proyecto ha podido llevarse a cabo con un total de 27 niños y niñas de un aula de Educación Infantil de 4 años, y comprobamos que su aplicación resulta efectiva con números amplios y reducidos de alumnas y alumnos; tampoco hubo altercados o hartazgo durante las sesiones.

Sin embargo, por limitaciones de factores externos, en este caso el reducido tiempo del que se disponía en las prácticas, me fue imposible poner en práctica los cuentos de *kamishibai* con otros grupos de edades de Educación Infantil a parte de la clase de 4 años. Seguramente se hubiese podido obtener más información sobre la aplicación del mismo y su efectividad en otros grupos de edades y alumnos distintos.

Pero, sí hubo tiempo para observar y determinar varios de los beneficios que tuvo la implementación de la estrategia de animación lectora con cuentos en la formación de los infantes de mi periodo de prácticas docentes, estos serían algunos de ellos:

- a) El atractivo visual de las ilustraciones, así como los textos de los cuentos, contribuyó a que las niñas y los niños mostrasen gran interés y se implicasen en alto grado durante las sesiones y, por ende, adquirieran algunos de los nuevos conocimientos que se pretendía que interiorizasen con más facilidad que en otras clases convencionales.
- b) Por lo general, las sencillas historias de *kamishibai* se pudieron adaptar al grupo completo del periodo de prácticas docentes, desarrollando sus capacidades de asociación entre las historias y sus propias experiencias en el mundo real.
- c) El *kamishibai* contribuyó a que los pequeños y las pequeñas liberasen su creatividad e imaginación, mientras recibían una animación lectora temprana.

- d) El uso de cuentos de *kamishibai* dio juego para la realización de actividades que continuaron reforzando el placer e interés por la lectura.

Tras la aplicación de nuestra propuesta de animación a la lectura en un aula de Infantil de 4 años, señalo las siguientes mejoras para la experiencia con el *kamishibai* y teatrillo realizados:

- a) Perfeccionar el diseño del teatrillo, bisagras y encajes.
- b) Aumentar el número de horas destinadas a la animación lectora.
- c) Recibir formación e información por parte de otros profesionales en la elaboración de cuentos infantiles y utilización del *kamishibai*.
- d) Informar a los padres y madres del alumnado para que practiquen la técnica de *kamishibai* en casa con sus hijos e hijas.
- e) Diseñar nuevas estrategias de animación para las niñas y los niños, además de la apoyada en el *kamishibai*.

8. CONCLUSIONES FINALES

Considero trascendental el comprobar cómo, con un simple teatrillo de madera y unas láminas con sencillas ilustraciones, consiguen estimular, positivamente, a adultos y sobre todo a pequeños. La implementación real de cuentos de *kamishibai* en un aula de 4 años de Educación Infantil ha permitido demostrar cuán relevantes resultan ser las estrategias didácticas a la hora de motivar y conseguir un buen nivel de atención por parte de los infantes.

Resulta muy positivo que una propuesta de animación lectora sea exitosa en su implementación en el aula, pero aún lo es más que los pequeños y las pequeñas logren

adquirir los objetivos de la propuesta, y esto es lo que verdaderamente señala la verdadera viabilidad de la propuesta inicialmente planteada, y por ende, a animarnos a seguir mejorando.

La estrategia para la animación lectora planteada en este proyecto también ha querido motivar y servir de pieza base en el camino hacia el aprendizaje y reforzamiento de nuevos idiomas, idiomas que el actual mundo globalizado pide a las nuevas generaciones de niñas y niños de Educación Infantil y posteriores niveles formativos, para lograr su completa integración e igualdad de oportunidades.

La lectura ha de ser trabajada desde propuestas de animación, y con objetivos sencillos y claros, recomendación que repercutirá en mayores beneficios para las pequeñas y pequeños a los que se dirige.

A lo largo de este trabajo de fin de grado ha quedado patente la importancia de la sólida formación de los profesionales de la enseñanza con respecto a la literatura infantil y los intereses de los infantes. La libertad de forma que ofrece el *kamishibai* ayuda a realizar cuentos repletos de ilustraciones, con elementos del gusto de los escolares, y así, logren captar fácilmente su interés y aprecio por la literatura.

Durante el desarrollo de las sesiones de animación lectora, hay que tener en consideración que la actuación docente ha de prepararse cuidadosamente a la hora de implementar nuevas estrategias como la del uso del *kamishibai*, no dejando el éxito de dicha estrategia en manos del azar o la improvisación. Se aconseja también analizar y evaluar el desarrollo de la propuesta, a fin de descubrir los puntos fuertes y débiles, y de este modo mejorarlas en futuras sesiones de animación. La evaluación de nuestra propuesta debe ser continua, a lo largo de todo el proceso; así, podrán someterse a modificaciones todos aquellos elementos que lo necesiten y, de esta manera, redefinir una propuesta con más eficacia

En definitiva, el *kamishibai* y su teatrillo vienen a ser un buen recurso pedagógico para poder realizar efectivas animaciones a la lectura, en español y otros idiomas, en edades tempranas, donde la motivación se convierte en un importante factor

para lograr su interés por la lectura y el conocimiento de nuevas lenguas; pero no sólo por estos dos aspectos; a través del uso del *kamishibai*, podemos elaborar completas historias que eduquen a los infantes en valores de convivencia en grupo, idiomas, etc. y puedan facilitar el acceso de los infantes al plano de la cultura.

❖ **RECUENTO TOTAL DE PALABRAS: 15620.**

9.BIBLIOGRAFÍA

- Aldama, C. (2005). *La magia del Kamishibai*. TK, 17, 153-162.
- Aldama, C. (2005). *Los cuentos del sol naciente: la fascinante técnica japonesa del Kamishibai*. Mi biblioteca, 3, 63-66.
- Bigas, M y Correig, M. (2007). *Didáctica de la Lengua en Educación Infantil*. Madrid. Síntesis.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Cassany, D. (1992). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito* (12 ed.). Barcelona: Graó.
- Cerrillo, Pedro C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Servicio de Publicaciones de Castilla La Mancha: Cuenca.
- Chomsky N., Belletti, A., Rizzi, L (2002). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.

- Domech, C. (1994). *Animación a la lectura; ¿cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid: Editorial Popular.
- Duran, T. y Ros, R. (1995). *Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir.* Barcelona: La Galera.
- Durand, M. (1982). *Aimer lire.* París: Bayard Presse.
- Equipo Peonza. (1993). *ABCdario de la animación a la lectura.* Madrid: Publicaciones de la asociación española de amigos del libro infantil y juvenil.
- Gómez, M. (1986). *Cómo hacer a un niño lector.* Madrid: Narcea.
- López A. y Encabo, E. (2004). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura.* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mata, Juan. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura.* Barcelona: Graó.
- Paredes, L. *Otra mirada sobre la literatura infantil: En Memorias de una vaca de Bernardo Atxaga.* Voz y escritura. revista de estudios literarios. Nº 15, enero-diciembre 2007., pp. 13-25.
- Pró, M. (2003). *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje.* Barcelona: Paidós.
- Sarto, M. (1984). *La animación a la lectura.* Madrid: SM.
- Sarto, M. (1998). *La animación a la lectura con nuevas estrategias.* Madrid: S.M.

- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo* (2ª ed.). Madrid: Santillana.
- Vila, I. y Siqués, C. (2006). *Infancia extranjera i coneiximent de la llengua de l'escola. Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Barcelona: Graó.
- Weltens, B. y Cohen, A. D. (1989). *Language Attrition Research. Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weltens, B. y Cohen, A. D. (1989). *Language Attrition Research. Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

10.WEBGRAFÍA

- García, J.L. *Evaluación de programas educativos: modelos, técnicas e instrumentos, análisis de datos y elaboración de informes*.
[http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/EVALUACION%20Y%20CALIDAD%20\(UNED\)/UNED_6/webdoc6.htm](http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/EVALUACION%20Y%20CALIDAD%20(UNED)/UNED_6/webdoc6.htm) (Consulta: curso 2013/2014).
- Cebrián, C. *Estrategias de Animación a La Lectura*.
<http://es.scribd.com/doc/152240626/Estrategias-de-Animacion-a-La-Lectura> (Consulta: curso 2013/2014)
- Khemais, J. (2005). *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*.
http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf (Consulta: curso 2013/2014)

- Solé, I. (2009). <http://linguaes.wordpress.com/2009/10/25/competencia-lectora-y-aprendizaje-isabel-sole/> (Consulta: curso 2013/2014.)
- *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.*
http://www.stecyl.es/LOE/EnseMinimas/Decreto_122_2007_2CicloInfantil_LOE_BOCyL.pdf (Consulta: Curso 2013/2014)
- Vallejo, J. de. *La función y actitudes del profesorado.* http://www.juandevallejo.org/lectora_files/actitud.pdf (Consulta: Curso 2013/2014)
- Ortigosa, A. (2010). *Análisis del bilingüismo.* http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_01.pdf (Consulta: Curso 2013/2014)
- Aldama, C. (2005). *La magia del kamishibai.* http://ulises.cepgranada.org/moodle/file.php/1000/ANIMACION_A_LA_LECTURA/KAMISHIBAI-2.pdf (Consulta: Curso 2013/2014)
- Miriland. (2010). *Kamishibai.* http://www.minilandeducational.com/wp-content/descargas/20109/4-Manual_kamishibai_es.pdf (Consulta: Curso 2013/2014)
- Martos, E. *Literatura Infantil y Juvenil* http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animateca_v2/ponencias/TRABAJOS%20FINAL/ESCENARIO%20/PARTE%20II/TEMA%205/1%20NARRACIONES%20REALISTAS%20Y%20SENTI.%20DICKENS%20Y%20ALCOTT/dickensyalcott2.pdf (Consulta: Curso 2013/2014)

ANEXOS

✚ **ANEXO I: FICHAS TÉCNICAS DE LOS CUENTOS DE *KAMISHIBAI***

<u>FICHA TÉCNICA:</u> “LA PRIMAVERA DE POU”	
	
TEMPORALIZACIÓN:	25/35 minutos aprox.
CONTENIDOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Plantas: romero, geranio. - Flores: azahar, flores secas. - Árboles: saúco, acebo, bosque. - Frutos: naranja. - Animales: ratón, conejo, perro, cerdo. - Colores: blanco, verde, azul, amarillo, rosa, etc. - Sentidos: olfato, tacto y vista. - Estación del año: la primavera. - Tiempo: caluroso y frío.
ACTIVIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer plantas y árboles. - Utilizar el sentido del tacto y el olfato para establecer un debate sobre plantas y flores preferidas. - Analizar el tiempo y clima de la primavera.

- Reconocer animales y sus sonidos.

TEXTO BASE DE LA HISTORIA/CUENTO

1- Aquí tenemos a Pou, muchos de vosotros seguro que ya lo conocéis.

2- Pou esta vez está muy contento porque ya se ha ido el invierno y ha llegado la primavera.

2- Hace un día radiante, ya se oyen a los pájaros cantar. Todo el campo está lleno de flores, y Pou, por eso, decide salir de casa a buscar de entre todas las flores una que le guste para adornar su casa.

3- La primera planta con la que se topó fue una muy extraña, con las hojas con pinchos y con bolitas rojas. Pou se preguntaba qué planta sería esa, cuando, de sopetón, un conejito rosa asomó su morrito desde su madriguera saltando hasta donde Pou se encontraba. Aprovechó Pou para preguntarle sobre la misteriosa planta y el conejito le contestó: Esa planta es la que se usa mucho en navidad para adornar el árbol: es un acebo. Y el conejito se marchó dando saltitos.

4- Después Pou dio con otra planta que era exactamente igual que la anterior, salvo por que sus hojas eran de color verde oscuro y verde claro, como si alguien las hubiera pintado. Eso sí, era igual de punzante que la anterior, por lo que debe de tratarse de un acebo más.

5- Andando siguió Pou por el bosque cuando tropezó con una ardilla que dormía al pie de un árbol. Pou se disculpó con ella y de paso le preguntó qué plantas son las que crecían a su lado. La ardilla contestó que saúcos. Pou se acercó y vio que olían muy raro, con lo que Pou decidió marcharse de allí rápidamente casi sin despedirse de la pobre ardilla que de nuevo estaba dormitando.

6- Justo pasaba por allí un hámster que se dirigía a casa. Pou aprovechó para preguntarle por unas florecitas rosas que no olían nada bien, y esta vez no eran saúco. El hámster contestó que flores de geranio, flores que sólo sirven para adornar un patio. A pesar de que Pou pensó que le quedarían muy bien esas flores en su jardín, decidió dejarlas donde estaban.

7- Se acercó Pou a una granja en la que encontró un campo lleno de árboles y un cerdito rosa que andaba entre ellos. Pou vio que olía muy bien aquella flor, y aprovechó para preguntar al cerdito el nombre de aquella flor blanca. El cerdo respondió que la flor del azahar, que cuando se marchitase daría lugar a una naranja, por lo que Pou decidió dejar las flores donde estaban para ver al árbol más adelante lleno de naranjas... ¡Naranjas como esta! (mostrar y pasar una pequeñas naranja).

8- Antes de salir de la granja, Pou se encontró con un perrito azul que dormía a la sombra. Vio que junto al perrito crecían unas flores de colores muy extrañas. Entonces aprovechó para preguntar al perrito qué flores eran esas, que parecían hechas de papel. El perrito contestó que eran flores secas, que conservar su colorido, pero no su olor, por lo que Pou decidió dejarlas donde estaban.

9- Desde un árbol se deslizó un gato travieso que dijo a Pou que sabía dónde hay una planta que gustaría mucho a Pou. Pou, entonces, se dejó guiar por el gatito hasta que llegó al lado de un árbol donde encontró una hierba que no tenía flores y entre cuyas hojas se deslizaban juguetonas las moscas. El gatito dijo que esa planta era romero.

10- Contento Pou con el perfume de la planta de romero, decidió hacerse una corona con ella para disfrutar de su agradable perfume. Y, así, Pou volvió a su casa alegre no sólo por haber encontrado una planta que olía tan bien, sino por haber conocido a unos animalitos que tan bien le habían ayudado.

FICHA TÉCNICA: “POU COLOR”



TEMPORALIZACIÓN:

20/25 minutos aprox.

CONTENIDOS:

- **Colores:** *blue, pink, black, yellow, red, green, brown.*
- **Emociones:** tristeza, calma, etc.
- **Objetos:** conocidos y del entorno próximo.

ACTIVIDADES:

- Análisis de la portada del cuento.
- Practicar los colores en inglés.
- Asociar sentimientos y emociones a los colores.
- Asociar objetos cotidianos con los colores.

TEXTO BASE DE LA HISTORIA/CUENTO

1- Aquí tenemos de nuevo al travieso e inquieto Pou. Ya le conocéis, ¿verdad? Siempre alegre y simpático con todos.

Pou vive en una casita chiquitita junto al mar; pero, aunque sea chiquitita, Pou no se queja porque tiene cuanto necesita y, además, en una casa grande habría que limpiar toooodos los días... ¡cuánto polvo se acumula! Y a Pou el polvo le

hace estornudar: ¡achís!

2- Como ya ha llegado la primavera y hoy hace un día espléndido, Pou ha decidido salir a pintar la fachada de su casa. Tanto le gustan los colorines a Pou que ha decidido cambiar el aburrido color blanco por otros colores más divertidos.

3- Y, así, Pou compró muchos botes de pintura, pero... ¿sabéis que Pou es muy desordenado? Por eso dejó todos los botes de pintura abiertos y esparcidos por su jardincito. Ay, Pou, la que vas a liar en un descuido...

4- Y, de repente, ¡zas! Al ir Pou a coger una de las brochas tropezó con uno de los cubos ¡y lo derramó entero! ¿Ves, Pou? Ya te advertimos que has de ser más ordenado. Mira cómo te pusiste, todo manchado de pintura. ¿Os imagináis a Pou todo manchado de pintura?

5- Primero tropezó con el bote de pintura azul. Qué bonito es el color azul, porque transmite tranquilidad y relax. Es el color del cielo, del mar y del frío. ¡Qué fresquito!

6- Después, tropezó con el bote de pintura rosa. Dicen que es el color de las chicas, pero eso es una tontería, porque el rosa es el color de algo que le gusta muuuucho a Pou, ¿sabéis? Es el color del amor y el color de las golosinas, de los dulces y de los chicles de fresa! Mmmmm qué ricos.

7- Ay, Pou, qué patoso, que ahora tropezó con el bote de pintura amarillo, el color más alegre de todos. Es el color del sol, de los limones y de los girasoles. ¿Conocéis algo más que sea de color amarillo?

8- Pou, Pou, la que estás liando, que ahora tropiezas con el color negro. Dicen que es un color triste, con el que viste siempre la gente anciana, pero no siempre es así, porque el color negro es el color de la elegancia y es el color de las fichas de las damas.

9- ¿Con qué bote tropezó ahora Pou? ¡Con el rojo! El color de la alerta, de la sangre, de muchas flores y de muchas frutas, ¿como cuáles?

10- Hala, Pou, ya solo te quedaba derramar el bote de pintura verde. Qué bonito es el verde, porque es el color de la esperanza y es el color de tooodas las plantas. Es el color de los semáforos para poder pasar. Mirad a vuestro alrededor, ¿veis algo de color verde?

11- Ay, este Pou cómo ha acabado, toooodo lleno de pintura; tanto se ha manchado que casi parece un trocito de arcoíris. Por todo su cuerpecito tiene restos de azul, de rosa, de amarillo... ¡Si es que parece un sorbete de sabor de frutas.

12- ¿Y ahora qué hacemos con Pou? ¿Le decimos que se dé un baño para limpiarse? Vamos, Pou, coge tu flotador de lunares y ¡al agua patos! A disfrutar del baño para quedarte bien limpito y no olvides rascarte detrás de las orejas.

FICHA TÉCNICA: “LA GOTA CLARA”



TEMPORALIZACIÓN:

15/20 minutos aprox.

CONTENIDOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos del tiempo: nubes, lluvia, viento, truenos, sol. - Elementos del paisaje natural: río, montañas, mar/<i>the sea</i>, arboles, setas, etc. - Colores: <i>red, blue, yellow, grey, green.</i> - Animales: pulpo/octopus, pájaro/bird.
ACTIVIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la portada del cuento. - Debate sobre el ciclo del agua. - Dibujo creativo de la protagonista sin cara. - Reconocimiento de elementos del clima. - Reconocimiento de elementos del paisaje natural.
TEXTO BASE DE LA HISTORIA/CUENTO	
<p>1-¿Recordáis que Pou se dio un chapuzón en el mar para poder quitarse los colores con los que se manchó? Pues Pou, al saltar al agua, creó un montón de gotitas de color azul; una de ellas será nuestra protagonista de hoy. ¿Queréis saber cómo se llama? Pues se llamaba Clara, la gota Clara. Así llamaron a nuestra protagonista de hoy, ¿sabéis por qué? Pues sí, porque era la más transparente de todas las gotitas que se formaban en el mar.</p> <p>2-Un día, el mar estaba muy contento y jugaba formando unas enormes olas que subían y bajaban salpicando muchas gotas, entre todas ellas la gota Clara. (<i>Las olas del mar salpicando gotas, Clara entre ellas, el sol, peces y caballitos de mar</i>).</p>	

3-Como aquel día hacía mucho calor, de vez en cuando algunas gotas subían muy alto, muy alto hasta donde se encontraba el sol. *(Las gotas subiendo desde el mar hacia el sol).*

4-Cuando estas gotas se encontraban allá arriba se juntaban mucho, mucho, formando una nube blanca y esponjosa, tan esponjosa como el algodón de azúcar. *(El sol y una nube).*

5-Poco a poco, esta nube se juntaba con otras nubes hasta que todas juntas se convertían en un enorme nubarrón que tapaba al pobre sol. *(El sol casi cubierto por una gran nube gris).*

6-De pronto, empezó a soplar el viento (fuuum, fuuum...) e hizo que el nubarrón se moviera muy deprisa, hacia arriba, hacia abajo, no se paraba quieto; así que comenzaron a caer algunas de las gotas que había en ese nubarrón: primero una gota, luego otra, otra, y también la gota Clara que se asustó mucho y no quiso mirar. Cada vez caían más deprisa, hasta llover muy fuerte. *(El viento soplando y las gotas cayendo de la nube).*

7-Casi sin darse cuenta la gota Clara y sus amigas llegaron a un enorme río donde el agua bajaba muy rápido. - ¿A dónde iré a parar? – se lamentaba la gota "Clara". *(Clara asustada y otras gotas cayendo en el río).*

8-Aquel río siguió bajando, bajando... y fue a parar al mar ¡Qué alegría se llevó la gota Clara! Otra vez iba a jugar con los peces, los caballitos de mar, con las olas y sus amigas las gotas. *(Clara muy alegre llegando de nuevo al mar del principio).*

FICHA TÉCNICA: “POU AND THE SEA”



TEMPORALIZACIÓN:

2 sesiones: 30/35 minutos aprox.

CONTENIDOS:

- **Conceptos en inglés:** *fish, octopus, crab, seahorse, pirate, island, sea, coconut, coconut tree, treasure, parrot, duck, boat.*
- **Conceptos en español:** sirena, catalejo, pulpo, mar, pez, estrella, etc.

ACTIVIDADES:

- Análisis de la portada del cuento.
- Trivial de animales: marinos y terrestres.
- Cambiar el final del cuento.

TEXTO BASE DE LA HISTORIA/CUENTO

1-Qué sol de verano calentaba a Pou estando en su jardín. Por eso no se le ocurrió mejor idea que la de darse un refrescante baño en el mar. Y a la playa se fue con su bonito flotador verde con círculos rojos como tomates.

2-Metido en el agua, tanto estaba Pou disfrutando que se olvidó del tiempo. y

tanto tiempo estuvo metido en el mar que se volvió del color azul: ¡ay, ahora su cuerpo era como el de un pitufo!

3-Y pensando en pitufos de gorrito blanco viviendo en sus setitas rojas, de repente, el tiempo cambió, y desde lejos comenzaron a acercarse nubarrones grises y grandes, esponjosos como algodones gigantes colgando del cielo... y un viento fuerte comenzó a soplar y a llevar al pobre Pou mar adentro, y el pobrecito vio cómo la playa se alejaba y se alejaba... cada vez más pequeñita hasta que la perdió de vista.

4-Triste estaba Pou, solo en medio del mar, rodeado de olas que le mecían sobre su flotador como si estuviera en una mecedora sentado: Qué mareado se sentía Pou con tanto meneo, por suerte, al menos esas nubes feas de antes se han ido.

5-De repente, bajando del cielo haciendo círculos y con sus alas desplegadas, una gaviota blanca se posó sobre la cabeza de Pou, que sorprendido, también vio cómo un patito amarillo nadaba alrededor de él. La gaviota, después de soltar un graznido, habló a Pou al ver su cara triste y le preguntó: ¿qué haces tan lejos de la playa, pequeñín?, parece que te has perdido. A lo que Pou respondió entre sollozos, que un viento fuerte le alejó de la costa y que ahora está perdido en medio del mar. Al oír esto el patito amarillo, paró de nadar y se sumergió en el fondo del agua. Pou estaba muy sorprendido porque no sabía que los patos pudieran bucear.

6-Y cuando el patito volvió a la superficie, vio que tras él salía del agua una sirena de pelo largo y cola de escamas color de plata que brillaban al sol como un espejo. Y la sirena le preguntó a Pou: Este patito me ha llamado y me ha dicho que necesitas ayuda porque te has perdido en el mar. A lo que Pou, temblando de miedo, le contestó que si podría ayudarlo a volver a casa. La sirena, sonriente y cariñosa, le dijo que lo devolvería a casa, pero que debería adivinar un acertijo si quería que lo ayudara. Y el acertijo era este:

Pou estuvo un rato pensando en qué podría ser... y al final dijo -----.

¡Correcto!, dijo la sirena, a lo que acto seguido, sacó una caracola y haciendo sonar una dulce melodía soplando por un agujero, envolvió como por arte de magia a Pou y a su flotador en una gran burbuja como si fuera una pompa de jabón.

7-Así estaba Pou metido en su burbuja cuando la sirena lo arrastró junto a ella al fondo del mar. Y Pou pudo ver cuántas cosas bonitas había allí abajo: vio plantas y animales marinos: algas verdes de largas hojas, estrellas de mar de bailando can-can ; peces grandes y gordos y pequeños que aplaudían con sus aletas a pulpos de largos tentáculos tocando el violín; había también cangrejos karatecas que luchaban unos con otros; y hasta pareció que veía a un grupo de caballitos de mar trotando por el fondo haciendo carreras... Pero lo que más sorprendió a Pou fue ver un barco hundido, entre cuyos restos aún brillaba el oro y las monedas que contenía producto de algún abordaje pirata.

8-Todo esto observaba atentamente Pou cuando rápidamente él en su burbuja y la sirena se elevaron rápido hacia la superficie y fue entonces cuando Pou, a lo lejos, vio un pedazo de tierra: ¡era una isla!, y ahí lo dejó la sirena, que sin dar respuesta desapareció dejando a Pou de nuevo solo, pero esta vez en una extraña isla. Triste volvió a quedar Pou al ver que la sirena mala le había dejado en un lugar que no era su casa... Qué será de mí ahora, pensaba Pou... Qué sirena tan mentirosa, que no me ha llevado a casa y me deja aquí, solo de nuevo... Y ahora que será de mí.

9-Ay, nuestro Pou, ahora está solo en una isla. ¿Queréis saber que le ocurrió en la isla?, ¿sí? Pues eso es otra historia que mañana os contaré. Hasta entonces, colorín colorado, este cuento se ha acabado.

10-¿Os acordáis de dónde dejamos al pobrecito Pou? Sí, a una isla lo llevó una sirena mala. Y ahí estaba Pou, andando por la playa, cuando decidió ir a investigar para ver qué había en esa isla desconocida. Fue viendo muchas palmeras, y vio que de una a otra saltaban monos de ojos redondos con sus colas enrolladas en lianas... hasta que uno de ellos dando un largo salto, espantó a un

lorito rojo, amarillo y verde que descansaba picoteando los cocos de una palmera.

11-De esta manera, el loro asustado fue a parar volando hasta donde estaba Pou gritando sin parar: ¡Rafi Rafita!, ¡Rafi, Rafita! Grrrrr... a lo que Pou le preguntó: ¿qué te ocurre, lorito? Y el lorito volvió a decir ¡Rafi Rafita!, ¡Rafi, Rafita! Grrrrr... Dime al menos cómo te llamas, lorito -insistió, Pou. Pero el lorito volvió a graznar ¡Rafi, Rafita!, ¡Rafi, Rafita! Grrrr... Con lo que a Pou, ante tanta insistencia, no le quedó más remedio que llamar al lorito gritón Rafi Rafita.

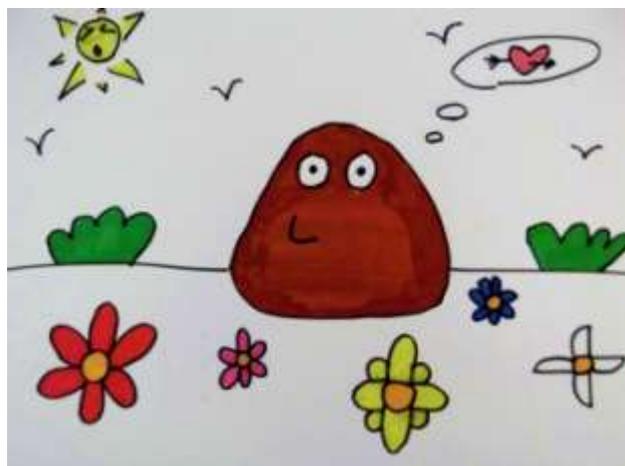
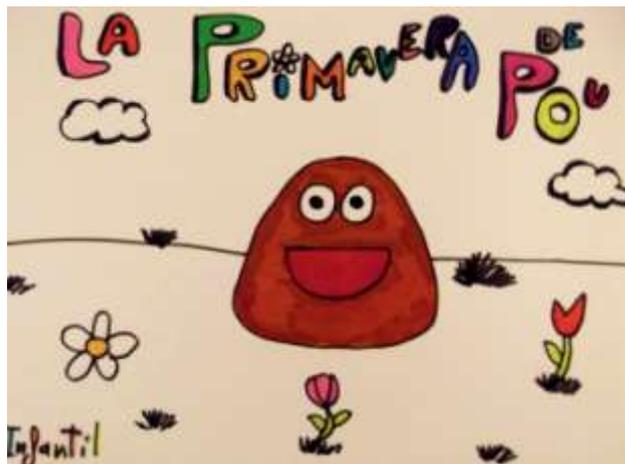
12-Ahora Pou y su nuevo amigo siguieron andando entre palmeras cuando, de repente, vieron brillar algo debajo de una de ellas... El lorito se adelantó volando y escarbando entre la arena con sus patitas logró desenterrar lo que parecía un cofre. Hasta él se acercó Pou y abriéndolo vio que allí dentro había monedas de oro, collares de perlas y hasta la corona de alguna reina adornada con grandes brillantes de color rojo; pero sin darle a tiempo a ver nada más de ese tesoro, de detrás de una palmera saltó de repente un pirata desenvainando una espada que brillaba al sol.

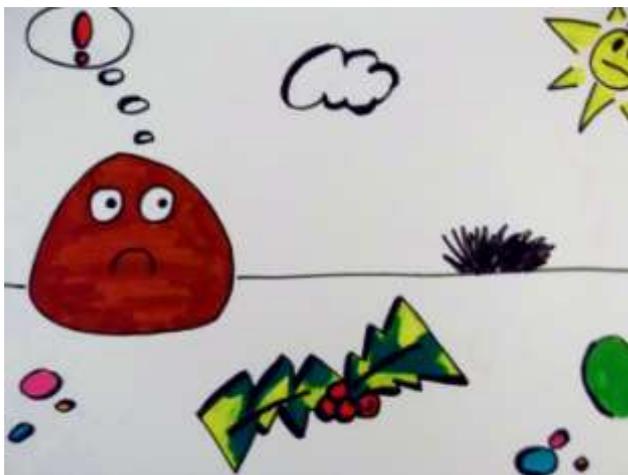
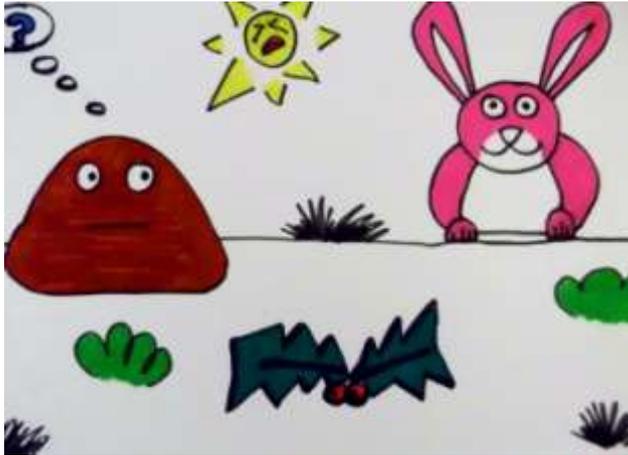
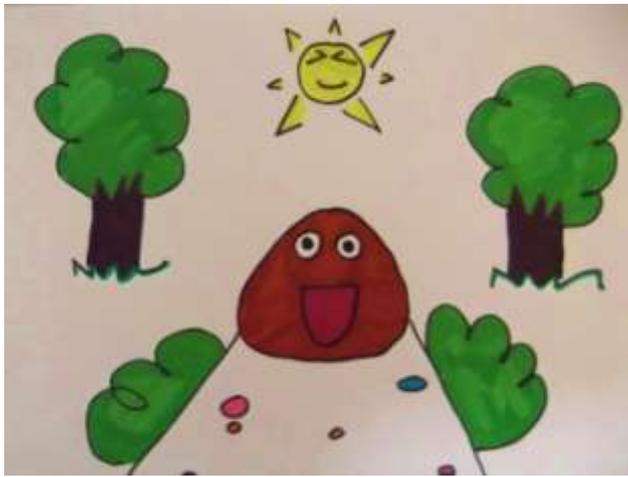
13-Pou se quedó temblando de miedo a ver una espada tan grande y de la que no podría defenderse en caso de ataque, pero lo que más le sorprendió fue ver que el lorito, echando a volar se fue a posar en el hombro del pirata. Qué loro tan traidor; me ha traído hasta un malvado pirata tendiéndome una trampa -se lamentaba Pou. Y fue entonces cuando el pirata, que se llamaba Billy Kid, le preguntó qué hacía en aquella isla y que de donde venía. Pou, sin dejar de temblar, le contó a Billy tooooooda la historia, desde que fue a la playa a refrescarse un rato, hasta la sirena malvada que lo llevó a la isla. Al contrario de lo que Pou pensó, el pirata no era malo, sino que se ofreció a llevarlo a su casa sano y salvo.

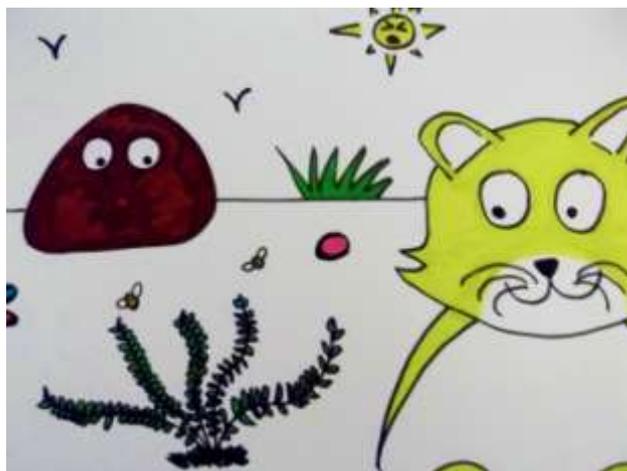
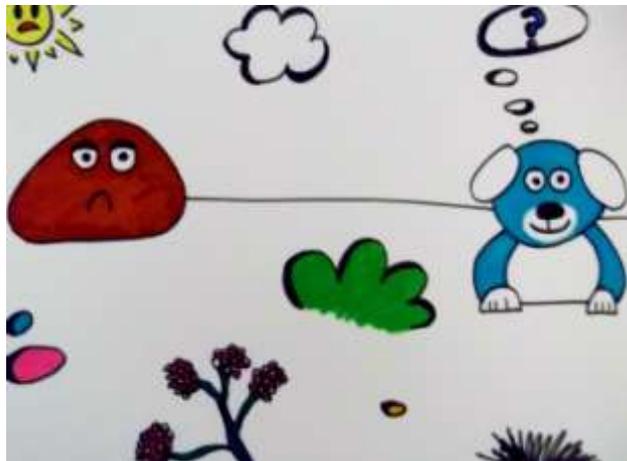
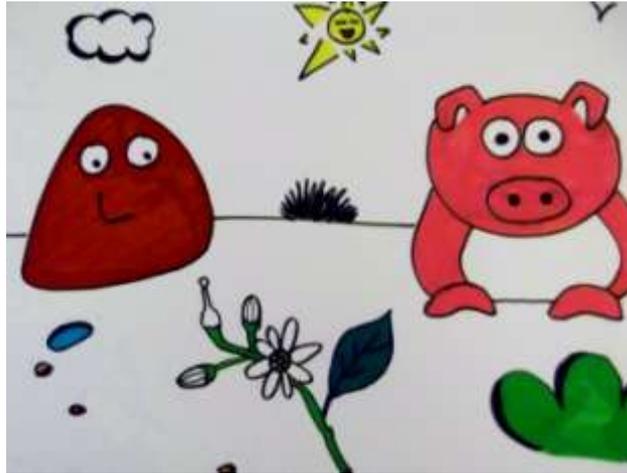
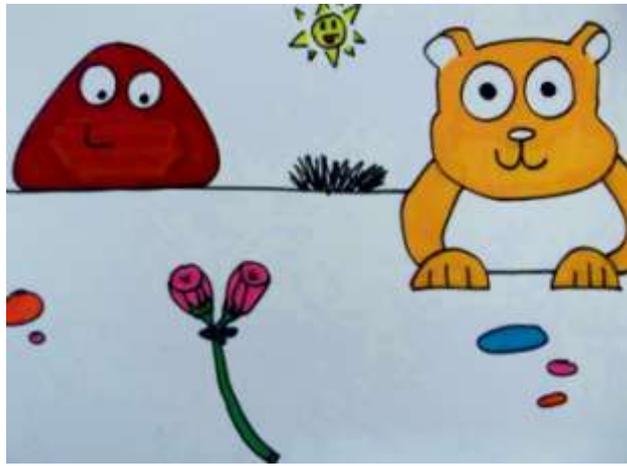
14-Y así es como Pou, por fin contento, subido en el barco de Billy Kid, surcaba el mar a toda vela bajo un cielo azul y un sol redondo y amarillo. Qué gran

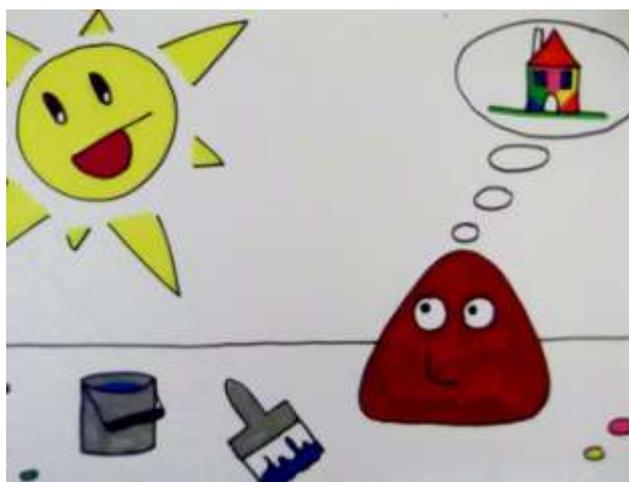
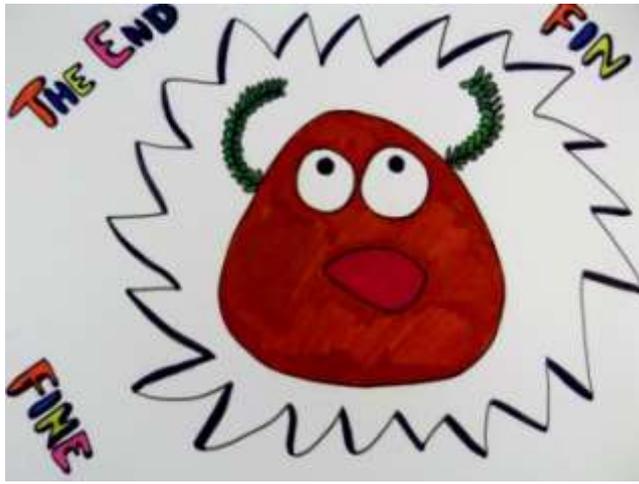
barco era y qué grande, con sus grandes velas hinchadas al viento y la bandera pirata ondeando donde se veía dibujada una calavera y dos tibias cruzadas que daban miedo. Pero a Pou, valiente, eso le daba igual porque por fin llegaría a casa; y así fue, porque pasados unos días, desde la cofa del palo mayor mirando por el catalejo del pirata, Pou por fin vio a lo lejos su ciudad y, apuntando más lejos, vio su casa. Qué alegría sintió Pou al bajar del barco en el puerto y llegar a su casa donde todo estaba como lo había dejado, y donde no le quedaba más cosa que hacer que recuperarse de una aventura tan peligrosa, pensando en ser más prudente la próxima vez que salga solo al mar.

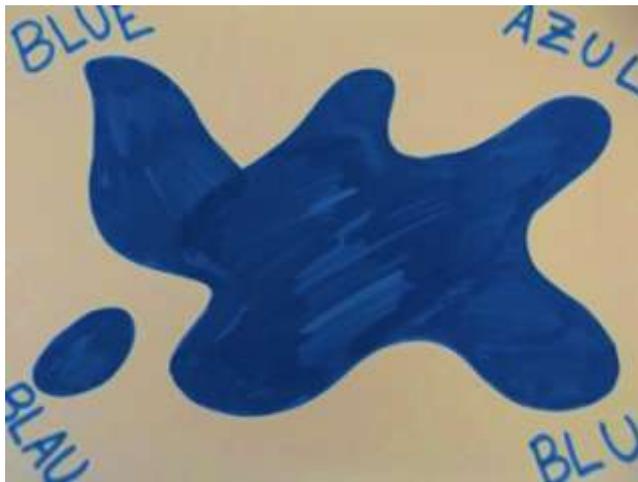
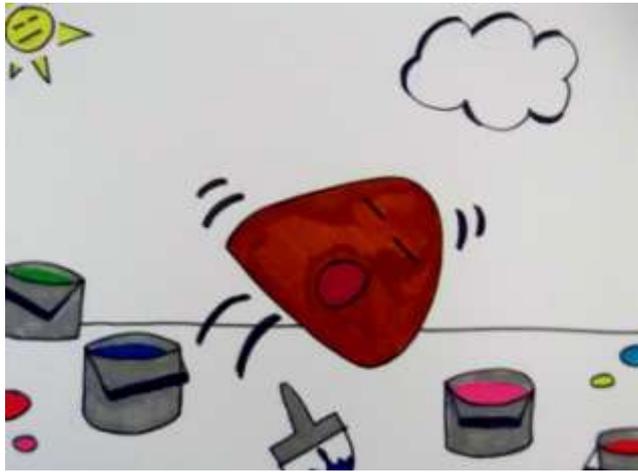
✚ ANEXO II: LÁMINAS DE LOS CUENTOS DE KAMISHIBAI

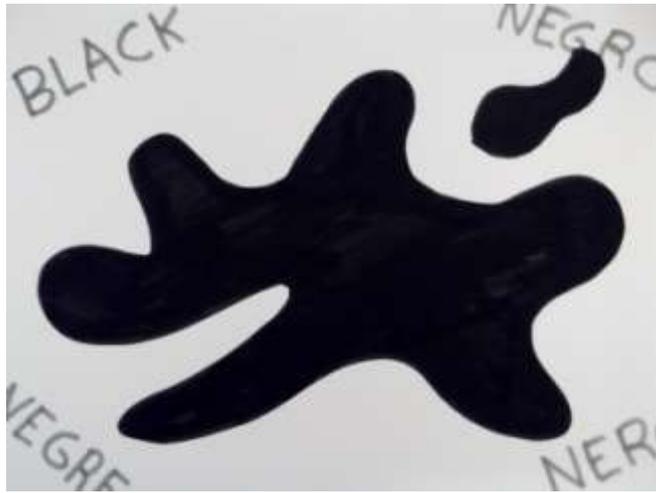




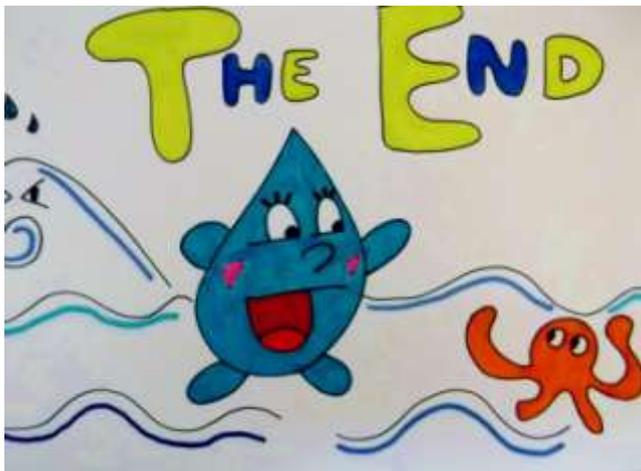
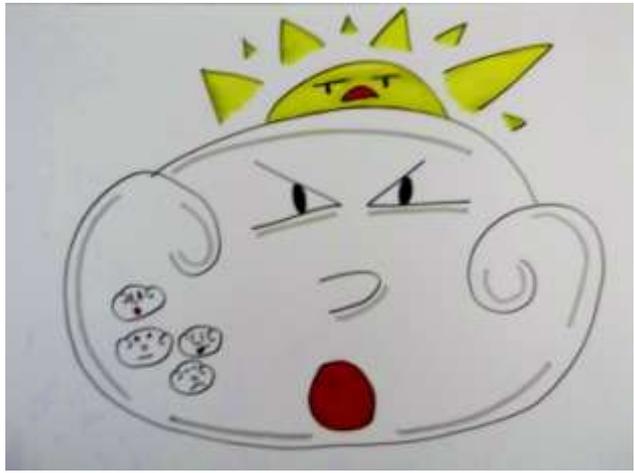


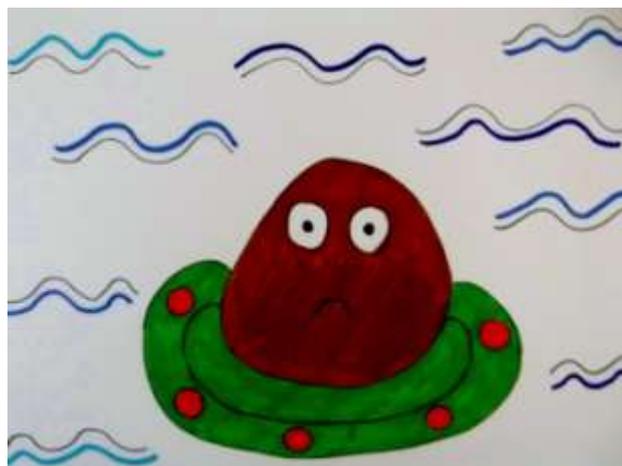
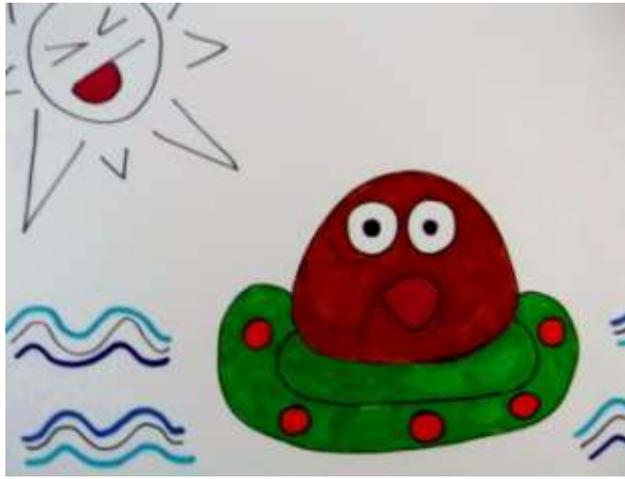


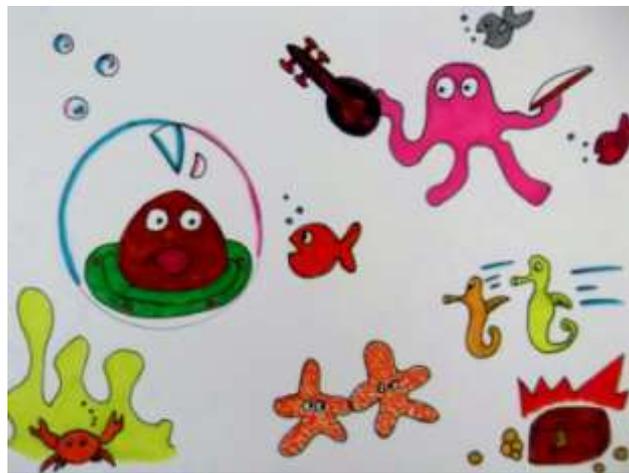
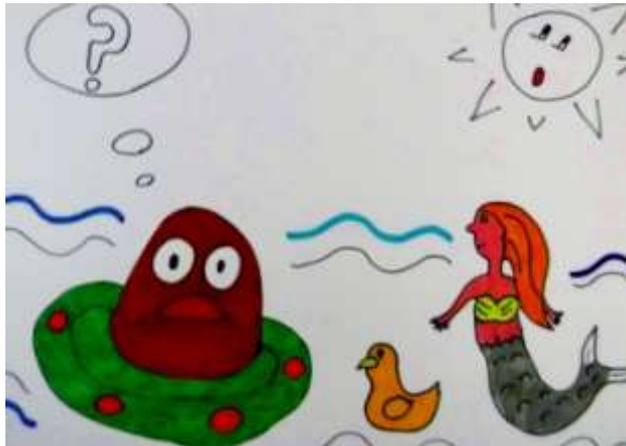
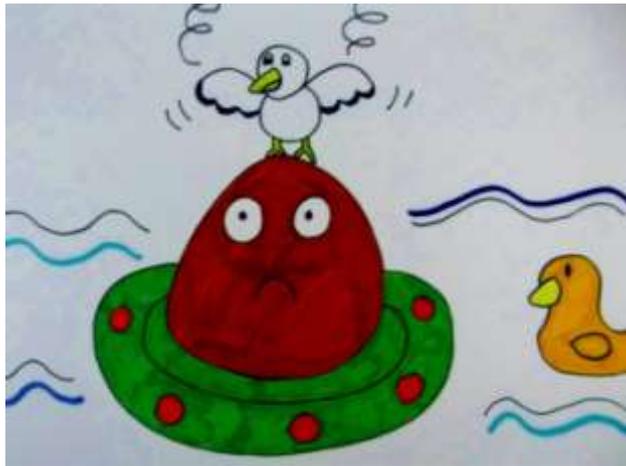












ANEXO 3: HOJA DE REGISTRO /AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

CUENTO:	
ALUMNO/A:	¿Cómo ha sido mi actuación durante la sesión?
Alumno/a 1	
Alumno/a 2	
Alumno/a 3	
Alumno/a...	...

ANEXO IV: HOJA DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

SESIÓN DE ANIMACIÓN A LA LECTURA:	GRUPO:	
	FECHA:	
AUTOEVALUACIÓN	SÍ	NO
¿He conseguido los objetivos de la sesión?		
¿Me ha faltado tiempo para realizar la sesión y/o actividades?		

¿He conseguido captar la atención e interés del alumnado?		
¿Ha sido adecuada la elección del cuento empleado?		
¿Debería cambiar algún aspecto de la sesión?		
¿Repetiría esta sesión tal y como la he desarrollado en futuras intervenciones?		
Observaciones:		
Propuestas de mejora:		

** Los ítems de la autoevaluación se pueden ver modificados según la lección. Existe la posibilidad de aumentarlos o cambiarlos.*

✚ **ANEXO V: TRABAJOS CON KAMISHIBAI**

