

Trabajo Fin de Grado

La dimensión emocional de la experiencia literaria
en la etapa de Educación Infantil

The emotional dimension of literary experience in
Infant Education

Autora

Marta Merino Ortego

Directora

Marta Sanjuán Álvarez

Facultad de Educación

Grado de Magisterio de Educación Infantil

2017

La dimensión emocional de la experiencia literaria en la etapa de Educación Infantil

- Elaborado por Marta Merino Ortego.
- Dirigido por Marta Sanjuán Álvarez.
- Depositado para su defensa el 15 de junio de 2017.

Resumen

La educación literaria en muchas ocasiones se encuentra supeditada a una finalidad meramente didáctica, moralista o de entretenimiento, y centrada en los procesos cognitivos que el lector utiliza para la comprensión del texto. Sin embargo, en este trabajo se pretende mostrar la dimensión emocional que forma parte esencial de lo que debería ser una verdadera experiencia literaria que contribuya al desarrollo óptimo del niño. Para ello, se han tenido en cuenta las siguientes partes:

1) Una fundamentación teórica que recoge las conexiones existentes entre el ámbito emocional y el ámbito literario.

2) La observación y análisis del peso que el componente emocional adquiere en las prácticas literarias habituales que se realizan en un contexto educativo real en la etapa de Educación Infantil.

3) El diseño de una intervención literaria y su puesta en práctica en un aula de infantil para valorar las respuestas expresivas dadas por los alumnos. Esta intervención consta de cinco sesiones, en las cuales se llevan a cabo lecturas en voz alta y conversaciones literarias a partir de una selección de cinco libros álbum.

Los resultados obtenidos muestran, por una parte, que la literatura sigue teniendo un papel secundario en una práctica educativa en la que los componentes emocionales apenas son tenidos en cuenta. Por otra parte, los niños muestran múltiples respuestas expresivas, y por lo tanto emocionales, si se les expone ante estímulos que promuevan su implicación y comunicación con el texto.

Palabras clave

Experiencia literaria en Educación Infantil, componentes emocionales del proceso lector, biblioteca de aula, lectura en voz alta, conversación literaria.

Abstract

Literary education is often reduced to a bald educational, moralistic or ludic purpose, focused on the cognitive processes that the reader uses in the text comprehension. However, this work tries to show the emotional dimension that plays a key role in a truth literary experience that contributes to the child's optimal development. In order to do that, the task is divided into the following parts:

1) A theoretical framework that includes the existing connections between the emotional and literary scope.

2) The observation and analysis of the weight that the emotional component acquires in the typical literary teaching that takes place in a real educational context during the Infant Education stage.

3) The design of a literary intervention, and its execution in an Infant Education class in order to evaluate the expressive responses by the students. This intervention consists of five sessions, in which storytelling and literary conversations are carried out using a selection of five picture books.

The results obtained prove that, on the one hand, literature still plays a secondary role in a teaching process in which the emotional components are barely taken into account. On the other hand, children show multiple expressive and emotional responses if they are exposed to stimulus that encourage their involvement and communication with the text.

Key words

Literary experience in Infant Education, emotional components of the reader process, classroom library, storytelling, literary conversation.

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. | |
| FINALIDAD DEL TRABAJO | 3 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 5 |
| 2.1. El desarrollo emocional en la infancia..... | 5 |
| 2.1.1. <i>Qué son las emociones. Tipos de emociones y su evolución en la infancia</i> | <i>5</i> |
| 2.1.2. <i>La importancia de las emociones para el desarrollo infantil y sus implicaciones educativas</i> | <i>10</i> |
| 2.2. La literatura y el desarrollo emocional en el currículum de Educación Infantil ... | 11 |
| 2.3. La dimensión ética y emocional de la lectura literaria | 14 |
| 2.3.1. <i>La educación literaria y la experiencia de la lectura.....</i> | <i>16</i> |
| 2.3.2. <i>La competencia literaria y la importancia de su desarrollo para el lector</i> | <i>18</i> |
| 2.3.3. <i>La educación literaria y las competencias emocionales</i> | <i>19</i> |
| 2.3.4. <i>El lector ante el texto literario. El proceso de la lectura y la construcción subjetiva del sentido del texto</i> | <i>23</i> |
| 2.4. El papel del docente en la implicación emocional del lector..... | 25 |
| 2.4.1. <i>El docente ante la falta de hábito lector.....</i> | <i>25</i> |
| 2.4.2. <i>La selección de las obras literarias. El canon formativo</i> | <i>26</i> |
| 2.4.3. <i>La lectura en voz alta y la promoción de la participación del lector en la construcción del sentido del texto a través de la conversación literaria</i> | <i>31</i> |
| 3. DISEÑO METODOLÓGICO | 37 |
| 3.1. De dónde partimos: análisis de las prácticas de educación literaria en el aula de referencia desde el punto de vista de los procesos emocionales | 37 |
| 3.1.1. <i>Elección del centro educativo y características del grupo-clase en cuestión</i> | <i>37</i> |
| 3.1.2. <i>Entrevista a los docentes de Educación Infantil.....</i> | <i>38</i> |
| 3.1.3. <i>Análisis de la biblioteca de aula del segundo curso de Educación Infantil</i> | <i>41</i> |
| 3.1.4. <i>Análisis de las actividades literarias realizadas en el aula de segundo curso de Educación Infantil.....</i> | <i>42</i> |

| | |
|---|------------|
| 3.2. Diseño de una propuesta de intervención en un aula de segundo curso de Educación Infantil para incorporar los componentes emocionales inmersos en la práctica literaria a través del libro álbum..... | 43 |
| 3.2.1. <i>Justificación de esta propuesta de intervención.....</i> | 43 |
| 3.2.2. <i>Objetivos específicos de la intervención.....</i> | 44 |
| 3.2.3. <i>Selección de las obras literarias para la puesta en práctica de esta intervención.....</i> | 44 |
| 3.2.4. <i>Procedimiento: pasos a seguir para la puesta en práctica de esta intervención.....</i> | 50 |
| 3.2.5. <i>Temporalización de esta propuesta de intervención.....</i> | 51 |
| 3.2.6. <i>Evaluación de las respuestas obtenidas durante la puesta en práctica de esta intervención.....</i> | 52 |
| 4. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS..... | 55 |
| 4.1. Respuestas aportadas por las maestras de Educación Infantil a partir de las entrevistas realizadas..... | 55 |
| 4.2. Resultados del análisis de la organización, funcionamiento y corpus de obras de la biblioteca de aula de segundo curso de Educación Infantil..... | 59 |
| 4.3. Actividades literarias que se realizan en el aula..... | 65 |
| 4.4. Análisis de las respuestas obtenidas a partir de la propuesta de intervención literaria..... | 66 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 89 |
| 6. REFLEXIÓN PERSONAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO..... | 93 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 95 |
| ANEXOS..... | 101 |
| ANEXO 1. TABLA ANÁLISIS DE LA BIBLIOTECA DE AULA..... | 101 |
| ANEXO 2. ENTREVISTAS..... | 102 |
| ANEXO 3. ANÁLISIS DE LA BIBLIOTECA DE AULA..... | 111 |
| ANEXO 4. LECTURAS EN VOZ ALTA..... | 147 |

1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. FINALIDAD DEL TRABAJO

Tradicionalmente, se han destacado los procesos cognitivos que el lector pone en marcha como receptor de un texto literario. Sin embargo, si se pretende atender la educación literaria desde un enfoque integral, y con ello humanístico, que abarque la totalidad del individuo, no nos podemos olvidar de la dimensión emocional o afectiva que forma parte de la lectura. Solo de esta forma podremos realmente hablar de *experiencia lectora*, en la que el individuo pueda aportar su voz, su experiencia y sus conocimientos para participar en la construcción del sentido del texto, haciéndolo suyo; y solo así la literatura será capaz de llegar a lo más profundo del niño: a su visión del mundo y de su propia identidad.

Si echamos la mirada hacia atrás en el tiempo y nos situamos en la etapa escolar, seguro que somos capaces de recordar a algún profesor que marcó en nosotros el deseo por leer y descubrir todo un mundo que se esconde detrás de cada palabra; o por el contrario, algún profesor que hizo de la lectura una mera tarea escolar a la cual coger odio. Este hecho viene a decir que el docente ejerce un papel decisivo en el hábito lector del alumno, puesto que la visión que el maestro tenga sobre la literatura y la prioridad con la que trate la dimensión emocional influirán en que el niño comience a desarrollar una competencia crítica y un gusto por la lectura, tanto dentro como fuera del aula.

En mi caso, he de confesar que durante mi infancia y mi adolescencia mi experiencia lectora no fue positiva; me resultaba costosa y aburrida, lo cual hizo que perdiera mi interés por ella. Es ahora, tras haber reflexionado sobre por qué mi devoción hacia la lectura ha despertado años después, cuando me he dado cuenta de que el problema no se hallaba tanto en mí, sino en las metodologías y los enfoques que eran abordados en la escuela.

Normalmente, la literatura ha sido y es, en muchas ocasiones, un instrumento utilizado para enseñar ciertos contenidos didácticos o guiar a los alumnos hacia una visión concreta de la realidad que ha sido prefijada de antemano por el docente. ¿Cuántas veces se les leen a los niños cuentos que contienen moralejas de forma más o menos explícita para que aprendan lo que está bien y lo que está mal?, ¿o cuentos que no aportan nada más que pasar el rato?, ¿y aquellos que enseñan a contar, a conocer el

entorno que les rodea, etc.? No niego que este uso de la literatura pueda ser útil y beneficioso en algunas ocasiones para alcanzar ciertos objetivos educativos; sin embargo, el problema se produce cuando a los alumnos no se les permite tener una experiencia literaria que vaya más allá de esta acción pasiva, y en la que los componentes emocionales no son tenidos en cuenta. Además, este hecho no es aislado de este nivel, sino que conforme se va avanzando por etapas educativas superiores, el enfoque literario suele ser mucho más pautado, rígido y estructurado, sin permitir que cada persona llegue a formar sus propias interpretaciones y construcciones del sentido de los textos.

Todo lo expuesto anteriormente me ha hecho querer investigar más sobre este tema, con el propósito de conocer cuáles son los requisitos necesarios para poder aportar a los alumnos una buena experiencia literaria en la que se tengan que implicar tanto personal como emocionalmente, para asegurar así un óptimo desarrollo de los mismos.

Para ello, en primer lugar, se ha hecho una revisión teórica en la que se expone la importancia de tener en cuenta la dimensión emocional en el proceso educativo, así como la conexión que esta mantiene con la literatura. En segundo lugar, se presentan distintos análisis que se van a llevar a cabo en un contexto educativo concreto, para conocer qué visión tienen los docentes sobre la literatura infantil y valorar si incorporan esta dimensión emocional en su práctica literaria. Por último, se plantea una propuesta de intervención para realizar en un aula de Educación Infantil, con la finalidad de conocer cuáles son las respuestas emitidas por los alumnos si se les expone ante una experiencia literaria que reúna las condiciones necesarias para fomentar su participación activa, y comprobar si los componentes emocionales están visibles durante este proceso.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se pretende aportar una fundamentación teórica sobre todos aquellos aspectos que se han considerado relevantes para explicar la dimensión emocional que debería acompañar a la experiencia literaria durante la etapa de Educación Infantil, y en la cual se basará el diseño metodológico que se propone posteriormente.

2.1. El desarrollo emocional en la infancia

2.1.1. *Qué son las emociones. Tipos de emociones y su evolución en la infancia*

Desde la psicología del desarrollo existe una gran dificultad para analizar y valorar la vida afectiva infantil. Esta problemática se debe a diferentes motivos: en primer lugar, a los niños les resulta complicado verbalizar sus experiencias, sobre todo cuando se trata de expresar sus estados de ánimo, ya que en muchas ocasiones no saben identificar lo que sienten o no saben relacionarlo con un estímulo concreto; además, debido a las presiones culturales, los niños tienden a reprimir o a ocultar ciertas emociones. Otra dificultad se encuentra en la tendencia a generalizar las características de los niños que más se repiten como las representativas de esta etapa, lo cual puede llevar a una tipificación y a una pérdida de la individualización (Álvarez, 1989).

Del mismo modo, todavía existe cierta confusión y ambigüedad en torno a los conceptos relacionados con la *afectividad*. Desde el punto de vista del psicoanálisis, el *afecto* es definido como “estados afectivos, penosos o agradables, vagos o calificados que se presentan en forma de una descarga masiva o como tonalidad general” (Laplanche y Pontalis, 1967. Cit. en Álvarez, 1989: 268). Teniendo en cuenta esta perspectiva, el concepto de afecto engloba los términos de emoción y sentimiento. Las *emociones* son reacciones afectivas que aparecen súbitamente ante la presencia de un estímulo, las cuales suelen durar un corto periodo de tiempo provocando, en mayor o menor medida, una serie de repercusiones fisiológicas (Ocaña y Martín, 2011). La psicología del comportamiento define las emociones como “un estado más o menos intenso de experiencia subjetiva -vivencias- acompañado de respuestas inmediatas o de respuestas secundarias, que al persistir originan un comportamiento habitual estable (los sentimientos)” (Álvarez, 1989: 269). Son emociones el miedo, la alegría, la tristeza, etc.

Bisquerra (2009: 20-23. Cit. en Sanjuán, 2013: 87) diferencia tres componentes fundamentales de las emociones:

- *Componente neurofisiológico*: da lugar a respuestas corporales involuntarias (cambios en el ritmo cardiaco, sudoración, etc.).
- *Componente comportamental*: produce la expresión de la emoción, pudiéndose aprender y controlar.
- *Componente cognitivo*: es la vivencia consciente de la emoción mediante el análisis lingüístico.

Este último componente hace referencia a los *sentimientos*. Estos son procesos afectivos que experimenta internamente el individuo, siendo relativamente estables. Los sentimientos son más profundos y duraderos que las emociones, y dependen de la experiencia, el temperamento y la socialización. Además, a través del lenguaje, las personas pueden expresar de forma consciente y analítica esos sentimientos. Algunos ejemplos son el amor, la envidia o el cariño (Ocaña y Martín, 2011).

Atendiendo a diferentes autores, existe una gran variedad de clasificaciones sobre los tipos de emociones, no obstante, generalmente se distinguen dos tipos: las emociones básicas y las emociones sociomORALES (Ocaña y Martín, 2011). Por una parte, las *emociones básicas* o *primarias* son aquellas que tenemos desde que nacemos, y su función es la de preservar la especie. Por lo tanto, se puede decir que son innatas y universales. Estas son las siguientes (Palou, 2004; Chóliz, 2005):

- *Alegría*: provoca una sensación de agilidad y amplitud del estado de ánimo, favoreciendo la interpretación positiva de los estímulos ambientales. Tiene lugar ante un suceso positivo, cuando se cumplen nuestros deseos y expectativas.
- *Tristeza*: tiene como función comunicarse con los demás para informarles de que uno mismo no se encuentra bien y necesita ayuda para afrontar la situación que le provoca dicha emoción.
- *Ira*: surge cuando la persona considera que se encuentra ante una situación de injusticia, provocando reacciones de autodefensa o violencia. Se relaciona con el enfado.
- *Miedo*: sirve para proteger y garantizar el bienestar físico y psíquico ante situaciones amenazadoras (reales o imaginarias), puesto que moviliza las

capacidades de reacción. Sin embargo, si se produce en exceso y hay una ausencia de estrategias de enfrentamiento, puede provocar efectos negativos en el estado bienestar, convirtiéndose el miedo en fobia o terror. A menudo esta emoción es reprimida debido a las presiones culturales.

- *Asco*: se da ante la aversión que provoca un estímulo concreto, produciéndose una respuesta de rechazo. Su función es evitar las situaciones que pueden ser dañinas o desagradables.
- *Sorpresa*: se produce repentinamente ante una situación inesperada, extraña o novedosa, la cual provoca cierto desconcierto y asombro en la persona. Es neutra (no produce sensaciones ni agradables ni desagradables) y momentánea para dar paso a una reacción emocional posterior.

Sin embargo, tras un estudio realizado (Jack, Garrod & Schyns, 2014), parece ser que las emociones básicas en lugar de ser seis se reducen a cuatro, puesto que las expresiones faciales de miedo y sorpresa, y asco e ira, son similares.

Por otra parte, las *emociones sociomorales o secundarias* aparecen posteriormente, conforme el desarrollo cognitivo y el proceso de socialización van teniendo lugar. Estas emociones son de naturaleza social porque implican tanto la evaluación de uno mismo como de los demás, y además representan los valores propios del contexto social. Estas son (Ocaña y Martín, 2011):

- *Culpa*: se produce cuando la persona piensa que ha hecho algo que no debería porque perjudica a los demás, provocando un esfuerzo para solucionar el daño provocado.
- *Vergüenza*: surge de una evaluación negativa del yo cuando, a nuestro propio juicio o de los demás, estamos haciendo algo que daña nuestra imagen.
- *Orgullo*: se da ante una satisfacción personal por una cualidad poseída o una acción realizada que se considera admirable.

A su vez, generalmente se acepta que hay *emociones positivas y negativas*, las cuales vienen representadas en el *Modelo circunflejo* de Russell (1980, Cit. en Bisquerra, 2013: 44).

Figura 1. Modelo circunflejo de Russell



Fuente: Bisquerra (2013: 44)

En este caso las emociones positivas se encuentran en la parte derecha de la circunferencia, y las negativas en la parte izquierda. Las positivas son productoras de placer, generando comportamientos de aproximación y contribuyendo a que el pensamiento y el comportamiento sean más abiertos y creativos; mientras que las negativas provocan comportamientos de evitación, activando respuestas muy concretas y automáticas (por ejemplo, cuando estás triste tiendes a llorar). Este proceso de acercamiento o huida por parte del organismo hacia los estímulos que provocan tales emociones se conoce como pulsión o impulso (Álvarez, 1989: 269).

Por otra parte, hay que tener en cuenta que las características afectivas propias de la etapa de infantil son distintas a las que podríamos encontrar en adolescentes o adultos (Fernández, 2012). Las diferencias más significativas son las siguientes: el niño no puede controlar las emociones de forma razonada, es decir, lo afectivo domina sobre la razón. De esta forma, puede mostrar unos cambios de ánimo muy extremos, olvidándose de lo ocurrido fácilmente. Por ejemplo, por un mero incidente puede llorar desconsoladamente y al rato puede estar saltando de alegría. Además, los niños tienen poca tolerancia a la frustración, siendo en muchas ocasiones incapaces de aceptar respuestas negativas por parte de las figuras de autoridad.

En cuanto al desarrollo de las emociones, la mayoría de las teorías explicativas coinciden en que las emociones básicas surgen durante la infancia, siendo esencial que

se establezca una correcta afectividad en el niño, ya que influirá en el desarrollo integral del mismo. Entre los rasgos evolutivos, cabe destacar los siguientes:

Tabla 1. Desarrollo afectivo durante la etapa de infantil

| Edades | Características |
|------------------|--|
| De 1 a 3 meses | Aparece la sonrisa social: reconoce a las personas, les sonríe y establece el vínculo de apego. |
| De 3 a 6 meses | Expresa y reconoce algunas emociones como alegría, tristeza, enfado. |
| De 6 a 9 meses | Empieza a interactuar con los demás y muestra miedo a los extraños. |
| De 9 a 12 meses | Comienza a mostrar empatía con los demás. |
| De 12 a 24 meses | Empieza a expresar vergüenza o timidez. |
| De 2 a 4 años | Muestra inestabilidad emocional e impaciencia; poca tolerancia a la frustración. Aparecen las emociones de orgullo, culpabilidad, envidia y autovaloración de uno mismo. Suele padecer miedo a la oscuridad, lo desconocido y los ruidos. No tiene un control de los impulsos (egocentrismo). |
| De 4 a 6 años | Comienza a ser más comprensivo y responsable; a respetar y comprender las normas. |

Fuente: adaptación de Fernández (2012: 20)

Por lo tanto, a modo de síntesis, se puede considerar que las principales dificultades que experimentan los niños durante la infancia en torno al desarrollo emocional son el hecho de no saber identificar exactamente aquello que sienten ni la fuente que lo provoca, así como el gestionar y expresar dichas emociones de una manera adecuada de acuerdo al contexto en el que se encuentran.

2.1.2. *La importancia de las emociones para el desarrollo infantil y sus implicaciones educativas*

Una vez que ya sabemos con mayor exactitud qué son las emociones y cuál es su evolución en la etapa de infantil, cabe detenernos a pensar sobre por qué resulta tan importante fomentar su desarrollo desde el ámbito educativo.

En primer lugar, se puede decir que las emociones desempeñan un papel primordial en nuestra vida diaria puesto que tienen un carácter funcional, es decir, sirven para conseguir múltiples propósitos: motivan la conducta, nos ayudan a adaptarnos al medio y contribuyen a un óptimo desarrollo personal, social y bienestar subjetivo (Bisquerra, 2009. Cit. en Sanjuán, 2013: 87-88). También son fundamentales en la toma de decisiones, puesto que nos permiten dirigir la atención hacia la información más significativa, y facilitan la formación de juicios y cambio de perspectivas. Asimismo, afectan a otros procesos mentales como la percepción, la memoria, el razonamiento y la creatividad (Extremera y Fernández, 2015).

Además, son muchos los autores, tales como Gardner (1983 y 1993), Sternberg (1988), Goleman (1995) y Shapiro (1998) (Cit. en Sanjuán, 2013: 91), que establecen la dimensión emocional como un ámbito indispensable para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con éxito. En concreto, Bisquerra (2009) afirma que las *competencias emocionales* deberían estar presentes en la práctica educativa de forma planificada y sistemática, para hacer posible la convivencia y el bienestar personal y social. Estas competencias emocionales harían referencia al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender; expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2013:11).

Por otra parte, un aspecto de gran relevancia que ha sido desarrollado a lo largo de los últimos treinta años, en relación al ámbito emocional y que ha tenido grandes repercusiones en el ámbito educativo, es la *inteligencia emocional*. Esta faceta de la inteligencia hace referencia a la habilidad para manejar las emociones, discernir entre ellas y utilizar estos conocimientos para controlar los propios sentimientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990. Cit. en Sanjuán, 2013: 92). Según estos autores, esta inteligencia abarca cuatro dimensiones:

- *Percepción emocional*: las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas, tanto en uno mismo como en los demás.
- *Facilitación emocional del pensamiento*: las emociones dirigen la atención a la información importante, facilitando así el pensamiento.
- *Comprensión emocional*: abarca la capacidad para etiquetar, comprender y razonar sobre las emociones.
- *Regulación emocional*: es la habilidad para gestionar y regular las emociones en uno mismo y en otros.

Esta distinción se puede complementar con la aportación de Goleman (1995 y 1998. Cit. en Sanjuán 2013: 93), quien entiende la inteligencia emocional como el conjunto de los siguientes ámbitos:

- *Autoconciencia*: conocimiento de las propias emociones.
- *Autorregulación*: manejo de las propias emociones.
- *Automotivación*: motivación hacia uno mismo.
- *Empatía*: reconocimiento de las emociones en los demás.
- *Habilidad social*: establecimiento de relaciones con los demás.

Dado que en la actualidad se pretende recuperar el concepto de educación integral que surgió a partir del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, es decir, una educación centrada en la globalidad del alumno (Sánchez, 2001), la escuela debería tener en cuenta la inteligencia emocional del mismo, dotándole de suficientes herramientas y estrategias para que la desarrolle, ya que como se ha visto anteriormente, la inteligencia emocional busca interrelacionar la actividad cognitiva con la experiencia emocional, de tal manera que la armonía entre ambas partes garantice un desarrollo eficaz en el alumno que le permita enfrentarse a cualquier situación de la vida diaria (Viloria, 2005).

2.2. La literatura y el desarrollo emocional en el currículum de Educación Infantil

La Orden de 28 de marzo de 2008 de la Comunidad Autónoma de Aragón, incluye entre los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil: “desarrollar las *capacidades afectivas y construir una imagen ajustada de sí mismo*”, “desarrollar *habilidades comunicativas* en diferentes lenguas y formas de expresión”, e “iniciarse en

las habilidades lógico-matemáticas, en la *lecto-escritura*, en el movimiento, el gesto y el ritmo” (Gobierno de Aragón, 2008: 4945).

Se puede ver, por lo tanto, que estos tres objetivos harían referencia tanto al desarrollo emocional y personal como al desarrollo comunicativo, en el cual se encontraría la literatura. Esta alusión al desarrollo emocional y comunicativo, así como a la educación literaria, se concreta más en algunos objetivos de las áreas de segundo ciclo de Educación Infantil:

En el área *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, se persigue:

- “*Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora*”.
- “*Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros, para posibilitar unas relaciones fluidas y gratificantes*”.
- “*Aceptar las pequeñas frustraciones y reconocer los errores propios, manifestando una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en otros la colaboración oportuna cuando sea necesario y aceptando la ayuda que le presentan los demás*”.

En el área *Los lenguajes: comunicación y representación*, se establece:

- “*Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas, de sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia*”.
- “*Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación*”.

- “*Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos, apreciando los textos propios de la cultura de su comunidad y la de otros lugares*”.
- “*Descubrir y explorar los usos sociales de la lectura y la escritura iniciándose en su utilización y funcionamiento, valorándolas como instrumento de comunicación y disfrute*”.

Asimismo, dentro de esta área hay un bloque específico sobre el *acercamiento a la literatura*, en el que se muestra la literatura como un recurso fundamental de aula:

La literatura es un recurso de aula que se justifica por ser parte fundamental de la cultura. Además, su lectura apunta al placer y a la satisfacción estética, a las emociones y sentimientos, a la diversión y a la fantasía, a los recuerdos, a los valores. Junto a todo ello, la literatura se introduce también en la escuela como modelo para hablar, escuchar, conversar, reflexionar y aproximarnos al lenguaje escrito y a los diferentes textos y contextos donde se utilizan (Gobierno de Aragón, 2008: 4969).

En este bloque se expone que una gran variedad de textos literarios (cuentos, narraciones, leyendas, fábulas, poesía, refranes, etc.) deben ser ofrecidos a los alumnos, teniendo en cuenta tanto los pertenecientes a la tradición cultural de la Comunidad autónoma de Aragón como los propios de otras culturas. De esta forma, la pluralidad de géneros literarios promoverá la formación del hábito lector, al mismo tiempo que se fomentará el respeto y el interés hacia la expresión artística y el valor patrimonial de las obras literarias. Además, a través de la recitación de los textos, los docentes acercarán al alumnado a la representación y a la interpretación simbólica de los mismos, desarrollando así una escucha activa y una posterior comunicación.

Por otra parte, también se hace énfasis en la importancia que ocupa la biblioteca de aula como principal fuente de recursos literarios para los niños, así como un correcto aprendizaje de su uso. No obstante, no se formulan las características concretas que esta debe presentar ni se dan pautas que sirvan como guía para que el docente pueda poner su funcionamiento en marcha.

Los contenidos que se desarrollan en este bloque son los siguientes:

- “Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje”.
- “Recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que producen el ritmo, la rima y la belleza de las palabras”.
- “Expresión y representación de textos literarios a través de los diferentes lenguajes”.
- “Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender”.
- “Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos”.
- “Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias”.
- “Utilización de las bibliotecas con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo, de entretenimiento y disfrute, así como de otros recursos virtuales”.

Además, en el artículo 16 y 17 se establece que los centros educativos deben incluir en el Proyecto curricular de etapa y en las programaciones didácticas estrategias de animación a la lectura para el segundo ciclo de Educación Infantil, pero estas no se especifican.

Por lo tanto, se puede observar que aunque haya unos objetivos y contenidos referidos a la dimensión literaria y a la dimensión emocional, y su consecución sea vista como fundamental para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, no se llega a profundizar sobre cómo interrelacionar ambos componentes más allá del uso simplificado de la literatura como forma de sentir y expresar emociones.

2.3. La dimensión ética y emocional de la lectura literaria

En el siglo XVIII se expandió la idea de que los niños necesitaban atenciones diferenciadas de los adultos. En ese momento tuvo lugar en Francia lo que se conoce como *la primavera de la literatura para la infancia*, extendiéndose más tarde por toda Europa. Este hecho significó que la literatura para niños comenzó a tener cierta autonomía. Sin embargo, las intenciones eran altamente didácticas, intentado proteger y

educar al niño. De esta manera, la literatura infantil se ha caracterizado durante mucho tiempo por ser un instrumento didáctico utilizado para transmitir de forma más lúdica una serie de valores morales, es decir, *instruir deleitando* (Cerrillo, 2007). Así, Kimmel (1980. Cit. en Sánchez Corral, 1995: 102) afirma que: “La literatura infantil siempre ha sido didáctica. Como adultos siempre intentamos enseñar a los niños; es una relación natural enseñar a los niños el comportamiento, y las historias se desarrollan sobre estas premisas”.

Del mismo modo, Carranza (2006) establece que los textos son seleccionados a partir de criterios morales que se alejan de lo literario, con la finalidad de transmitir unos contenidos morales consensuados en nuestra sociedad. De esta forma, al niño solo se le permite llevar a cabo una lectura que siga un único sentido, controlando que la relación que establezca con el texto sea la deseada por el autor o el profesor. Por lo tanto, se han utilizado textos que contienen, de forma más o menos explícita, moralejas sobre qué deben y no deben hacer. Un ejemplo de ello se puede ver en *Cuentos de Mamá Oca*, publicado por Charles Perrault en 1697. En la actualidad todavía podríamos encontrar con facilidad muchos títulos que centran la finalidad literaria en el mero didactismo y adoctrinamiento.

No obstante, el hecho de que estas obras literarias transmitan unas conductas morales concretas no tiene por qué significar ni asegurar la transformación personal del individuo, ya que aunque se logre persuadir al niño de realizar ciertos comportamientos, se trataría más bien de una influencia externa que de una decisión personal. Por ello, si se habla de ficción literaria, siempre se debe mostrar en contraposición con cualquier práctica doctrinal, permitiendo crear discursos abiertos con el niño para seguir así una práctica creativa (Sánchez Corral, 1995).

Cualquier tipo de didactismo, aun bajo los ropajes de un supuesto lenguaje estético, encubre un menosprecio de la competencia del destinatario para que éste genere sus propios significados. La verdadera literatura es incompatible con el didactismo explícito, lo cual no quiere decir que en ella no estén presentes los conflictos morales y sociales. Sin embargo, mientras que la práctica creativa construye discursos abiertos, el didactismo ha de servirse de un discurso excesivamente explícito, dirigido, cerrado, que impide al niño imaginar y construir su propia interpretación del sentido y le escamotea el verdadero goce de la recepción artística (Sanjuán, 2006: 161).

En relación con esta idea y el ámbito emocional, en muchas ocasiones la literatura infantil se usa como un simple recurso para cumplir exclusivamente los objetivos escolares propuestos, es decir, para enseñar un contenido concreto. Siguiendo ciertas “modas pedagógicas” recientes, es frecuente encontrar en la actualidad colecciones de cuentos dirigidos a la “enseñanza” explícita de determinadas emociones. Si bien en algunas ocasiones el uso de los textos puede resultar útil para la consecución de estos objetivos, la finalidad de la literatura y su relación con la dimensión emocional no se debería limitar a ello, ya que en ese caso solo se estaría estableciendo una conexión instrumental entre ambas dimensiones.

2.3.1. La educación literaria y la experiencia de la lectura

Mendoza (2001: 22) defiende que la finalidad de la educación literaria es “disfrutar con la imaginativa descodificación de un texto oral o escrito, fomentar la magia recreadora que conlleva toda interpretación de un mensaje verbal y entretener al destinatario mediante la creativa interacción que se establece entre el texto y el receptor”. Por lo tanto, se pretende que el lector busque su propia expresión y perspectiva ante el discurso.

Esta finalidad literaria la concreta Sánchez Corral (2003: 327-331) en cuatro objetivos:

- *Objetivos afectivos*: el alumno debe construir una actitud positiva hacia la lectura, sintiéndola como una actividad gratificante.
- *Objetivos cognitivos*: el lector desarrolla sus capacidades cognitivas puesto que tiene que formular expectativas, hipótesis, generalizaciones, etc.
- *Objetivos metalingüísticos*: el individuo tiene que analizar y reflexionar sobre el lenguaje utilizado en el texto para llegar a la interpretación del mismo.
- *Objetivos éticos-discursivos*: el lenguaje ejerce una función reguladora de la conducta del individuo.

Esta educación literaria solo se podrá abordar si se entiende el proceso lector en un doble sentido y desde una posición humanista. Por una parte, para que el lector participe activamente en la lectura, debe poner en práctica no solo sus habilidades cognitivas, sino también lo que Sanjuán (2013: 108) denomina *intertexto vital*. Este está compuesto por las experiencias emocionales (positivas y negativas) del lector, sus experiencias

vitales, sus gustos, sus preocupaciones, su imaginación, los valores socioculturales asociados a la lectura, etc. Pero a su vez, según esta autora, el lector también tiene que estar dispuesto a la comunicación con el texto, es decir, ha de estar abierto a la transformación que el texto pueda ejercer en su forma de entender la realidad. De esta manera, la obra literaria, a través del lenguaje y las formas estéticas utilizadas, puede producir una experiencia personal en el lector, permitiéndole vivenciar unas determinadas emociones, una visión ampliada del mundo, una evasión de la realidad, y una construcción de la identidad personal, social y cultural.

Literatura y vida se convierten en dos caras de la misma moneda. Lo que somos, lo que hemos vivido, resuena en todo acto de lectura, pero a su vez lo que leemos nos afecta de una manera tal que lo hace indistinguible de lo que vivimos realmente, y además nos permite interpretar lo que vivimos de manera más profunda (Sanjuán, 2013: 128).

Asimismo, esta doble relación entre la lectura y el lector se puede asemejar a la distinción que Larrosa (1996) hace entre lectura como formación y formación como lectura. La *lectura como formación* hace referencia a la subjetividad del lector. En nuestra vida diaria somos receptores de múltiples acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor; sin embargo, en la mayoría de los casos permanecemos ajenos a ellos. Esto mismo ocurre en la lectura, tendemos a ser meros espectadores de aquello que leemos, y a pesar de que pueda aumentar nuestro conocimiento u obtengamos un goce instantáneo, no se produce realmente un cambio en nosotros mismos. Por ello, solo se puede entender la lectura como formación cuando de verdad logre transformar al individuo del mismo modo que la propia experiencia lo haría:

La lectura como (experiencia de) formación es el viaje hacia uno mismo, hacia la identidad humana. Pero ese devenir sí mismo no puede efectuarse más que a partir de un salir fuera de sí que termina en un retorno a sí (Larrosa, 1996: 217).

De esta forma, ante la actividad de la lectura nos podemos encontrar varias posibilidades, dependiendo de si el lector se encuentra ante el texto y el momento adecuado, y en condiciones óptimas de concentración, atención y ritmo: en primer lugar, es posible que la obra no provoque ninguna respuesta en uno mismo, ya sea porque el texto no capture nuestro pensamiento o porque confirme lo que ya pensábamos; en segundo lugar, nos puede afectar haciéndonos cuestionar nuestro pensamiento, pero que la respuesta provocada se encuentre dentro de lo esperado por el

escritor; por último, y la mejor posibilidad, es que la lectura nos haga libres y nos produzca una respuesta que solo se encuentre dentro de los límites de nuestro propio pensamiento. Además, un mismo texto puede ser experiencia para unos lectores y para otros no, y aún en el caso de que lo sea, nunca les afectará de la misma manera; por lo tanto, se puede decir que la experiencia de la lectura mantiene un halo de incertidumbre.

Una lectura sin la garantía ni la norma de un sentido a alcanzar, sino no-garantizada y no-normada, abierta a la posibilidad de multiplicación, la ausencia o la destrucción de sentido. Una lectura que no sea ya dominio del texto, sino escucha y atención, acogida y receptividad, responsabilidad ante lo otro infinito que nos alcanza, nos interpela, nos pone en cuestión y nos lleva más allá de nosotros mismos (Larrosa, 1996: 221).

Por otra parte, la *formación como lectura* implica la producción del sentido del texto. Para ello, es necesario desarrollar nuestra capacidad de escuchar lo que los textos nos quieren decir, puesto que todos tienen la posibilidad de comunicarnos algo.

2.3.2. *La competencia literaria y la importancia de su desarrollo para el lector*

La lectura literaria no solo tiene la capacidad de desarrollar los conocimientos, las experiencias y las habilidades de observación y de comprensión, sino también de formar la competencia literaria. Esta *competencia literaria* hace referencia al conjunto de saberes que el lector necesita activar ante los estímulos textuales para que así pueda comprender, interpretar y valorar el discurso literario. Además, esta es interdependiente y complementaria de la recepción y de la experiencia lectora. Los conocimientos que integran la competencia literaria son (Mendoza, 2003: 56-57):

- Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos para la decodificación, es decir, el reconocimiento de las palabras y sus significados, así como de las modalidades del discurso.
- Conocimientos pragmáticos para reelaborar la situación enunciativa presentada en el texto.
- Conocimientos del uso literario y retórico de la lengua.
- Conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico.
- Conocimientos sobre cómo hacer frente a distintos tipos de textos.
- Conocimientos intertextuales para establecer correlaciones entre los textos literarios.

Cabe destacar la importancia de desarrollar esta competencia desde bien pequeños puesto que solo así el niño podrá llegar a convertirse con el tiempo en *lector implícito*, el cual se considera como lector ideal, ya que podrá identificar, valorar y disfrutar de las referencias textuales a través de una activa cooperación con el intertexto. Por lo tanto, el objetivo de la formación de la competencia literaria sería: “Formar lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos y para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones” (Cerrillo y García Padrino, 1999: 32). Mendoza (2003: 55-56) distingue tres niveles de competencia literaria:

- Un nivel inicial muy próximo al conocimiento intuitivo que permitiría reconocer el exponente literario. El lector sería capaz de reconocer la genérica cualidad literaria de un texto aunque no sepa justificarla.
- Un segundo nivel basado en conocimientos formados por la experiencia y el aprendizaje. El lector sería capaz de explicar algunas razones sobre la valoración literaria de un texto.
- Un tercer nivel que combina el conocimiento intuitivo con el conocimiento aprendido. El lector contará con más habilidades para interpretar y valorar críticamente el texto literario.

Además, la competencia literaria está estrechamente relacionada con la animación a la lectura, puesto que esta hace referencia a la formación del hábito lector como una fuente de motivación que pretende conducir al disfrute de la lectura.

2.3.3. La educación literaria y las competencias emocionales

Entre 1983 y 2001, Gardner desarrolló su teoría sobre las *inteligencias múltiples*, entre las cuales se encontraban la inteligencia existencial, la interpersonal y la intrapersonal. Estos tres tipos de inteligencias mantienen una alta conexión con la inteligencia emocional, las cuales a su vez pueden relacionarse estrechamente con la educación literaria (Sanjuán, 2013: 91):

- La *inteligencia existencial* la utilizamos cuando nos hacemos cuestiones sobre el sentido de la vida. Del mismo modo, esta es una de las misiones de la literatura, puesto que pretende ampliar nuestra visión de la vida y nuestra experiencia humana, pudiendo experimentar a través de los personajes diversas situaciones y

problemas. Así, podemos reflexionar sobre ello y contestar a las preguntas a las que nos incita el texto.

- La *inteligencia interpersonal* incluye la resolución de conflictos y el análisis social, que consiste en observar a los demás y saber relacionarnos con ellos positivamente. Desde esta perspectiva, la literatura contribuye a desarrollar la capacidad de analizar comportamientos, situaciones, conflictos, sentimientos, etc.
- La *inteligencia intrapersonal* se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de uno mismo y utilizarlo para interactuar adecuadamente con los demás. De esta forma, la literatura puede contribuir al desarrollo de mecanismos de introspección (“insight”) o autoconocimiento en el lector, y a una construcción más profunda de la propia identidad.

Por otro lado, Ibarrola (2012) destaca cuatro competencias emocionales que se pueden relacionar con la literatura infantil, más concretamente con los cuentos:

1) La *conciencia emocional*: es la capacidad de identificar y etiquetar una emoción en el momento en el que aparece, así como su grado de intensidad. Este hecho, que ya resulta en ocasiones difícil para los adultos, lo es más para los niños, puesto que necesitan aprender cómo prestar atención a nuestro propio estado interno, ya que no poseemos un conocimiento emocional innato de las situaciones. A través de la literatura, los niños irán aprendiendo a diferenciar las emociones provocadas por lo que leen, lo cual mostrará un reflejo de lo que son. Además, la literatura infantil abarca todas las emociones que pueden experimentar los lectores a lo largo de las distintas fases y situaciones.

2) La *regulación emocional*: hace referencia a la capacidad que nos permite controlar la expresión de nuestros sentimientos y emociones, ya sean positivos o negativos, adecuándolos a un momento y lugar determinado. La mayoría de los textos literarios contienen una serie de conflictos a los cuales se tienen que enfrentar no solo los personajes, sino también los lectores sumidos en la propia historia. Estas situaciones provocan unas emociones en el lector, en algunos casos muy fuertes, como por ejemplo el miedo.

Estas dos competencias, conciencia y regulación emocional, podrían ser englobadas en lo que Palou (2004: 26) denomina como *diálogo interno*. Para explicar este término utiliza la metáfora de un caracol, afirmando que esta forma de espiral nos permite conectarnos con nuestro mundo interior. De esta manera, conforme vamos escuchando ese diálogo interno, conociendo y aprendiendo a regularlo, el caracol va creciendo y haciéndose fuerte; es decir, el diálogo con nosotros mismos resulta indispensable para nuestra evolución.

3) La *autonomía emocional*: es el conjunto de habilidades que permiten la autogestión emocional, con la finalidad de evitar la dependencia emocional con otras personas; lo cual suele resultar costoso de conseguir a tan temprana edad. Por ello, la literatura ayuda a desarrollar en los niños la confianza en sus propias cualidades, ampliando al mismo tiempo su valoración afectiva de los hechos. Otros elementos importantes dentro de la autonomía emocional son la automotivación y el optimismo. Si los niños son capaces de automotivarse, ellos mismos podrán establecerse metas elevadas para alcanzar. Asimismo, si muestran una actitud positiva lograrán afrontar los problemas de manera más óptima. Todo esto se puede ver reflejado en la mayoría de los relatos literarios, puesto que a menudo los protagonistas se enfrentan a múltiples dificultades, las cuales a veces son capaces de superar o no, pero de todas ellas obtienen un aprendizaje.

4) La *competencia social*: se refiere a la capacidad para identificar las emociones en las demás personas y saber mantener relaciones interpersonales óptimas. Para ello, es necesario saber escuchar y atender a la comunicación no verbal. Dichas habilidades son desarrolladas por los niños de manera inconsciente a través de la escucha de relatos, aprendiendo al mismo tiempo a centrar su atención en los aspectos más relevantes.

Estas ideas expresadas por Ibarrola son compartidas también por distintos autores. Rosenblatt (2002) y Schön (1995. Cit. en Leibrandt, 2011: 6) aseguran que el mantener un contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social, puesto que el lector conoce distintas personalidades y empatiza con algunas de ellas, pudiendo asimilar y anticipar las emociones ajenas. Esta misma idea es defendida por Shapiro (2001), quien afirma que es recomendable ayudar a los niños a expresar sus propias emociones porque a su vez esto facilitará la comprensión de los sentimientos de los otros.

Por otra parte, Leibbrandt (2011) defiende que los textos literarios ayudarán al niño a construir su propia identidad, puesto que permiten entender mejor lo que somos y sentimos, pero a su vez, lo que podemos llegar a ser, enriqueciendo nuestro campo de experiencias y estrategias de actuación.

De tanto en tanto una frase nos lee, nos da noticias nuestras. Despierta nuestra interioridad, pone en movimiento nuestro pensamiento. Y en resonancia con las palabras del autor, nos surgen palabras, palabras inéditas. Es un poco como si, a la vez, nos volviéramos el narrador de lo que vivimos (Petit, 2001: 112-113).

Así, Petit (2001) piensa que el texto puede llegar a liberar algo que el lector mantenía encerrado en su interior, ya que se crea un espacio psíquico privado en el que el individuo puede trasladar la mente a la fantasía sintiéndose suficientemente protegido, y en donde puede aprender a autorregular esas emociones. A su vez, esta misma autora, haciendo mención al psicoanálisis, establece un parentesco entre la lectura y las actividades de sublimación, lo que hace referencia a que el niño cuando está sin la figura de apego, se apropia de objetos (una manta, un peluche...) para superar la angustia creada por la separación. De la misma forma, la biblioteca ofrece un espacio en el que los niños se pueden apropiar de objetos, es decir, de obras literarias, para sentirse más seguros.

Rosenblatt (2002) añade que al haber cierta distancia con el texto, se ofrece una visión más objetiva de nuestros problemas, lo cual resulta favorable para entender mejor la situación y hacerle frente. Además el lector puede ver que otras personas han experimentado deseos o temores parecidos a los que ellos han podido sentir, ya que a través de la palabra se pone de relieve lo que los niños pueden vivenciar de manera difusa (Bettelheim, 1976. Cit. en Sanjuán, 2013: 139).

Finalmente, Rizzolatti y Sinigaglia (2006. Cit. en Mata, 2014: 111) aseguran que el cerebro activa los mismos circuitos neuronales, denominados *neuronas espejo*, cuando experimentamos nosotros mismos unas emociones que cuando sentimos o imaginamos que otros las están vivenciando. Por lo tanto, el cerebro es capaz de sentir lo mismo ante una situación real o ficticia, pudiendo identificar los estados de ánimo de los demás y sentirlos como propios.

2.3.4. *El lector ante el texto literario. El proceso de la lectura y la construcción subjetiva del sentido del texto*

Una de las innovaciones en la teoría y educación literaria más importantes del siglo XX fue el protagonismo que se le comenzó a conceder al lector en la interpretación y la construcción del sentido de los textos, puesto que tradicionalmente el objetivo principal de la lectura era la búsqueda del significado de lo que el autor pretendía transmitir, es decir, una interpretación estandarizada.

¿Qué puede impedir que la vida propia se manifieste ante un texto? Las mismas palabras no significan lo mismo para distintos hablantes o lectores. Cada cual roza con sus propias manos, las acoge en su propia casa. Y para ese hospedaje no hay normas universales (Mata, 2008: 76).

Ya Barthes (1970. Cit. en Sanjuán, 2013: 124) defendía que los textos son de naturaleza *polisémica*, o lo que es lo mismo, son *plurales*. Esto quiere decir que pueden ser leídos e interpretados de múltiples formas simultáneamente, debido a que están compuestos por diversos códigos de significación. Asimismo, los textos literarios estarían compuestos por lo que Iser denomina *espacios vacíos* (1987. Cit. en Sánchez Corral, 1995: 79) los cuales estimulan al lector para que dé forma a esas indeterminaciones. De esta manera, se invita al lector a “comunicarse” con el texto llevando a cabo una lectura productiva y estableciendo distintas interrelaciones (Sánchez Corral, 1995).

Para que el texto sea polisémico, el escritor selecciona aquellos elementos que sean significativos para él y utiliza signos verbales que considera que pueden evocar imágenes y emociones en el lector. Sin estos códigos múltiples de significación, los textos literarios solo serían *leíbles* (formulando significados) y no *escribibles* (iniciando y guiando producciones de significado) por el propio lector, lo que Iser (1976. Cit. en Sanjuán, 2013: 124) denomina *texto virtual*. De hecho, una misma obra producirá una respuesta diferente a distintos lectores dependiendo de su personalidad y de la situación en la que se encuentren. Además, conforme el contexto cultural o histórico cambia, nuevos significados que nunca antes hubieran sido previstos pueden ser extraídos (Mendoza, 2004).

Según Iser (Cit. en Sanjuán 2013: 125) los lectores utilizan como estrategia para la construcción subjetiva del texto la conciliación de la obra literaria con su repertorio de conflictos humanos. Es decir, el lector elabora el sentido del texto en función de su propia experiencia, su personalidad, sus necesidades y su estado de ánimo específico en ese momento (Rosenblatt, 2002). No obstante, las interpretaciones que se llevan a cabo también mantienen cierta conexión con las bases socioculturales en las que el lector se halla inmerso, puesto que el texto incluye de manera implícita referencias a la cultura, la historia, el sentido común, etc.

Tal y como se ha mencionado en el apartado 2.3.1 (La educación literaria y la experiencia de la lectura), la experiencia lectora mantiene un halo de incertidumbre, por lo que no se puede llegar a prever. Por ello, el profesor no debería pretender transmitir a los alumnos aquella interpretación que se considere como correcta, puesto que así se estaría anticipando el resultado y se estaría dirigiendo al alumno hacia un significado prefijado que quiere que sea encontrado. No obstante, que no se deba anticipar una experiencia concreta no quiere decir que el docente no pueda compartir la suya; puede hacerlo siempre y cuando no la imponga y explique cómo ha escuchado al texto (Larrosa, 1996). Aun así, todavía resulta muy común encontrar a maestros que tratan de imponer interpretaciones cerradas del texto en lugar de promover la construcción subjetiva y personal del lector. Esta acción pasiva, dice Rosenblatt (2002: 307), solo producirá una *pseudocomprensión* o verbalización de la obra en lugar de una experiencia real. Además, de esta forma se está transmitiendo a los niños desde un principio la idea de una dificultad inherente a la comprensión de cualquier texto literario.

Para entender mejor cómo puede darse esta construcción subjetiva del texto y las respuestas emocionales del lector, cabe distinguir las fases que componen el proceso de la lectura (Mendoza, 2004: 164-166):

1. *Anticipación*: antes de comenzar el proceso de decodificación del texto, el lector comienza a anticipar intuitivamente aquello que puede tener lugar en la obra literaria. Esto lo hace a través de la visualización del título de la obra, de la portada, de las diferentes imágenes, etc.
2. *Precomprensión*: durante la lectura, el individuo interactúa con el texto formulando expectativas, es decir, previsiones referidas a la trama, los

personajes, etc.; de tal manera que intervienen aspectos connotativos. Estas expectativas tienen un carácter provisional, puesto que se pueden ir modificando a medida que se obtiene más información. Cuando estas expectativas se ratifican aparecen las inferencias, las cuales son la base de la comprensión lectora puesto que confirman el sentido del texto.

3. *Comprensión*: es el resultado de la adecuada construcción de significados a partir de las expectativas e inferencias formadas. En ella intervienen factores psicológicos (memoria a corto y largo plazo) y el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos del lector y las nuevas informaciones aportadas por el texto. La comprensión hace referencia a la totalidad del texto, es decir, se comprende cuando se ha interactuado y se ha llegado al conocimiento del contenido del mismo.
4. *Interpretación*: complementa a la comprensión y no puede darse si no se ha dado esa comprensión previamente. En ella está presente el componente subjetivo y la valoración personal del lector, es decir, implica la reformulación que se interioriza de lo comprendido. De esta manera, se puede decir que hay una intervención co-creadora del lector de la obra literaria.

Por lo tanto, el lector lleva a cabo un doble proceso: primero tiene que percibir y decodificar el texto, y después tiene que construir el significado y la interpretación subjetiva del mismo (Sanjuán, 2013). En el caso de infantil, el nivel de profundización que se llevaría a cabo sería menor que el que se podría realizar a edades mayores, ya que sus habilidades críticas y reflexivas se están desarrollando.

2.4. El papel del docente en la implicación emocional del lector

2.4.1. El docente ante la falta de hábito lector

Todos sabemos que el rol que desempeña la escuela, y más concretamente el profesor, resulta crucial para el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, la metodología utilizada para impartir la educación literaria ejercerá una gran influencia en el hábito lector que desarrollen los niños.

Las personas tenemos una tendencia natural hacia el aprendizaje, lo cual se puede ver potenciado en los niños, ya que desde bien pequeños muestran un innato interés por descubrir todo aquello que les rodea. Sin embargo, esta motivación por la exploración

no suele darse en muchas ocasiones en las aulas. En lo referido al campo de la literatura, si preguntásemos a alumnos mayores o exalumnos por la opinión que mantienen sobre la lectura escolar, encontraríamos que la gran mayoría muestra una visión negativa, afirmando que la enseñanza ejerce un efecto disuasivo sobre el gusto por leer (Petit, 2001: 59).

Ante este problema, es el maestro quien tiene el poder de encontrar y aplicar una solución, puesto que la actitud que tome ante la lectura se verá reflejada en sus alumnos desde una edad temprana. Por ello, para transmitir el amor por la lectura de forma natural y real, es necesario que haya experimentado este sentimiento previamente. Sin embargo, encontramos a muchos docentes que apenas leen o que no se interesan verdaderamente por la literatura, pero que se ven forzados a cumplir con los objetivos educativos establecidos en torno a ella.

2.4.2. *La selección de las obras literarias. El canon formativo*

Una función vital del profesor es la de convertir la biblioteca de aula en un espacio de formación, en el que cada lector pueda encontrar y hacer frente a sus propias inquietudes. Es aquí donde entra la selección del canon formativo, es decir, el corpus de obras literarias que se consideran idóneas para la formación del lector y que van a formar parte de la biblioteca escolar o de aula. Normalmente este canon está formado por obras modélicas y clásicas de autores relevantes, pero a su vez, puede ir evolucionando y actualizándose. Comenzar esta selección de obras desde la etapa de Educación Infantil va a resultar de vital importancia puesto que va a iniciar en los niños el desarrollo de la competencia receptora y literaria, ya que estas obras serán su primer encuentro con el sistema semiótico de la literatura (Mendoza, 2003 y 2008).

Para que el texto literario llegue a transformar y afectar emocionalmente al lector, es necesario que se produzca una *sintonía especial* entre ambos (Sanjuán, 2013). Por ello, se podría decir que la tarea más difícil del maestro se encuentra en la selección de obras literarias que sean adecuadas para los alumnos.

La adecuada selección de estas primeras lecturas será trascendental para que el niño desee acercarse de nuevo a otro libro. Cuando se desconoce la experiencia de la lectura, porque no se ha tenido acceso a los libros o porque el acceso que se ha realizado no es el

más correcto, se piensa que los otros libros son iguales, que no son para él; y con ello se alejará del mundo de la lectura (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002: 20).

Para esta selección de obras literarias hay que tener en cuenta numerosos criterios, valorando tanto las características del lector como las del libro. En cuanto al lector, se debe considerar su desarrollo psicológico, cognitivo y social, así como su nivel de comprensión lectora. Por otra parte, del libro se han de considerar tanto los aspectos externos y observables, es decir, los *paratextos* (la edición, tipografía, ilustraciones, número de páginas, etc.), como los aspectos internos, es decir, los contenidos que se tratan, el vocabulario, el lenguaje estético, etc. (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Asimismo, el profesor debe valorar que las lecturas sean significativas, es decir, que se adapten a la realidad del alumno, sean debatibles y sean capaces de despertar un interés que les lleve a la construcción subjetiva del texto (Rosenblatt, 2002). De esta forma, hay que atender a los factores correspondientes al libro, al lector y al contexto.

El lenguaje utilizado por el escritor debería contener símbolos y metáforas que provoquen una implicación sensitiva e intelectual en el receptor, no obstante, el docente tiene que elegir obras literarias que estén a la medida de las capacidades de los niños, es decir, que se ajusten a su nivel de madurez emocional y no contengan un discurso críptico que les resulte imposible de entender (Rosenblatt, 2002). Asimismo, la literatura infantil debe responder a unos problemas comunicativos específicos, lo cual no ocurre del mismo modo con los adultos:

Los niños viven una realidad que no captan con la visión del adulto, porque la transfiguran con su imaginación. Si el adulto pretende transmitirles la realidad desde su punto de vista –actitud normal en la literatura no infantil– lo que conseguirá ante el niño, sin duda, será provocar una situación de incomunicación y, por ende, de desinterés, o incitará indirectamente al niño a que cambie el sentido de su mensaje, caso de establecerse, a pesar de todo, la comunicación (Cerrillo y García, 1990. Cit. en Sánchez Corral, 1995: 74-75).

Según la teoría psicológica desarrollada por Piaget, el desarrollo psicológico está compuesto por una sucesión de estadios que presentan unas estructuras cognitivas particulares, las cuales establecen una determinada forma de comprender y de relacionarse con la realidad. Estas etapas del desarrollo se pueden tener en cuenta a la hora de seleccionar las lecturas, de tal manera que los textos literarios se ajusten a las

características de los niños descritas por esta teoría (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). En el caso de infantil, las cualidades que deberían presentar las obras literarias, en relación con los estados evolutivos propios de esta etapa, son los siguientes:

Tabla 2. Selección de obras literarias de 0 a 6 años según los estadios evolutivos de Piaget

| Estadio | Sensoriomotor (0-2 años) | Preoperacional (3-6 años) |
|-----------------------------|--|--|
| Características | Experimentación de movimiento y acciones sensoriomotoras | Periodo de aprendizaje lectoescritor. Formulación de juicios en base más en la apariencia que en la razón. |
| Tema | Sinsentidos | Cercanos a su contexto |
| | Familiares: la casa, animales, etc. | Rimados, con anécdotas cotidianas |
| | Nanas, canciones y juegos mímicos | |
| Estructura literaria | Muy sencilla, con pocos contenidos y uso de repeticiones | Escasa carga conceptual, brevedad y claridad |
| | Mezcla de expresión verbal y gestual: rimas con gestos, palmas, etc. | Sucesión de hechos más importante que el argumento |
| | Acciones secuenciadas de manera lineal | |
| Diseño | Ilustraciones a toda página con colores | Imágenes acompañadas de palabras: libros ilustrados y libros álbum. |
| | Formato grande, letra grande | Brevedad de texto, letra grande |

Fuente: adaptación de Cerrillo y García Padrino (1996: 1); y Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 97)

Por otra parte, Leibbrandt (2011) establece una serie de premisas para la selección de textos que permitan a los niños un mayor acceso emocional a las lecturas:

- El contenido de la historia ha de ser cercano a la vida real y tener un impacto emocional y social en el niño, para que así pueda incorporarlo a su experiencia.
- El personaje principal debería tener aproximadamente la misma edad que el lector para que este pueda identificarse con él.
- Se debe promover una actitud activa y reflexiva del niño en la búsqueda de soluciones para los conflictos en los que se ven envueltos los personajes.

Sin embargo, hay que tener cuidado con esta idea, puesto que los textos más próximos a la experiencia del niño no son siempre los que le ayudan a expresarse emocionalmente (Petit, 2001). Esto mismo es expresado por Carranza (2007: 2): “Elegir los libros porque el mundo representado responde a lo supuestamente cercano al niño, significa como contrapartida descartar un gran número de textos, autores, géneros por resultar (supuestamente) “ajenos” al niño.”

No obstante, muchos adultos todavía se muestran reacios a mostrar a los niños libros que contengan contenidos alejados de lo que se considera adecuado para la infancia, como pueden ser algunos de los problemas existenciales que nos rodean (la muerte, los miedos, la marginación, la pobreza, etc.). Esto suele deberse a que socialmente se pretende “proteger” al niño de estos hechos, puesto que son vistos como demasiados inocentes para afrontar tales situaciones, o bien porque temen no saber cómo responder a las preguntas que puedan surgir durante la lectura. Este pensamiento impide cubrir la necesidad de los niños por saciar su curiosidad innata por la realidad y la humanidad.

Clasificaciones por edades y preceptos de todo tipo, abundan para impedir que los niños aborden textos que supuestamente no están destinados a ellos por su edad, por su extracción social, por sus circunstancias personales... Sin embargo la historia misma de la literatura es rica en situaciones de encuentro entre los niños/jóvenes y los textos no destinados a ellos (Carranza, 2007: 1).

Además, decir que un texto ha de ser significativo se suele confundir con el hecho de que los textos se deben acercar exclusivamente a los gustos del niño, para que sean más motivadores y pueda disfrutar de una lectura sin dificultades. Este erróneo enfoque ha derivado en que la selección de las obras se base en libros infantiles que puedan

provocar una atracción inmediata en el lector, basándose en una simplificación excesiva de los temas, los contenidos, y utilizando un lenguaje estandarizado con vocabulario reducido; eliminando así todas las obras que puedan ser más complejas. Estos textos, que aparecen en las librerías bajo la etiqueta de *literatura infantil*, no pueden ser, por lo tanto, considerados como literarios, puesto que carecen de una preocupación por las formas expresivas y la voluntad de estilo literario, es decir, la composición de símbolos, comparaciones, metáforas u otro tipo de elementos retóricos y connotativos (Sánchez Corral, 1995).

Esta selección, basada en el *facilismo*, impedirá al niño avanzar hacia un proceso lector más profundo (Sanjuán, 2013: 144). Desde esta perspectiva se está considerando al niño como un lector incapaz de llevar a cabo una lectura crítica, lo cual se aleja bastante de la realidad ya que si son guiados correctamente por los mediadores, serán tan capaces como los adultos de hacer frente a un tipo de obras más complejas. De hecho, Gardner (1982. Cit. en Sánchez Corral, 1995: 181) llevó a cabo una serie de investigaciones experimentales en las cuales se demuestra que los niños durante la edad preescolar tienen la habilidad de emitir construcciones metafóricas, aunque esta habilidad se va deteriorando a medida que las experiencias vitales son más previsibles y se ven sometidas a las normas sociales.

Además, esta selección simplista suele ser fomentada por las industrias editoriales, las cuales tienden a presentar los textos literarios infantiles como una herramienta para fomentar la creatividad o desarrollar otros aspectos pedagógicos en el niño, cuando realmente solo se trata de una estrategia de marketing para vender más libros.

En las cubiertas de los libros, en la publicidad y en la difusión de las listas de obras más vendidas, la calidad literaria de un libro suele ser un asunto cuyo valor pasa a segundo plano. El imperativo único de la rentabilidad, suministra las pautas que debe seguir un libro para que tanto el escritor como el lector/consumidor se adecuen a ellas (Andruetto, 2008: 4).

Para evitar esta situación, hay que tener en cuenta que la motivación y el interés surgen cuando el aprendizaje ha comenzado, es decir, podemos crearlo. De esta manera, muchos contenidos que quizás no surjan espontáneamente de los niños, porque no los perciban como necesarios para satisfacer las demandas de la vida cotidiana, pueden ser introducidos siempre y cuando se presenten de forma atractiva (Sanjuán, 2013). De esta

forma, hay que ofrecer una variedad de textos literarios que permitan al alumno ser un *destinatario implícito*, es decir, que pueda sentir que está llevando a cabo un proceso individualizado para llegar a la comprensión y a la interpretación personal del texto (Mendoza, 2004: 63). No obstante, para que el niño construya un significado y disfrute de la lectura, no es necesario que entienda todo el texto literario (Carranza, 2007: 1).

Mendoza (2003: 379), por su parte, establece que las obras literarias elegidas deben ser:

- Atractivas y motivadoras para los lectores a través de la temática, los recursos, la creatividad expresiva, la accesibilidad a la comprensión e interpretación, etc.
- Representativas de los referentes culturales y de los aspectos literarios que se vayan a observar y analizar.
- Adecuadas para elaborar críticas y valoraciones personales.
- Ejemplificadoras de las particularidades del uso literario de la lengua.

2.4.3. La lectura en voz alta y la promoción de la participación del lector en la construcción del sentido del texto a través de la conversación literaria

El acto de narrar resulta fundamental durante la infancia puesto que la mayoría de las obras literarias serán leídas en voz alta por el maestro, ya que solo los niños más mayores serán capaces de leer de forma autónoma. Además, la lectura en voz alta permite crear un estrecho vínculo entre el transmisor y el oyente, así como intercambiar sentidos y significados: “Narrar es un espacio de vinculación, de contacto intersubjetivo, de desarrollo inagotable de conocimientos y sentidos y, por lo tanto, es esencialmente presencia” (García-Huidobro, Areito & Terraza, 2015: 17). Para que esto sea posible es necesario que el docente lleve a cabo un proceso previo de preparación para conseguir hacer propia la historia, lo cual resulta fundamental en la narración oral.

Cuando cuentas algo que has visto, has escuchado o te ha sucedido en la vida, cuentas lo que recuerdas. En realidad no recuerdas las cosas objetivamente, sino filtradas por tu punto de vista [...]. Al abordar una historia para prepararla reconocer el punto de vista propio, ese lugar de encuentro entre el discurso interno y los hechos, facilita el lugar de partida. Aunque con el tiempo descubramos que era una apreciación falsa y tengas que cambiar la relación con la historia para elaborar el recuerdo propio de la misma (Pellizzari, 2015: 30-31).

En esta lectura en voz alta se unen los elementos de la voz, el gesto y la actitud del narrador como un único recurso para conseguir implicar emocionalmente al niño en la lectura. En cuanto a la voz, el narrador ha de poner emoción en las palabras escritas usando distintos registros que vayan acorde con los diferentes momentos de la historia en el que se encuentre, y reflejando al mismo tiempo las características personales de cada personaje. Respecto al gesto, tiene que decidir previamente en qué partes concretas del texto va a hacer un determinado movimiento o una mueca para expresar las situaciones y las emociones de los personajes. Por último, hay que tener cuidado con la actitud tomada, puesto que una dramatización excesiva puede ser contraproducente para seguir el transcurso de la historia (Pellizzari, 2015). De esta forma, el narrador logrará transmitir no solo contenidos sino también afectos.

La lectura de cuentos, la lectura narrada con emoción y buena dicción, también es atractiva e impulsora del deseo de leer, porque incita a los pequeños a descubrir ese código misterioso de los libros. Debería empezar muy pronto para los niños que aún no saben leer y para los niños ya lectores como una importante actividad de la lectura comprensiva y otra forma más de animación y de educación literaria (Tejerina, 2010: 59-60).

Esta misma autora establece una serie de premisas que se deberían de tener en cuenta para realizar una buena narración oral (Tejerina, 2010: 60-61):

- Aprenderse bien la historia para evitar cometer errores o dejar vacíos.
- Adaptar la historia a tus cualidades personales e intereses pero sin manipular ni destruir el texto original.
- Aportar tus propios matices para interiorizar y transmitir el relato.
- Adoptar un tono de voz adecuado a la situación y a los personajes, sin llegar a gesticular en exceso.
- Buscar la complicidad y la participación de los oyentes para aumentar su implicación emocional en la historia.

Además, es importante escoger un espacio en el que los alumnos se sientan cómodos (habiendo buena iluminación, una decoración acogedora con cojines o alfombras, etc.), y dedicar un tiempo fijo en la programación de aula destinado a la lectura (Tejerina, 2010: 62).

A menudo, los adultos subestiman la capacidad crítica y de reflexión de los niños. Sin embargo, estos solo necesitan la guía del maestro para aprender a usar esa facultad. El habla forma parte de nuestro proceso de pensamiento, por ello un aspecto fundamental para ayudar a los niños a construir su propio significado y sentido del texto es favorecer que se produzca entre ellos un intercambio de las ideas, las emociones y los pensamientos que les hayan surgido durante la escucha de la obra literaria. Como ya hemos visto previamente al hablar de la experiencia de la lectura, el texto literario siempre nos provoca algún tipo de *respuesta*, es decir, aquellas reacciones positivas o negativas que se dan en lector, por ejemplo, sentir interés, placer, aburrimiento, etc. Si queremos lograr que los niños desarrollen su capacidad de reflexión, tenemos que considerar dos respuestas: cuando disfrutamos un libro deseamos volver a vivenciar ese placer, ya sea repitiendo esta misma lectura o escogiendo nuevas obras; pero no es solo eso, sino que además sentimos la necesidad y las ganas de compartir nuestra experiencia con aquellas personas que tenemos en nuestro entorno para que ellos también quieran leerlo y así podamos debatir nuestras sensaciones y opiniones (Chambers, 1991).

Una buena estrategia que puede utilizar el docente para lograr este intercambio es el *diálogo*, o también llamado *discusión guiada* o *conversación literaria* (Widdowson, 1975, y Sloan, 1975. Cit. en Sanjuán, 2013: 200). Esta conversación se producirá tanto entre el profesor y los alumnos como entre los alumnos entre sí; siendo una discusión menos formal de la que se haría con estudiantes mayores y formando parte de la rutina cotidiana de la lectura. Para ello, el docente será quien se encargue de guiar la direccionalidad de la discusión para tratar aquellos aspectos de la obra literaria que sean imprescindibles para que los niños construyan su sentido del texto. Para facilitar este trabajo, Chambers (1993: 117-121) plantea una serie de preguntas que le pueden ser de utilidad al profesor para propiciar en los niños la indagación en el sentido de los textos, la contraposición de opiniones y la explicitación de los motivos de esos pensamientos; entre ellas se han escogido las que se consideran más relevantes para la etapa de Educación Infantil:

Preguntas básicas:

- ¿Hubo algo que te gustara de este libro?, ¿qué te llamó especialmente la atención?
- ¿Hubo algo que no te gustara?, ¿hubo partes que te aburrieron?

- ¿Hubo algo que te desconcertara?, ¿hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa?
- ¿Encontraste algo que nunca antes habías visto en un libro?

Preguntas generales:

- La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser?, ¿qué te hizo pensar eso?
- ¿Has leído otros libros como éste?, ¿en qué es igual?, ¿en qué es diferente?
- ¿Le recomendarías a otra persona que lo leyera?, ¿qué les dirías a tus amigos de este libro?, ¿qué tipos de personas son las que deberían leer este libro?
- Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar del libro, ¿qué le dirías?
- ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?, ¿en qué es similar o diferente a lo que te sucedió a ti?
- ¿Qué partes del libro te parecen más fieles a la vida real?
- ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?
- ¿Te sorprendió algo que alguien haya dicho?, ¿alguien dijo algo que haya hecho cambiar tu opinión en algún sentido sobre este libro?, ¿o que te ayudara a entenderlo mejor?

Preguntas especiales:

- ¿En cuánto tiempo transcurrió la historia?, ¿sentiste que estaba sucediendo ahora o sentiste que había sucedido en el pasado y la estaban recordando?
- ¿En qué lugar sucedió la historia?
- ¿Qué personajes te parecieron más interesantes?, ¿es ese personaje el más importante de la historia?, ¿qué personaje no te gustó?, ¿alguno te recuerda a alguien que conozcas?
- ¿Quién estaba contando la historia?, ¿lo sabemos?
- ¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban o sentían?
- ¿Te pareció que mirabas desde diferentes lugares?

Además, este mismo autor establece que se deben evitar las preguntas de tipo “¿por qué?” o “¿qué significa esto?”, puesto que se les estaría pidiendo a los niños llegar a la comprensión del sentido del texto de una forma directa e instantánea, lo cual sería demasiado complicado para ellos. Por el contrario, se ha de empezar destacando

aquellos detalles de la obra que resultan más obvios y a través de los cuales los alumnos puedan explicar sus ideas fácilmente, para que poco a poco se vayan adentrando en aspectos que requieren una mayor reflexión y presten atención a aquellos elementos que son los desencadenantes de sus respuestas, pudiendo dejar algunas cuestiones sin resolver para próximas ocasiones. Igualmente, Cuesta (2006. Cit. en Sanjuán, 2013: 144) dice que limitar las preguntas a “¿te ha gustado?” puede provocar una respuesta estereotipada que no invite a una reflexión subjetiva y crítica del contenido. También se debe remarcar las respuestas que son mencionadas más de una vez por los alumnos y sintetizar las ideas principales que han surgido para que puedan establecer conexiones en la conversación.

De este modo, los alumnos podrán compartir sus desconciertos sobre la historia y resolver juntos aquellas cuestiones que les hayan parecido más complejas, logrando alcanzar un entendimiento del libro y una experiencia de la lectura mucho más profunda y enriquecedora de lo que cada uno hubiera podido conseguir por sí solo.

La sensación es de “despegue”, de volar hacia lo que hasta ahora era desconocido: la experiencia de la revelación. Al analizar *juntos*, minuciosamente, nos vemos recompensados con una riqueza de sentidos en el texto que no sabíamos que nos ofrecía antes de compartir nuestros entendimientos individuales... El efecto público de una experiencia tan productiva es que las personas llegan a conocer la importancia social de la lectura literaria (un conocimiento que nunca se olvida y al que siempre se desea regresar) (Chambers, 1993: 35).

Asimismo, en lugar de perseguir una interpretación única del mensaje, casi siempre la del profesor, los niños comprenderán que no existe una única respuesta válida (Chambers, 1991). Por ello, el maestro tiene que aceptar que las reacciones de los niños pueden no hacer justicia al texto, es decir, que sean erróneas o inexactas. Sin embargo, lo importante será que la obra habrá tenido significado para el lector en términos personales y no en otros, y que las reacciones expresadas sean genuinas. Sólo así se les ayudará a buscar un significado personal de la obra y a formar una comprensión más profunda de la misma (Rosenblatt, 2002). Del mismo modo, el docente debe permitir que el estudiante comparta su experiencia de forma libre, sin tener que seguir una estructura estereotipada a modo de “ficha de lectura” centrada en aspectos como resumir la trama o describir personajes, los cuales son meramente superficiales. Este tipo de lectura, denominada *lectura eferente*, solo conseguirá que el estudiante centre su

atención en seleccionar una información concreta, olvidándose de vivir a través de la obra; por ello, se ha de promover la *lectura estética*, centrada en lo emocional (Rosenblatt, 1938/1995; trad. 2002: 60. Cit. en Sanjuán, 2013: 145)

¡Cuántas veces los muchachos leen poemas, cuentos u obras de teatro tratando de memorizar el mayor número posible de detalles al azar, porque esos hechos serán los medios que ha de usar el maestro para comprobar si ellos han leído la obra! (Rosenblatt, 2002: 305.)

Además, el docente tiene que crear una atmósfera de confianza que invite a todos los estudiantes a participar en ese intercambio, incluso a los más tímidos, mostrando interés por conocer y desarrollar sus ideas (Rosenblatt, 2002).

Por último, Mata (2008) plantea otro modo de responder al texto literario a través de la escritura. Actividades como escribir diarios, recomendaciones de libros o reseñas pueden afianzar la relación emocional del lector con la literatura, no obstante, llevar esta práctica a cabo en el ámbito de infantil puede resultar algo complicado puesto que todavía están aprendiendo a leer y escribir. Sin embargo, ahí es donde entra la magia del profesor y su capacidad para adaptar esta estrategia a las capacidades de los niños. Por ejemplo, alumnos más mayores o familiares podrían ayudar a los niños a plasmar por escrito aquellas ideas y emociones que han experimentado, lo cual sería muy enriquecedor, ya que el intercambio se ampliaría a otros agentes de la comunidad educativa más allá de los propios compañeros de clase o el tutor. De esta manera, lectura y escritura se nutrirían mutuamente.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se propone, por una parte, el planteamiento de un análisis sobre la práctica literaria que se puede encontrar durante la etapa de Educación Infantil en un contexto educativo real, con el objetivo de valorar si la dimensión emocional de dicha práctica es tomada en cuenta o no. Para ello, se presenta el centro educativo y el aula de referencia en el que se va a llevar a cabo dicho análisis, al mismo tiempo que se explican los procedimientos que se realizarán para obtener información: entrevistas a docentes de Educación Infantil, análisis de la biblioteca de aula y de las actividades literarias.

Por otra parte, se plantea el diseño de una propuesta de intervención literaria para realizar en este centro, exponiendo las razones y los objetivos de la misma, así como los pasos que se van a seguir.

3.1. De dónde partimos: análisis de las prácticas de educación literaria en el aula de referencia desde el punto de vista de los procesos emocionales

3.1.1. Elección del centro educativo y características del grupo-clase en cuestión

El centro educativo en el que se va a llevar a cabo la observación y el análisis sobre la Educación literaria que es impartida por el profesorado de Educación Infantil, es Calasancio Escolapios (Zaragoza). Se trata de un colegio concertado de confesión católica que cuenta con una vía tanto de Educación Infantil, Primaria, como de Secundaria.

La elección de dicho centro se debe a que las prácticas escolares del presente curso académico las he realizado en este colegio, por lo que he tenido la oportunidad de conocer e indagar cómo las maestras de infantil promueven la literatura entre sus alumnos. Aunque se va a tener en cuenta la práctica educativa de toda la etapa de infantil, el foco de la investigación va a estar dirigido hacia el segundo curso (cuatro años) y su tutora, puesto que es en esta aula donde más tiempo he permanecido y a la que mayor acceso dispongo. Este grupo está compuesto por dieciséis alumnos, siendo ocho chicos y ocho chicas. La mayoría de ellos pertenecen a una clase social media y algunos son de procedencia extranjera: una niña china, una rumana y un niño brasileño, pero ninguno tiene problemas para comunicarse o integrarse. En general, los alumnos no presentan ninguna dificultad destacada en su desarrollo o proceso de aprendizaje,

aparte de ciertos problemas de comportamiento en algunas ocasiones. No obstante, es un grupo muy unido.

3.1.2. Entrevista a los docentes de Educación Infantil

La entrevista es una de las herramientas más utilizadas en la investigación social puesto que permite recoger a través de la interacción directa aquella información que se quiere conseguir (Cohen y Manion, 1990). Las entrevistas se pueden diferenciar según su grado de formalidad, de tal manera que el entrevistador puede seguir un cuestionario más cerrado y rígido, siendo una *entrevista estructurada*, o por el contrario, puede ser más flexible, modificando o ampliando las preguntas según el transcurso de la entrevista para aprovechar las contestaciones del entrevistado y centrarse en aquellos puntos que le sean de mayor interés, es decir, una *entrevista no estructurada*.

En este caso, se ha decidido optar por la segunda opción, puesto que se pretende crear un ambiente natural y de confianza en el que el entrevistado se encuentre cómodo y pueda contestar a las preguntas libremente sin sentirse invadido o interrogado. Además, permitirá una interacción más cercana entre el entrevistador y el entrevistado, lo cual aumentará la participación del segundo, pudiéndose involucrar más a nivel personal. De esta forma, la entrevista se realizará de manera oral e individual a las tres tutoras de Educación Infantil, de tal manera que cada una no se vea condicionada ni influida por las respuestas de sus compañeras. No se fijará un periodo de tiempo concreto para llevar a cabo la entrevista, sino que la duración de la misma se verá determinada por la extensión de las respuestas dadas y en función de la disponibilidad de las maestras, aunque sí se intentará que se realice en una única sesión para que la comunicación no se vea interrumpida. Además, se le permitirá a cada entrevistada elegir el momento y el lugar que prefiera, ya que esto les dará mayor sensación de control y confianza (Woods, 1989).

Todas las preguntas serán abiertas, por lo que las entrevistadas podrán contestar sin seguir ningún tipo de patrón o estructura, lo que permitirá a la entrevistadora indagar más en las respuestas o hacer aclaraciones, pudiendo hacer así una valoración más próxima a los pensamientos del informante. Por otra parte, las preguntas adoptarán una forma directa y específica, ya que se pretende que las entrevistadas hablen de su propia experiencia sin caer en generalizaciones o respuestas ambiguas; si bien, para que resulte

menos violento, la entrevista comenzará con preguntas menos personales, de tal forma que una vez se haya creado un ambiente de confianza, se procederá a tratar temas más subjetivos. Además, se realizarán grabaciones de audio de todas las entrevistas (se evita la grabación visual para otorgar mayor privacidad a los participantes), lo que permitirá a la entrevistadora participar de forma más activa y, más tarde, poder llevar a cabo las transcripciones de las mismas. Si se considera necesario, también se tomarán notas para recoger aquellas impresiones que le puedan surgir.

Una vez realizadas las entrevistas, se procederá al análisis de las mismas, prestando atención tanto a las respuestas dadas como a otros elementos que puedan otorgar información adicional (por ejemplo, silencios por parte del entrevistado, dubitaciones, etc.). Para ello, se redactará un resumen que abarque la información clave obtenida por cada entrevistada y se compararán los resultados de todas las participantes. Asimismo, puesto que la información recogida durante las entrevistas puede ser no del todo fiable, dado que las entrevistadas pueden distorsionar la realidad para ofrecer una imagen más idílica, los datos se contrastarán posteriormente con las observaciones realizadas durante el periodo de prácticas junto con el análisis de la biblioteca de aula y de las actividades literarias, comprobando si los resultados son compatibles o contradictorios.

A continuación, se establecen una serie de preguntas que servirán como base y guía para las entrevistas, pero como se ha mencionado anteriormente, estas podrán ser modificadas o ampliadas durante el transcurso de la misma. Dichas cuestiones hacen referencia a los aspectos recogidos previamente en el marco teórico, el cual se utilizará para valorar las respuestas obtenidas:

1. ¿Qué características afectivas consideras que son propias de la etapa de infantil?
¿Qué diferencias más significativas has podido comprobar que existen respecto a otras edades?
2. Durante toda tu docencia, ¿cuáles son las dificultades más destacables que han mostrado los niños en torno a las emociones?
3. ¿Consideras que es importante promover el desarrollo emocional de los niños desde el ámbito educativo? ¿Qué te hace pensar eso? ¿Lo fomentas de alguna manera en tus clases?
4. ¿Has oído hablar de la inteligencia emocional? ¿Qué sabes acerca de ella? ¿Te parece relevante su desarrollo o consideras que hay otros componentes del niño

- a los que hay que prestar más atención? ¿Tienes en cuenta esta faceta de la inteligencia en el transcurso habitual de tus clases? ¿Cómo?
5. ¿Qué es para ti la literatura? ¿Te gusta leer? ¿Te consideras lectora habitual?
 6. ¿Qué posibilidades crees que puede ofrecer la literatura para el desarrollo del niño? ¿Consideras que existe alguna relación entre el ámbito emocional y el ámbito literario? Normalmente, la relación que se establece entre estos ámbitos se basa en utilizar cuentos que traten distintas emociones para que los niños aprendan acerca de ellas, ¿qué te parece este uso de la literatura? ¿Crees que se puede establecer alguna otra conexión entre ambos ámbitos?
 7. ¿Te parece que todas las obras que se ofrecen a la infancia se pueden calificar como de calidad literaria? ¿Qué es para ti la calidad literaria?
 8. ¿Qué tipos de textos literarios crees que se deben ofrecer en infantil? ¿Qué características deberían reunir? ¿Hay algún tema o contenido que consideras que se deba evitar?
 9. ¿Qué opinas sobre transmitir valores morales o contenidos didácticos a los niños a través de la literatura? ¿Y sobre la selección de libros por edades?
 10. ¿Qué papel le otorgas a la literatura en el día a día del aula? ¿Tienes fijados algunos objetivos que quieras alcanzar en torno a ella? ¿Cuál es para ti la finalidad de la literatura?
 11. ¿Qué actividades relacionadas con la literatura llevas a cabo en el aula? ¿Qué pretendes con ellas? ¿Qué tienen que hacer los alumnos?
 12. ¿Realizas lecturas en voz alta? ¿Y conversaciones después de la lectura? ¿Cómo las llevas a cabo? ¿En qué aspectos haces más hincapié? ¿Les haces algún tipo de preguntas?
 13. ¿Crees que los niños pueden realizar sus propias interpretaciones y construcciones subjetivas sobre el significado de los textos? ¿O te parece que eso solo lo podrán hacer cuando sean más mayores?
 14. ¿Crees que se debe considerar cualquier respuesta como válida o es mejor que todos los niños lleguen a la misma interpretación? ¿Qué factores crees que afectan en esta construcción de significados?
 15. En tu clase hay una biblioteca de aula, ¿eres tú la que se encarga de su organización y funcionamiento? ¿Cómo llevas a cabo la selección de los libros? ¿Te basas en algún criterio? ¿Crees que se pueden considerar de calidad? ¿Cómo

se lleva a cabo su uso? ¿Organizas el espacio de alguna manera determinada?

¿Hay algún tiempo concreto establecido para la lectura?

16. ¿Hay algún aspecto respecto a la educación literaria que ofreces a tus alumnos que te gustaría cambiar o mejorar?

3.1.3. Análisis de la biblioteca de aula del segundo curso de Educación Infantil

Tal y como se ha mencionado en el apartado teórico, la biblioteca de aula debería ser un espacio de formación, en la que los niños puedan encontrar a su disposición una amplia variedad de obras literarias que cumplan unos criterios de calidad. Además, este espacio va a ser uno de los primeros contactos que tengan los alumnos con la lectura de manera más directa, por lo que la experiencia que tengan en ella va a ser fundamental para el desarrollo de la competencia literaria. Por todo ello, se ha considerado necesario realizar una valoración sobre los textos literarios que forman parte de esta biblioteca, con el objetivo de determinar si esta selección está basada en el “facilismo” o si, por el contrario, fomenta la participación activa y la implicación emocional del lector en la construcción de significados.

El análisis se llevará a cabo sobre la biblioteca de aula de cuatro años. Dado que las tres clases de Educación Infantil siguen una organización y funcionamiento similar, los resultados obtenidos se podrán considerar como una muestra del corpus de obras literarias al que los alumnos de infantil tienen acceso. Para realizar este análisis se ha elaborado una tabla (Anexo 1. Tabla análisis de la biblioteca de aula) compuesta por una serie de criterios que, a partir de la teoría, se han considerado clave para evaluar si las obras ofrecidas son de calidad literaria o no:

1. La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad.
2. Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias.
3. Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.).
4. Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía.
5. Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes.

6. La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas.
7. La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita.
8. Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido.
9. Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.).
10. Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños.
11. Las imágenes reflejan la información aportada por el texto.
12. Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto.
13. Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia.

Esta tabla se deberá cumplimentar con cada texto que forme parte de la biblioteca, marcando con una X la casilla “Sí” (si cumple ese criterio) o “No” (si no lo cumple), y añadiendo en el apartado de “Justificación” las razones de dicha elección. Una vez que se hayan recogido todos los datos, se mostrará cuáles de estos criterios caracterizan al corpus de obras que componen la biblioteca de aula, al mismo tiempo que se explicará su significado.

3.1.4. Análisis de las actividades literarias realizadas en el aula de segundo curso de Educación Infantil

Otro factor fundamental para conseguir que los alumnos vivencien una verdadera experiencia literaria en la que se promueva una implicación tanto emocional como cognitiva, es la metodología y la práctica educativa que el docente lleva a cabo. Por ello, también se va a hacer un análisis sobre todas aquellas actividades en torno a la educación literaria que la tutora de segundo curso de infantil lleva a cabo en el aula.

Para cada actividad se tendrá que rellenar la siguiente tabla, utilizando la observación directa como método de recogida de información. Una vez que se tengan todos los datos, se valorará tanto la cantidad de actividades realizadas como la calidad de las mismas, haciendo hincapié en el papel que se les otorga a los alumnos y en los aspectos emocionales que se hallan implicados.

Tabla 3. Actividades literarias que se realizan en el aula

| | |
|---|---|
| Nombre | Indicar el nombre de la actividad. |
| Temporalización | Indicar cada cuánto tiempo se realiza esta actividad, viendo si se trata de una actividad aislada o si forma parte de la dinámica del aula; así como la duración de la misma. |
| Objetivos | |
| Indicar los objetivos que, desde el punto de la vista de la profesora, se persiguen con esta actividad. | |
| Descripción | |
| Explicar en qué consiste la actividad, indicando cuál es el papel de los alumnos y de la maestra. | |

3.2. Diseño de una propuesta de intervención en un aula de segundo curso de Educación Infantil para incorporar los componentes emocionales inmersos en la práctica literaria a través del libro álbum

3.2.1. Justificación de esta propuesta de intervención

Como se ha ido mencionando a lo largo del trabajo, la literatura suele adoptar en las aulas de Educación Infantil un papel de adoctrinamiento en valores y contenidos didácticos, o bien suele ser utilizada como un simple medio de entretenimiento en el que los alumnos participan la mayor parte del tiempo como meros receptores. Por ello, a continuación se plantea una propuesta de intervención en la que se tienen en cuenta los componentes emocionales implicados en lo que debería ser una verdadera experiencia literaria, de tal forma que se ofrezca al alumnado la oportunidad de ejercer un rol activo en la interpretación y construcción libre de significados de los textos, haciendo uso de todo su ser (sus conocimientos, experiencias previas, imaginación, etc.) Asimismo, se busca aportar algunos ejemplos de obras literarias que tienen el potencial necesario para provocar esa experiencia literaria en el lector, y valorar qué tipo de respuestas concretas dan los niños durante este proceso. Dicha intervención se llevará a cabo en la misma aula de segundo curso de infantil en la que se han realizado los anteriores análisis.

3.2.2. Objetivos específicos de la intervención

A través de la realización de esta propuesta de intervención literaria se pretende que los alumnos logren alcanzar la consecución de una serie de objetivos específicos:

- Desarrollar interés y gusto por la escucha de textos literarios a través de la lectura en voz alta.
- Establecer vínculos afectivos con el mediador y con los compañeros durante la lectura en voz alta y la conversación literaria.
- Participar activamente en la interpretación subjetiva de significados y en la construcción del sentido de la obra a través de la observación de las imágenes y de la información aportada por el texto.
- Intercambiar y confrontar con los compañeros aquellas ideas que a cada uno le surgen durante la escucha de la obra literaria.
- Expresar tanto oralmente como a través del dibujo aquellas sensaciones y emociones que la obra literaria evoca a cada individuo.

3.2.3. Selección de las obras literarias para la puesta en práctica de esta intervención

Para la consecución de los objetivos nombrados anteriormente se ha decidido elegir una serie de libros álbum, a través de los cuales se realizarán lecturas en voz alta y conversaciones literarias.

El libro álbum, a pesar de que se desarrolló en Europa a partir de los años sesenta, todavía puede resultar novedoso en España al ser el libro ilustrado el formato más extendido dirigido a la infancia. Sin embargo, se ha considerado oportuno elegir este tipo de formato puesto que combina el código escrito con el visual, de tal manera que la palabra y la imagen mantienen una relación íntima, complementándose entre sí para poder construir el sentido de la obra. A diferencia del libro ilustrado, las imágenes no se limitan a reflejar visualmente lo que se expresa en el texto, sino que estas también aportan nuevos significados que deben leídos e interpretados. De esta manera, el libro álbum invita al lector a detenerse a observar minuciosamente todos los detalles ofrecidos por las imágenes, pero al mismo tiempo, el texto le lleva a querer apresurarse a pasar de página para saber qué va a ocurrir a continuación, marcándose así un determinado ritmo narrativo. Por lo tanto, el libro álbum es un objeto estético en el que todos sus elementos, tanto visuales (el diseño, la tipografía, la portada, etc.) como

textuales (el lenguaje utilizado), van a permitir al lector construir el sentido de la obra (Bibliotecas escolares CRA, 2009).

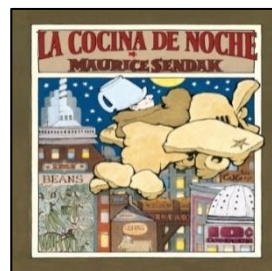
Debido a la disponibilidad temporal cedida por la tutora de segundo curso de infantil, se han podido seleccionar un total de cinco libros álbum, los cuales han sido elegidos por las razones que se exponen a continuación:

Título: La cocina de noche

Autor: Maurice Sendak

Editorial: Kalandraka

Año de esta edición: 2016



Argumento: Miguel es un niño que está a punto de dormirse, pero tras oír un fuerte ruido detrás de la pared de su habitación, empieza a caer en la oscuridad de la noche hasta terminar en un bol lleno de masa. Allí, tres cocineros pretenden hacer un pastel, pero para ello les falta un ingrediente fundamental: la leche. Para ayudarles, Miguel irá recorriendo esa extraña cocina hasta encontrarse con una botella gigante de leche, dando por finalizada su misión y regresando a su cama.

En primer lugar, este libro álbum presenta una historia surrealista, reflejando la parte ilógica y fantasiosa de los sueños a través del personaje de Miguel, pero a la vez aparecen mezclados elementos que forman parte de la realidad. Lo que más llama la atención de este libro es sin duda el uso creativo de las imágenes, puesto que están repletas de detalles que llaman la atención del espectador, como por ejemplo que la ciudad esté formada por edificios con forma de productos de alimentación, que haya un amplio contraste de tamaños entre los personajes y los objetos, la desnudez de Miguel, o la expresividad facial de los personajes. Por lo tanto, los niños desde la portada van a poder empezar a elaborar sus conjeturas sobre qué va a tratar la historia. Del mismo modo, la utilización de colores fríos y apagados, con un intenso cielo azul estrellado, ayuda a recrear una atmósfera de magia y misterio en la que todo tipo de sucesos pueden tener lugar. Además, el diseño de las páginas se aleja de lo común, puesto que se trata de un homenaje al cómic, en concreto a “Little Nemo in Slumberland” del autor Winsor McCay, considerado un clásico dentro de la historia del cómic. De esta manera, se pueden encontrar múltiples viñetas: imágenes contiguas horizontales, verticales, grandes, medianas, a doble página, etc.

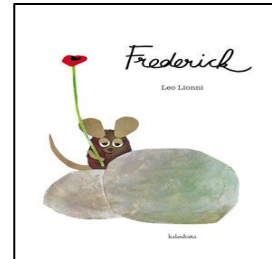
Por otra parte, este libro resulta idóneo para leerlo en voz alta ya que el texto está compuesto por oraciones rimadas y coordinadas entre sí, mezclándose la narración con los diálogos de los personajes, lo que conduce a un ritmo narrativo dinámico y ágil; pero a su vez, también hay espacios para el silencio. Este ritmo se ve enriquecido también por la utilización de onomatopeyas sobre diferentes ruidos y exclamaciones de los personajes. Además, el narrador realiza preguntas directas dirigidas al público, por lo que este se puede involucrar más en la lectura.

Título: Frederick

Autor: Leo Lionni

Editorial: Kalandraka

Año de esta edición: 2009



Argumento: Una familia de ratones de campo se dedica a almacenar comida antes de la llegada del invierno, todos menos uno, Frederick, el cual se dedica a recolectar otro tipo de elementos: los rayos del sol, los colores y las palabras. Con la llegada del invierno se instaura el frío, al mismo tiempo que las provisiones empiezan a escasear, todas menos las de Frederick.

Este libro a primera vista mantiene una semejanza con la fábula “La cigarra y la hormiga” del autor Esopo, puesto que todos los ratones, a excepción de Frederick, comienzan a recolectar comida para el invierno. Sin embargo, conforme avanza la lectura se puede comprobar cómo cobra un sentido completamente opuesto, alejándose del mero objetivo moralista que se perseguía en la fábula. Hay dos factores que llaman la atención de este libro: el primero es la presencia de elementos poéticos, los cuales van apareciendo sutilmente a lo largo de la historia hasta que finalmente Frederick recita un poema en el que se recogen todos ellos, por lo que los niños pueden disfrutar a través de la palabra poética. Además, la combinación de palabras sencillas con otras de mayor complejidad puede enriquecer el vocabulario de los niños, especialmente en cuanto a la adjetivación.

El segundo factor destacable es la libre posibilidad de interpretación que ofrece la trama, sobre todo porque el autor deja un final abierto, de tal manera que cada niño puede establecer sus propias conclusiones sobre qué les pasa a los ratones. También se les plantean otros muchos interrogantes, como por ejemplo cuál es la razón por la que

Frederick no trabaja, si de verdad es posible recoger las palabras, los rayos del sol o los colores, etc. Hay además, un importante componente emocional a lo largo de toda la historia.

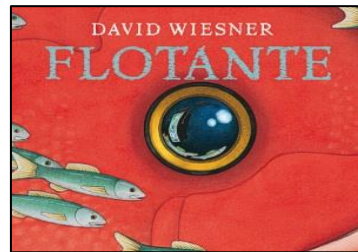
Otro aspecto a favor de este libro son las ilustraciones. Aunque estas no aportan mucha información suplementaria al texto, las técnicas utilizadas (uso de acuarelas, collage...) resultan llamativas puesto que logran crear numerosas texturas y contrastes de colores, los cuales pueden transmitir diversas sensaciones al espectador. Además, se juega con la posición corporal y la expresión facial de los personajes, sirviendo de pista para que los lectores puedan identificar a Frederick de entre todos los ratones así como las emociones que estos experimentan.

Título: Flotante

Autor: David Wiesner

Editorial: Océano Travesía

Año de esta edición: 2007



Argumento: Un niño se encuentra una antigua y enigmática cámara subacuática a orillas del mar, con un carrito dentro, el cual decide revelar para analizar minuciosamente todas sus fotografías. Descubre así imágenes sorprendentes. La última muestra a una niña sosteniendo una fotografía, en la cual aparece un niño sujetando otra, continuando así sucesivamente hasta llegar a una imagen en color sepia en la que se halla el muchacho que captó la primera instantánea con esa cámara. Para no romper esta cadena, el protagonista de la historia decide tomarse la misma foto, lanzando la cámara de nuevo al océano para que así alguien más la pueda volver a encontrar.

Hay muchos elementos que hacen que este libro sea especial. En primer lugar, se trata de una historia gráfica completa ya que carece de cualquier tipo de texto, por lo que el lector, desde un primer momento, va a tener que poner todo su esfuerzo en construir el significado de la historia. Para ello, deberá analizar todas las imágenes, a la vez que hace uso de su imaginación y sus conocimientos previos. Todas las ilustraciones contienen múltiples detalles a los que es preciso prestar atención. Por ejemplo, el autor muestra en la portada la imagen de un pez, en cuyo ojo se puede distinguir el reflejo de una cámara fotográfica y todo aquello que esta capta,

introduciendo de esta manera tan perspicaz el tema sobre el que va a girar toda la historia: la mirada.

Por otra parte, estas imágenes son presentadas en múltiples formatos: ilustraciones a una o doble página, en viñetas de distintos tamaños, con o sin marcos, composiciones que se asemejan a la fotografía y a las lentes de la cámara, etc.; pero además, se juega con los planos y los ángulos, de tal manera que la historia se va observando desde diferentes perspectivas, siendo el zoom un elemento fundamental en la trama para producir un efecto de cercanía o lejanía.

Los colores utilizados también logran transmitir muchas sensaciones. Por ejemplo, los tonos más oscuros y vivos reflejan la profundidad del océano, mientras que los colores en blanco y negro muestran el paso del tiempo.

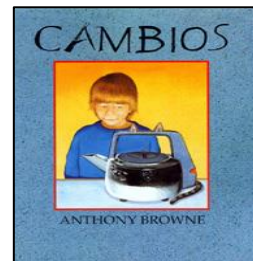
Asimismo, se presenta una historia cíclica e inacabada que el observador tendrá que ir descubriendo poco a poco mientras viaja en el tiempo y en el espacio. En ella se mezclan elementos reales con surrealistas, mostrando las profundidades del mar como un espacio en el que la vida transcurre de manera enigmática.

Título: Cambios

Autor: Anthony Browne

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Año de esta edición: 2011



Argumento: El padre de José, antes de ir a recoger a su madre, le avisa de que las cosas van a cambiar a partir de entonces. Desde ese momento, José empieza a ver cosas extrañas por toda la casa: una tetera con forma de gato, una pantufla con pico y alas, un gorila a modo de sillón, etc. José se encuentra muy confundido, ¿serían todas esas cosas a las que se refería su padre? Finalmente, el papá y la mamá de José llegan a casa, pero no vienen solos, sino que vienen acompañados de su nueva hermanita.

Este libro álbum plantea un tema que suele ser fuente de angustia para los niños: enfrentarse a la incertidumbre que provocan los cambios que se pueden dar en su hogar y la importancia de expresar sus dudas y temores. Desde el principio de la historia, se formula a los lectores un interrogante: ¿a qué se puede referir el padre de José al decir

que las cosas van a cambiar? Esta pregunta permite que los niños vayan construyendo sus propias hipótesis conforme avanza el libro, dejando volar su imaginación.

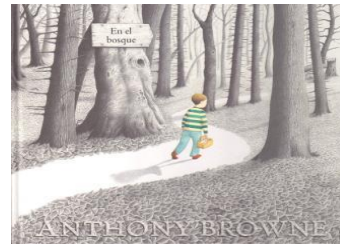
Lo más llamativo de esta obra literaria se encuentra en las ilustraciones, las cuales contienen objetos cotidianos que han sido transformados de manera surrealista a través de la mezcla con otros elementos (por ejemplo, objetos inanimados como un sofá se convierten en animales). Además, estas imágenes ofrecen información adicional a la aportada por el texto, lo que hace que el lector lleve a cabo durante toda la lectura un papel activo de observador para percibir hasta los más mínimos detalles (por ejemplo, el cuadro de Van Gogh que se encuentra en la habitación de José). También se juega con el tamaño de las ilustraciones y con la combinación de la presencia o ausencia de texto.

Título: En el bosque

Autor: Anthony Browne

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Año de esta edición: 2004



Argumento: Un niño se encuentra al despertarse con que su padre no está y al preguntarle a su madre no obtiene ninguna respuesta. Esta le pide al niño que lleve un pastel a su abuelita que se siente mal, sugiriéndole que vaya por el camino largo del bosque puesto que es más seguro. Sin embargo, el niño decide ir por el camino corto para poder regresar antes a casa y esperar a su padre. A lo largo de este recorrido se irá topando con distintos personajes un tanto extraños e incluso se encontrará un abrigo rojo. Al final de la historia llegará a casa de su abuelita, donde recibirá una gran sorpresa: su papá.

Desde el principio de la narración ya se le plantea una incógnita al lector: ¿dónde está el papá del niño?, la cual no logrará resolver hasta el final de la misma. De esta forma tan perspicaz se hace mención al miedo que pueden sentir los niños debido al abandono o la pérdida de la figura paterna. Esta intriga viene avivada por los misterios que se ocultan dentro del bosque, en el cual aparecen ciertos personajes que pueden resultar conocidos para el lector, ya que hacen referencia a otros cuentos tradicionales: *Juanito y las Habichuelas Mágicas*, *Ricitos de Oro*, y *Hansel y Gretel*. La mayor alusión se hace hacia el cuento de *Caperucita Roja*, lo cual puede confundir al lector que espera que sucedan los mismos hechos.

Por otra parte, el papel de las imágenes resulta fundamental para la interpretación de la historia, puesto que añaden mucha información adicional a la ofrecida por el texto: las notas de angustia que deja el niño a su papá, la expresividad facial de los personajes, la descripción del bosque, etc. Asimismo, el uso de los colores logra transmitir muchas sensaciones al espectador, sobre todo el contraste que se produce entre el blanco y negro del bosque y el color que se utiliza para el protagonista y todo aquello que sucede en otro espacio; lo que sugiere la existencia de dos realidades paralelas. Del mismo modo, se juega con el tamaño y la disposición que ocupan las ilustraciones en las páginas, dando mayor o menor importancia al texto o al impacto visual.

3.2.4. *Procedimiento: pasos a seguir para la puesta en práctica de esta intervención*

Cada obra seleccionada dará lugar a una sesión literaria, compuesta por cuatro partes:

a) *Presentación del libro álbum*: en primer lugar, los alumnos se colocarán sentados en semicírculo en la zona de asamblea, de tal manera que la maestra se coloque sentada frente a ellos en una silla pequeña. Esto permitirá que todos los niños tengan una buena visión del libro, lo cual resulta fundamental para lograr una participación activa de los mismos. A continuación, la profesora les mostrará la portada del libro para que puedan ir estableciendo sus propias hipótesis sobre el argumento de la historia y vayan creando una serie de expectativas. Una vez que hayan compartido algunas de sus opiniones, les enseñará la contraportada y les dirá el título de la obra para que así tengan más información que les ayude a anticipar.

b) *Lectura en voz alta*: tras ese primer intercambio de ideas, la profesora comenzará a leer en voz alta el texto literario. En cada página les dará un tiempo para fijarse en todos los detalles que ofrecen las imágenes y puedan intercambiar las ideas y las sensaciones que les vayan surgiendo. De esta forma, se intenta que los alumnos vayan contrastando sus propias opiniones y argumenten sus pensamientos, para así ir construyendo su propio sentido del texto. Además, para favorecer la participación y la reflexión, la profesora les irá haciendo algunas preguntas referidas a los sucesos que ocurren en la historia, estableciendo conexiones con la realidad.

c) *Conversación literaria posterior a la lectura*: una vez acabada la lectura, los alumnos tendrán que compartir todas las impresiones que les hayan surgido durante este proceso. Podrán realizar sus propios comentarios libremente pero también la profesora

les planteará una serie de cuestiones tomando como base las formuladas por Chambers (ver apartado 2.4.3 del marco teórico), pero adaptándolas a cada obra literaria en cuestión. Ni en este momento ni durante la lectura en voz alta, la maestra tratará de imponer una determinada interpretación del texto, sino que todas las respuestas se considerarán válidas.

d) *Representación de la obra literaria a través del dibujo*: finalmente cada niño de manera individual tendrá que dibujar aquello que más le haya impresionado de la obra. Cuando cada alumno entregue su dibujo, la maestra le pedirá que le cuente qué ha dibujado, de tal forma que no se pueda malinterpretar lo que ha representado.

Tanto la lectura en voz alta como la conversación literaria serán grabadas en audio, de tal manera que todo ello será transcrito posteriormente para poder analizar las respuestas de los alumnos. En estas transcripciones se utilizarán nombres ficticios para otorgar una mayor privacidad a los niños. También se hará un análisis de los dibujos una vez se hayan recogido.

3.2.5. Temporalización de esta propuesta de intervención

La temporalización de esta intervención se ha planteado en función de la disponibilidad temporal de la tutora de segundo curso de infantil. Por ello, se realizará una sesión de una hora cada semana en el horario de tarde. La duración de cada parte de la sesión dependerá de la participación de los niños y de la extensión de la obra, de tal manera que se les dejará el máximo tiempo posible para comentar sus ideas, dando un mínimo de 10 minutos para la realización del dibujo. La intervención comenzará el 21 de abril y terminará el 19 de mayo, siendo un total de cinco semanas.

Tabla 4. Calendario de la intervención

| ABRIL | | | | | | |
|-------|----|----|----|------------------------------|----|----|
| L | M | X | J | V | S | D |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 La cocina de noche | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 Frederick | 29 | 30 |
| MAYO | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 Flotante | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 Cambios | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 En el bosque | 20 | 21 |

3.2.6. Evaluación de las respuestas obtenidas durante la puesta en práctica de esta intervención

Para valorar los comentarios ofrecidos por los alumnos así como los elementos representados en los dibujos en cada una de las sesiones, se van a tener en cuenta dos clasificaciones aportadas por Sipe, las cuales mantienen cierta similitud entre sí. En la primera de ellas (2002), establece cinco clases de respuestas expresivas, y por tanto de carácter emocional, que los niños pueden mostrar durante la lectura en voz alta, en las cuales se reflejaría por lo tanto una parte de la dimensión emocional de la literatura:

1. Dramatizando (*dramatizing*): los niños dramatizan lo que ocurre en la historia de manera espontánea, ya sea realizando imitaciones verbales o través de gestos y acciones. Por ejemplo, si el profesor dice que un monstruo ruge y enseña sus garras, estos actúan del mismo modo. Así, logran incluirse ellos mismos en la obra.
2. Contestando (*talking back*): los niños dan contestaciones dirigidas a los personajes o a los sucesos que van ocurriendo. Por ejemplo, si un personaje está en peligro puede gritarle que tenga cuidado. De esta forma, la línea que separa el mundo real y el ficticio se vuelve borrosa por un momento.
3. Criticando/controlando (*critiquing/controlling*): los niños sugieren sus propias alternativas respecto al argumento de la historia, los personajes o el escenario, adaptándolas a sus propias personalidades y deseos. También pueden hacer críticas hacia las decisiones tomadas por el autor del libro.
4. Insertándose (*inserting*): los niños se meten en la historia asumiendo el rol de los personajes o bien incluyen a sus compañeros.
5. Tomando el control (*taking over*): los niños responden de manera creativa y graciosa a las preguntas del docente, manipulando el texto según sus propios propósitos y dando contestaciones que pueden alejarse de lo “correcto”.

En la segunda clasificación, Sipe (2010: 2-12) diferencia también cinco categorías conceptuales que contienen respuestas mediante las cuales los alumnos pueden reflejar su comprensión lectora:

1. Analítica: los niños utilizan la información obtenida del texto que ha sido leído en voz alta y de las ilustraciones para llevar a cabo sus propias interpretaciones

sobre la obra literaria, haciendo alusiones a los elementos que han ido apareciendo.

2. Intertextual: los niños relacionan la obra leída en voz alta con componentes pertenecientes a otras historias conocidas previamente. Dichas conexiones les ayudan a comprender el sentido de la obra.
3. Personal: los niños establecen conexiones entre sus propias experiencias y los personajes o hechos que aparecen en la obra. De esta forma se involucran más en ella y les resulta más sencillo encontrar el sentido del texto.
4. Transparente: los niños se hallan tan inmersos en la historia que realizan comentarios dirigidos directamente a los personajes o actúan como si ellos mismos estuvieran dentro de la obra. Por lo tanto, no hay una separación clara entre el mundo real y el ofrecido por el texto.
5. Performativa: los niños manipulan la obra incluyendo elementos que han sido elaborados a través de su imaginación y creatividad, pudiendo ser algunas de estas respuestas subversivas o transgresoras.

De esta manera, en la primera categoría (analítica) los niños están utilizando principalmente los procesos cognitivos para comprender la lectura, puesto que están observando, analizando, comparando, etc., es decir, desarrollando un procesamiento cognitivo de la información visual y verbal que encuentran en el texto. Sin embargo, en las cuatro categorías restantes hay un peso emocional importante en las interpretaciones llevadas a cabo por los niños, ya que para ello incorporan lo que habíamos conocido como *intertexto vital* (Sanjuán, 2013), es decir, el conjunto de experiencias, gustos, preocupaciones, etc., del lector. Al mismo tiempo, la obra literaria les provoca distintas respuestas emocionales que les hacen actuar de una determinada manera.

Por otra parte, también se valorará cómo ha sido la experiencia literaria en cada una de las sesiones de una manera más global, destacando cuál ha sido la implicación de los alumnos y cuáles de los elementos que caracterizan a cada obra (descritos en el apartado 3.2.3) han sido capaces de reconocer.

4. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación se muestra la información recogida a partir de los diferentes análisis planteados en el diseño metodológico, así como la valoración de los resultados obtenidos durante la puesta en práctica de la propuesta de intervención literaria anteriormente planteada.

4.1. Respuestas aportadas por las maestras de Educación Infantil a partir de las entrevistas realizadas

A pesar de que la intención inicial fue realizar las entrevistas de manera oral a las tres tutoras de Educación Infantil, para así poder conseguir una mayor y mejor información, todas ellas me pidieron finalmente hacerlas por escrito, alegando no tener suficiente tiempo para contestar a las preguntas durante su horario laboral y además decían sentirse más cómodas si las hacían de esta manera. Por ello, les entregué las preguntas que se habían elaborado a modo de guía, pidiéndoles que respondiesen a tantas como les fuera posible, pero sobre todo haciendo hincapié en aquellas que están enfocadas hacia la educación literaria que imparten en sus aulas.

A continuación, se presenta una síntesis de la información obtenida en cada una de estas entrevistas, destacando aquellos puntos que se consideran más relevantes, para después poder comparar y dar valor al significado de estas respuestas. Cabe mencionar que la actitud mostrada por dos de las maestras no ha sido muy favorable puesto que, a pesar de comprometerse en un principio y darles dos semanas de tiempo, ha sido necesario insistir en numerables ocasiones y la mayoría de las preguntas o bien no han sido contestadas o han sido desarrolladas escasamente. Las respuestas completas se muestran en Anexo 2. Entrevistas.

Tutora de primer curso de Educación Infantil:

Aunque le gusta leer, no se considera lectora habitual por falta de tiempo. Cree que la literatura es muy importante durante esta etapa porque “ayuda a desarrollar la imaginación y el lenguaje”, y aunque afirma que hay una conexión entre la dimensión literaria y emocional no dice cuál, solo que le parece bien trabajar las emociones a través de los cuentos. Además, piensa que la calidad literaria “depende del contenido, cómo está escrito, el lenguaje, los dibujos, y el mensaje literario que se quiera dar”.

En cuanto a las actividades realizadas en el aula menciona “Mi libro favorito”, la cual será explicada en el apartado 4.3. La biblioteca de aula dice que es “un rincón con estanterías donde los niños hacen uso libre de los cuentos”, disponiendo de un rato al día para ello. También, una vez a la semana lee a los niños un cuento en voz alta.

Respecto al resto de preguntas no se ha podido obtener información, puesto que no ha habido ninguna contestación.

Tutora de segundo curso de Educación Infantil:

Desde el punto de vista de esta maestra, el componente afectivo ocupa un papel muy importante durante esta etapa y considera que es necesario trabajar las emociones para que los niños sean capaces de identificarlas, entenderlas, expresarlas y gestionarlas correctamente. Ella destaca que a pesar de que los niños vayan aumentando su autonomía, van a seguir necesitando la presencia y la cercanía del adulto. De tal forma que cuanto más se desarrolle el lazo afectivo entre el profesor y el alumno, más significativo será su aprendizaje, ya que este tendrá una mayor seguridad en sí mismo.

En cuanto a las dificultades que se ha encontrado relacionadas con el ámbito emocional, enfatiza la forma que tienen algunos alumnos de exteriorizar sus emociones, observando que existe una correlación con la situación familiar en la que se encuentran, es decir, los niños actúan según el afecto que reciben. Por otra parte, define la inteligencia emocional como “la capacidad que tiene la persona de gestionar sus emociones y planificar sus actuaciones de forma eficaz”, considerando que se debe trabajar tanto en infantil como en etapas posteriores. Para fomentar su desarrollo, hace que sus alumnos reflexionen sobre cómo pueden resolver los conflictos que surgen entre ellos de la manera más adecuada.

Respecto a la literatura, aunque disfruta leyendo, solo se considera lectora habitual durante los periodos vacacionales debido a la falta de tiempo. Define la literatura como “una forma de expresión” y “un potente motor para desarrollar la imaginación y la creatividad del niño”. Sin embargo, cuando se le pregunta por si existe una relación entre el ámbito emocional y literario, contesta diciendo que hay “una pequeña conexión entre literatura y emociones”, puesto que la lectura provoca unos sentimientos en cada persona. A esto añade que la literatura tiene un componente formativo, ya que permite a los niños entender ciertos aspectos de la realidad de una forma lúdica y sencilla, lo cual

considera también importante. Para ella la calidad literaria es algo muy subjetivo, resaltando que una buena obra “tiene que producir en el lector diversión, concentración en la lectura, evasión, conocimiento de otras realidades y sobre todo entretenimiento.” En cuanto a los tipos de textos literarios que se deben ofrecer en infantil, piensa que lo mejor es ofrecer una amplia variedad sin limitar ningún tema para que así puedan definir sus propios gustos. Además, transmitir valores a través de los cuentos le parece una buena opción para que los niños puedan aprender de una forma entretenida y motivadora, nombrando algunos títulos como ejemplo: *El pez arcoíris*, *La cebra Camila*.

Su finalidad con la literatura en el aula es que los niños “vean la lectura como algo divertido y motivador, que les ayude a evadirse e introducirse en un mundo nuevo de fantasía”. Sin embargo, por falta de tiempo en la programación no puede otorgar a la literatura el papel que le gustaría. Con sus alumnos realiza la actividad “Mi libro favorito” y lecturas en voz alta dos veces al trimestre, haciéndoles preguntas al finalizar para comprobar si lo han entendido y si se han quedado con “el trasfondo del cuento”, el cual suele contener valores sociales. Los libros que les ha leído durante este curso son *El pez arcoíris*, *La cebra Camila*, *El Grúfalo* y *¿A qué sabe la Luna?* Por otra parte, considera que a estas edades los niños disponen de una mayor creatividad e imaginación para poder crear libremente sus propias interpretaciones. Como factores que afectan en la construcción de los significados del texto nombra el tipo de personalidad que tenga cada niño (por ejemplo, si es extrovertido/introvertido, fantasioso) y lo familiarizado que esté con esta actividad. Asimismo, dice que si se quiere trabajar un elemento o valor concreto es mejor que todos los alumnos lleguen a la misma interpretación, pero si se quiere fomentar la fantasía y creatividad todas las respuestas pueden ser válidas.

La biblioteca de su aula la considera como “un rincón espacioso, donde intentamos que reine un clima de descanso”. Afirma que no se basa en ningún criterio específico para seleccionar las obras literarias, salvo intentar que contengan letras mayúsculas que puedan ir identificando e imágenes que resulten motivantes. Así, esta biblioteca forma parte de los rincones del aula.

Por último, en cuanto a los aspectos que le gustaría cambiar o mejorar, expresa que le gustaría ampliar la actividad de “Mi libro favorito” puesto que con ella se logra

establecer un mayor vínculo entre los compañeros además de fomentar el gusto por la lectura. Sin embargo, todavía no sabe cómo hacerlo.

Tutora de tercer curso de Educación Infantil:

Considera que se debe ofrecer una educación integral al niño que abarque todos los ámbitos, por lo que promover su desarrollo emocional le parece importante. Como dificultades que se ha encontrado en el aula destaca que algunos niños no saben gestionar sus emociones, sobre todo si tienen padres muy protectores. Para ella la literatura es “un arte, una forma de expresarse de forma oral o escrita” y puede desarrollar la inteligencia emocional de los niños. También afirma que existe una conexión entre la dimensión literaria y emocional, pero no dice cuál. Asimismo, cree que para cada edad debe haber un tipo de literatura específica, aunque no detalla más. Afirma usar la literatura en el día a día a través de cuentos, dramatizaciones y canciones, para así motivar a los alumnos y desarrollar su inteligencia emocional. En estas actividades los niños tienen que “participar, disfrutar y vivirlas”. Además, piensa que los niños tienen más imaginación que los adultos, por lo que pueden construir sus propias interpretaciones y significados de las obras. Respecto a si es mejor que alumnos lleguen a una misma interpretación, considera que a veces puedes querer que alcancen la misma moraleja mientras que otras por ejemplo quieres que cambien el final del cuento.

Por otra parte, no detalla cómo se organiza el funcionamiento de la biblioteca de aula, solo dice que se encarga de una parte. Los niños hacen uso de ella eligiendo el cuento que quieren durante el tiempo para rincones, mientras que ella selecciona los libros que se tienen que llevar para el fin de semana. Por último, piensa que siempre le van a quedar cosas que mejorar, pero no dice cuáles. Tampoco da contestación al resto de preguntas.

Una vez vistas todas las respuestas, las conclusiones a las que se puede llegar son las siguientes:

1) Ninguna de ellas se considera lectora habitual por falta de tiempo. Este hecho puede influir en la actitud que muestren hacia sus alumnos en torno a la literatura y el grado de implicación que tomen para incorporarla en el aula, ya que, como se ha visto

anteriormente, el interés que tengan los docentes hacia la lectura se va a reflejar en su práctica educativa.

2) Todas otorgan un papel importante al componente emocional, por lo que consideran necesario fomentar su desarrollo desde el ámbito educativo, sobre todo porque algunos niños tienen problemas para gestionar sus emociones. De esta forma, pueden atender a la globalidad del alumno.

3) Entienden la literatura como una forma de expresión que puede ayudar a desarrollar la imaginación de los niños. Asimismo, establecen que lo emocional y lo literario mantienen algún tipo de relación, aunque las conexiones que hacen van más dirigidas hacia un uso instrumental y didáctico de la literatura, puesto que mayormente la utilizan para trabajar las emociones y los valores. No obstante, también creen que puede servir para divertirse y sentir.

4) Cada maestra tiene su propia visión acerca de qué es la calidad literaria, pero no tienen unos criterios demasiado definidos. Aunque no consideran que todas las obras pueden calificarse de calidad.

5) Establecen que la literatura ocupa un papel importante en esta etapa y afirman que los niños disponen de suficiente capacidad imaginativa para construir sus propios significados. Sin embargo, en la práctica no le dedican mucho tiempo, simplemente realizan alguna lectura en voz alta y hacen la actividad de “Mi libro favorito”.

6) La biblioteca de aula es usada libremente por los niños cuando es tiempo de juego, siendo un rincón más de la clase. Además, la mayoría de las obras que forma parte de esta biblioteca, como se verá en el siguiente apartado, no cumplen con los criterios de calidad.

4.2. Resultados del análisis de la organización, funcionamiento y corpus de obras de la biblioteca de aula de segundo curso de Educación Infantil

La biblioteca de aula del segundo curso de Educación Infantil ocupa un pequeño rincón al fondo de la clase junto a la ventana, lo que permite que sea un espacio luminoso para la lectura. Está compuesta por una estantería en la que se almacenan los libros, la cual está adaptada a la altura de los alumnos, de tal forma que estos pueden alcanzar los libros sin ninguna dificultad. También cuenta con dos cojines para que los

niños se puedan sentar, y una pequeña decoración a base de banderines que los propios alumnos pintaron para animar el espacio. A pesar de que las intenciones de crear este rincón son buenas, ya que se ha intentado instaurar un espacio que resulte llamativo y acogedor, se encuentra algo descuidado. Se puede apreciar que la decoración no está bien mantenida (por ejemplo, no se han vuelto a colocar banderines y letras que se han caído), pero sobre todo el mayor problema se encuentra en los libros que ocupan la estantería. La mayoría de ellos está en mal estado, con portadas sueltas, libros a los que les faltan páginas o que están muy desgastados.



El funcionamiento de esta biblioteca es el siguiente: los alumnos se dividen en grupos según el color de la mesa en la que se sientan, de tal forma que cuando acaban las actividades previstas (normalmente fichas) cada grupo puede jugar en el rincón que le toque ese día, siendo la biblioteca uno de ellos. De esta forma, los niños pueden coger los libros que quieran libremente. No obstante, como no saben leer, se limitan a mirar las imágenes o en la mayoría de los casos tienden a usarlos dándoles otra función (formar torres, usarlos como objetos, etc.), lo cual provoca el deterioro de los libros.

En cuanto al corpus de obras literarias que forman parte de esta biblioteca, como se pudo ver en la entrevista, la tutora no se basa en ningún criterio para seleccionar los libros, salvo intentar que tengan las letras en mayúscula y los dibujos vistosos. Tras analizar los libros que se encontraban en mejor estado, un total de 27, siguiendo los criterios que se habían creado para valorar si las obras son de calidad literaria o no (Anexo 3. Análisis de la biblioteca de aula), los resultados obtenidos han sido los siguientes:

De las 27 obras analizadas, 16 pertenecen al género informativo y 11 al narrativo. Por lo tanto, no hay ninguna obra que pertenezca al género dramático ni lírico. Dentro del género narrativo, todas son cuentos (4 populares) a excepción de una leyenda.

Respecto al formato, 22 obras son libros ilustrados y 5 son libros de imágenes, por lo que no hay ningún libro álbum. Las temáticas principales de estos textos son:

- Espacios del entorno y objetos cotidianos: 6 de 27.
- Fantasía (princesas, caballeros, magia, dragones, etc.): 5 de 27.
- Animales: 5 de 27.
- Conceptos matemáticos básicos: 3 de 27.
- Festividades (navidad, Pascua, domingo): 3 de 27.
- La escuela como lugar de interculturalidad: 1 de 27.
- Comportamientos sociales: 1 de 27.
- Un día con los abuelos: 1 de 27.
- La muerte: 1 de 27.
- La llegada de una nueva hermana a la familia: 1 de 27.

Por lo tanto, los temas más tratados son elementos que forman parte del entorno de los niños, elementos fantásticos y los animales.

En cuanto a cada uno de los criterios elaborados, se han sacado los siguientes datos:

1. *La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad:* la mayoría de los libros puede resultar de interés para los alumnos puesto que contienen elementos como humor, fantasía, animales con características humanas, etc., que suelen gustar y atraer la atención de los niños a estas edades. Solo hay dos casos en los que los contenidos pueden resultar más aburridos al ser muy básicos y didácticos. (Sí: 25/ No: 2).
2. *Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias:* casi todos los libros incluyen contenidos que los niños pueden relacionar con el mundo real y con sus propias experiencias, solo con los cuentos populares pueden tener más dificultades para establecer conexiones, ya que la fantasía predomina en la trama. (Sí: 23/No: 4).

3. *Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.):* Solo hay dos obras en las que de forma directa se traten contenidos más duros como la muerte, la pobreza, el racismo, la emigración, etc. En los demás se evitan estos temas o se incluyen de una manera muy sutil. (Sí: 2/No: 25).
4. *Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía:* muchos de los libros no fomentan el desarrollo de la imaginación, puesto que o bien no hay realmente una historia narrativa o no contienen ningún elemento fantástico que permita alejarse de la realidad. Otros, sin embargo, favorecen la imaginación incluyendo objetos animados, animales con comportamientos humanos, etc. (Sí: 9/No: 18).
5. *Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes:* en este caso hay una proporción similar entre obras que favorecen esta implicación emocional y aquellas que no. En las que sí, se introducen personajes a los que les suceden una serie de hechos, los cuales pueden provocar unas respuestas emocionales en el lector al mismo tiempo que este se puede sentir identificado en algunos momentos. Sin embargo, los que no permiten esa implicación emocional se debe a que los contenidos se limitan a ser didácticos y no se centran en hacer sentir al lector. (Sí: 10/No: 17).
6. *La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas:* prácticamente todos los libros no permiten que los niños participen activamente en la construcción de significados, puesto que la estructura de la historia, si la tiene, es cerrada, por lo que dirige al lector hacia una única interpretación. Las obras que sí contienen esos “espacios vacíos” le plantean al lector una serie de preguntas a las que ha de contestar, en la mayoría de los casos observando las imágenes. (Sí: 3/No: 24).
7. *La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita:* muchos de los textos tienen la finalidad didáctica de que los niños aprendan ciertos contenidos (conceptos matemáticos, vocabulario sobre objetos, animales, etc.), y un par de ellos pretenden enseñar de manera

explícita valores morales de buen comportamiento y de respeto. En el resto de las obras puede haber ciertos valores o contenidos didácticos pero no se busca inculcarlos de manera directa. (Sí: 18/No: 9).

8. *Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido:* todos los libros contienen un lenguaje sencillo y un vocabulario con el que los niños están familiarizados. Solo en el caso de la leyenda se utiliza un lenguaje más complicado para los niños porque incluye palabras y expresiones propias de Aragón. Por otra parte, en los libros de imágenes se ha considerado que no se utiliza este lenguaje porque no hay texto. (Sí: 22/ No: 5).
9. *Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.):* solo hay un libro que contiene una metáfora al final de la historia y uno cuya narración es rimada, el resto no presenta ningún elemento que forme parte del lenguaje estético. (Sí: 2/No: 25).
10. *Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños:* no ha habido ninguna obra que no contenga una estética que no resulte motivadora para los niños, puesto que contienen colores llamativos, formatos que resultan fácilmente manejables para los niños o ilustraciones llenas de detalles. (Sí: 27/No: 0).
11. *Las imágenes reflejan la información aportada por el texto:* la mayoría de los libros se limita a representar la información dada por el texto, pudiendo ofrecer algunos detalles más sobre el espacio en el que se desarrolla la historia, pero sin ser relevantes para la construcción del sentido del texto. (Sí: 15/No: 12).
12. *Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto:* solo los libros de imágenes o aquellos en los que se plantean preguntas las cuales el lector tiene que responder observando las ilustraciones, amplían la información ofrecida por el texto. (Sí: 12/No: 15)
13. *Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia:* solo hay un caso que se considere algo complejo para los niños de esta edad puesto que se tratan contenidos más complicados (la ilegalidad, la emigración, el

racismo, etc.), distintas historias juntas y la extensión es bastante larga. (Sí: 1/No: 26).

Partiendo de todos estos datos obtenidos, se puede sacar las siguientes conclusiones respecto a la biblioteca de aula:

Como aspectos positivos:

1) Prácticamente todas las obras tienen temáticas que atienden a los intereses de los niños y ofrecen la posibilidad de que estos puedan establecer conexiones con la realidad y sus propias experiencias.

2) Los aspectos externos de todas las obras favorecen que la atención de los alumnos sea captada, sobre todo porque las ilustraciones están hechas con colores llamativos y contienen múltiples detalles que hacen que el lector fije su mirada en el libro.

3) Las obras no presentan grandes elementos que dificulten su comprensión, ya que tanto las tramas como el lenguaje utilizado en ellas resultan sencillos.

Como aspectos negativos:

1) En esta biblioteca de aula no se ofrece a los niños demasiada variedad, ni en cuanto al género ni en cuanto al formato. La mayoría de las obras son libros ilustrados de carácter informativo, es decir, casi todos tienen como finalidad enseñar a los niños ciertos contenidos didácticos.

2) Muchas de las obras no tratan contenidos que puedan requerir de una gran implicación emocional por parte del lector, ni que le hagan reflexionar sobre lo que piensan o sienten los personajes.

3) Tampoco hay muchos libros que promuevan el desarrollo de la imaginación y la creatividad, ni que contengan “*espacios vacíos*” a los que los niños puedan dar respuesta.

4) El lenguaje utilizado en casi todas las obras no resulta enriquecedor para los alumnos, ya que suele ser simplista y no presenta formas estéticas.

5) En muchas de estas obras, la relación que tiene la imagen con el texto es meramente representativa, es decir, las ilustraciones sirven para reflejar visualmente la información dada por el texto. Por lo tanto, el espectador no tiene que hacer ningún esfuerzo para interpretar el mensaje.

En definitiva, se puede ver que las obras que forman parte de la biblioteca de aula contienen más elementos negativos que positivos, por lo tanto, no se puede considerar que sean de calidad literaria.

4.3. Actividades literarias que se realizan en el aula

Durante mi estancia en el aula de segundo curso de Educación Infantil, a lo largo de tres meses, la maestra solo llevó a cabo la actividad que se presenta a continuación, la cual se hace de la misma manera en el primer y tercer curso. Aunque en la entrevista la profesora mencionó que a veces realizaba también lecturas en voz alta, no presencié ninguna durante este periodo.

| | |
|--|-----------------------------------|
| Nombre | Mi libro favorito. |
| Temporalización | Se realiza durante todo el curso. |
| Objetivos | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Crear gusto por la lectura. - Establecer lazos afectivos entre los compañeros y las familias. | |
| Descripción | |
| <p>A principio de curso todos los alumnos tienen que llevar su libro favorito a clase. La profesora los guarda y cada viernes entrega un libro a cada niño (a excepción del suyo). El libro que les haya tocado se lo tienen que leer durante el fin de semana con su familia y rellenar un cuadernito que previamente les entrega la maestra. En este cuaderno cada alumno tiene que hacer un dibujo sobre lo que más le ha gustado del cuento y colorear una carita verde, amarilla o roja para indicar si les ha gustado o no. Cuando llega el lunes, los niños le entregan a la profesora el cuaderno y el libro. Esto se hace hasta que todos los alumnos han leído todos los textos.</p> | |

Desde mi punto de vista, a través de esta actividad se les está ofreciendo a las familias una buena oportunidad para estrechar lazos afectivos y pasar un tiempo de disfrute con sus hijos, al mismo tiempo que se les está introduciendo en el ámbito

literario, lo cual no se suele dar en muchos casos de manera voluntaria ya sea por falta de tiempo o interés. Las figuras paternas son el principal ejemplo a seguir de los niños, por ello, si ven que sus padres muestran una actitud positiva hacia la literatura, es más probable que se sientan atraídos por ella.

Sin embargo, considero que a esta actividad no se le saca todo el potencial que podría tener, puesto que en el aula no se le dedica nada de tiempo a comentar cómo ha sido esa experiencia. Además, los aspectos emocionales se tienen en cuenta de una forma muy limitada, solo valorando si les ha gustado o no la obra.

Por ello, una mejora podría ser que cada lunes la maestra dejara un rato de asamblea en la que cada niño explicase de qué trataba el cuento que le ha tocado, qué aspectos le han gustado y cuáles no, si se ha sentido identificado con algo, etc., es decir, que se produzca una pequeña conversación en la que los alumnos puedan expresar lo que han sentido, tanto con el libro como con sus familias, teniendo así un papel más activo. Además, conforme los niños vayan leyendo los mismos textos, estos podrán contrastar sus opiniones.

4.4. Análisis de las respuestas obtenidas a partir de la propuesta de intervención literaria

Las sesiones se llevaron a cabo según lo previsto. Sin embargo, no fue posible realizar unas amplias conversaciones literarias después de las lecturas, ya que los niños estaban cansados de permanecer tanto tiempo seguido haciendo la misma actividad. No obstante, durante la presentación de cada libro y la lectura en voz alta los alumnos participaron en gran medida, lo que ha permitido obtener mucha información.

A continuación se presentan los resultados obtenidos con cada uno de los libros álbum, exponiendo aquello que resulta más llamativo. Todas las sesiones han sido transcritas en el apartado Anexo 4 (Lecturas en voz alta).

1) La cocina de noche

Durante la presentación del libro, sin todavía decirles el título de la obra, los niños comenzaron por sí solos a anticipar de qué podía tratar la historia a través de la observación de la cubierta y la contracubierta. Desde este momento ya fueron capaces de percibir el componente de misterio que envuelve toda la historia, puesto que al ver

estrellas inmediatamente pensaron que la trama podía ir sobre magia. Esto también puede reflejar que los niños tienen adquiridas ciertas ideas socialmente consensuadas: en los dibujos o en otras fuentes, la magia se suele representar con polvos, estrellas, etc.

1. Investigadora: Os voy a enseñar un cuento, pero este cuento es un poco especial.
2. Mario: Porque es de magia.
3. Investigadora: ¿En qué te basas para pensar que es de magia?
4. Mario: Porque atrás tiene algo de magia (refiriéndose a contracubierta).
5. Investigadora: ¿Dónde ves que hay algo de magia?
6. Brian: Porque hay estrellas.

De esta manera, los niños fueron dando *respuestas analíticas*, ya que iban exponiendo todo aquello que les llamaba la atención de las imágenes que observaban. Esto dio lugar a que surgieran pequeñas confrontaciones entre ellos, puesto que en algunos momentos hubo niños que no compartían la misma opinión sobre una imagen. Esto muestra que cada alumno es capaz de interpretar los elementos que aparecen en las ilustraciones de una manera diferente, dependiendo de sus conocimientos, experiencias y su capacidad imaginativa. Algunos niños exponían sus ideas sin dar una justificación, mientras que otros trataban de razonarlas para intentar hacer cambiar de opinión a sus compañeros.

21. Mario: La luna, y el niño va en una avioneta, es un avión de bolsas.
22. Investigadora: ¿Un avión hecho de bolsas?
23. Silvia: No, es un avión de cartón.
24. Brian: No, de pan.
25. Investigadora: ¿De pan?
26. Mario: De bolsas de pan.
27. Investigadora: Brian, ¿qué te hace pensar que es de pan?
28. Brian: De masa de pan, porque los panes llevan marrones y blancos.

También se puede apreciar que tratan de establecer relaciones con aquellos elementos que son surrealistas pero que les recuerdan a cosas que forman parte de la realidad, dando lugar a respuestas muy originales. Por ello, mezclan lo imaginario con lo real. Por ejemplo, al ver un edificio con un tejado que puede parecer un salero, algunos niños decían que se trataba de una saladería; o al ver una vaca decían que era una vaquería.

42. Investigadora: Puede ser, pero miradlo de cerca, ¿os recuerda a algo?
43. Brian: Es una saladería.
44. Investigadora: ¿Una saladería?, ¿para qué es eso?
45. Mario: Para hacer sal.
46. Brian: Para que saque la sal.
47. Investigadora: Ah, ¿pensáis eso porque tiene agujeritos como un salero?
48. Mario: Sí, y por ahí sale la sal y cae en las casas.

53. Mario: Y aquí se hacen las vacas (señalando al dibujo donde hay una vaca).
54. Silvia: No, es donde venden la leche.
55. Brian: Es la vaquería.
56. Mario: Aquí hay vacas que dan leche.

Durante la lectura en voz alta, algunos niños fueron dando *respuestas personales*, dado que iban estableciendo conexiones con sus propias experiencias. Por ejemplo:

31. Investigadora: ¿Pipas también?
32. Mario: Algunos sí, yo me como pan de pipas.

Este mismo niño también dio una *respuesta intertextual*, puesto que afirma conocer un cuento sobre un personaje que se llama igual que el protagonista. Por lo tanto, está llevando a cabo una comparación, estableciendo las semejanzas y diferencias que encuentra entre ambas obras.

67. Mario: Yo ya he visto un cuento de Miguel, pero no da un grito.

Los alumnos también pudieron identificar las emociones de los personajes teniendo en cuenta tanto su expresividad facial y corporal, los hechos que les ocurren, como intentándose poner en su lugar. De esta forma se mezcla el análisis objetivo (viendo las expresiones de los personajes) con el subjetivo (al pensar cómo ellos se sentirían ante esas situaciones).

131. Investigadora: ¿Y cómo se sentía Miguel?
132. Mario: No lo sé.
133. Nacho: Yo creo que enfadado, porque antes quería dormir y pedía que estuvieran calladitos, y estaba enfadado.
134. Investigadora: ¿Pero se sabe cómo se sentía Miguel?
135. Brian: Mal, porque lo han metido al horno.
136. Nacho: Sí, porque lo han cocinado.

Después de la lectura los niños mostraron opiniones distintas sobre qué es lo que más y menos les había gustado del libro. En algunos casos lo que más les había gustado coincidía con sus gustos propios, de tal manera que también serían *respuestas personales*.

92. Brian: A mí lo que más me ha gustado los cocineros.
93. Investigadora: Anda, los cocineros ¿y eso?
94. Brian: Porque han hecho un pastel y me gustan los pasteles.

Además, cuando les pregunté por aquello que más les había llamado la atención, nombraron hechos que normalmente no ocurrirían en la realidad o pequeños detalles de la historia.

112. Investigadora: ¿Qué os ha llamado más la atención del cuento?
113. Alba: Que estaban haciendo ruidos.
114. Julia: Que los cocineros hicieran el pastel con Miguel dentro.
115. Nacho: Donde cocinan al niño.
116. Paola: Cuando se ha dormido.

Al final, algunos niños entendieron que todo aquello que le había sucedido a Miguel se trataba de un sueño, puesto que tanto al principio como al final de la historia se encuentra en la cama, lo cual refleja una *respuesta analítica*. No obstante, hay alguno que sí piensa que le ocurre de verdad, dejándose llevar por la imaginación.

122. Investigadora: ¿Y pensáis que lo que le pasa a Miguel le pasa de verdad?
123. Mario: Sí.
124. Brian: No, está durmiendo.
125. Investigadora: ¿Está durmiendo?
126. Brian: Sí, porque está en la cama.

Además, cuando les pregunté por la duración de la historia, algunos niños contestaron de forma exagerada y aleatoria, siendo *respuestas performativas* o *de toma de control (taking over)*

137. Investigadora: ¿En cuánto tiempo habrá sucedido esta historia?

138. Mario: En cien mil.

137. Silvia: No, en cuarenta. Porque había dormido, y a la siguiente noche salió a la calle.

Por otra parte, cuando les pedí a los niños dibujar aquello que más les había llamado la atención de la historia, estos explicaron que habían representado los siguientes elementos:

- Miguel.
- Miguel dentro del tarro de leche.
- Un tarro de leche.
- Miguel y la luna.
- Miguel desnudo (2).
- Miguel desnudo con una espada.
- Miguel desnudo con una espada y un lobo.
- Los cocineros.
- Miguel y los cocineros.
- Miguel en la cama.
- Un vaca.

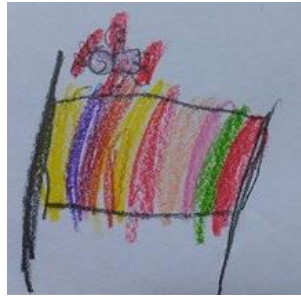
De esta manera, se puede ver que a la mayoría de los alumnos lo que más les ha llamado la atención es que Miguel apareciera desnudo, siendo un hecho que les provocaba muchas risas durante la lectura en voz alta. Además, destaca que haya una niña y un niño que incorporan la espada y el lobo en sus dibujos, ya que ninguno de estos elementos aparecía en la historia. Por lo tanto, refleja que añaden componentes imaginativos, es decir, están volviendo a dar *respuestas performativas* o *de toma de control (taking over)*.



El resto de dibujos muestra una *respuesta analítica*, puesto que representan elementos que han obtenido a partir de la información aportada por el texto y las ilustraciones. Algunos ejemplos son:



Cocineros



Miguel en la cama



Tarro de leche

2) *Frederick*

Los alumnos comenzaron a describir aquello que veían en la cubierta del libro, donde ya empezaron a tener las primeras discrepancias, puesto que algunos niños consideraban que Frederick era un ratón y otros una hormiga. De esta manera, intentaban justificar sus opiniones asociando las características que tenía Frederick con aquello que ya sabían (las hormigas pueden transportar flores, los ratones tienen cola, etc.). Por lo tanto, son *respuestas analíticas*, puesto que para construir sus interpretaciones toman la información que les otorga las imágenes junto con aquellos datos que conocen de la realidad.

2. Brian: Un ratoncito.
3. Investigadora: ¿Es un ratoncito?
4. Varios: Sí.
5. Mario: O una hormiguita.
6. Investigadora: ¿Crees qué es una hormiguita?
7. Mario: Sí, porque lleva una flor.
8. Marta: Ah, y las hormigas llevan flores.
9. Brian: ¡No! Es un ratón porque tiene colita.

También dieron *respuestas personales*, ya que para algunas interpretaciones se basan en sus propias experiencias. Por ejemplo, cuando una niña da a entender que Frederick no puede vivir en unas rocas, otro niño le contesta diciendo que sí puede porque sus primos tienen un hámster y vive en un sitio similar.

16. Ramón: También hay unas piedras.
17. Clara: Es su casita.
18. Ana: ¿Pero cómo va a vivir allí si son dos rocas?
19. Mario: Es que mis primos tienen un hámster y viven en una casita naranja como un iglú.
20. Investigadora: ¿Entonces no crees que vive allí el ratón?
21. Mario: Sí.

Cuando les pregunté sobre qué iba a suceder en la historia, la mayoría pensó que un gato se iba a comer a Frederick, lo cual refleja que los niños tienen en cuenta sus conocimientos previos sobre el entorno que les rodea (los gatos son depredadores de los ratones) o que lo asocian a otras historias que pueden haber visto en otras ocasiones en las cuales el gato intenta cazar al ratón (como por ejemplo, los conocidos dibujos animados de “Tom y Jerry”). También parece que algunos niños hacen una comparación con otros cuentos populares, como por ejemplo “Pinocho” o “Caperucita Roja”, ya que dicen que el ratón saldrá de la barriga del gato (al igual que Pinocho o la abuelita salen de la tripa de la ballena y del lobo cuando se les comen), pero no lo relacionan con la fábula de “La cigarra y la hormiga”. En este caso, estarían dando una *respuesta intertextual*.

33. Investigadora: ¿Pero qué le va a pasar?
34. Brian: ¡Se lo comerán!
35. Investigadora: ¿Se lo van a comer?
36. Mario: Y después sale de alguna forma.
37. Lucas: ¿Y si se lo come un gato? Que los gatos cazan ratones.
38. Investigadora: Entonces, ¿creéis que se lo va a comer un gato y luego va a salir de él?
39. Alicia: ¡De la barriga del gato dándole patadas saldrá!

Durante la lectura en voz alta, los niños trataron de identificar a Frederick de entre todos los ratones, para ello se fijaron en aquellos detalles que podían diferenciarle del resto y que habían visto en la cubierta del libro donde se presentaba a este personaje (con la mirada caída y sin que se vean las patas). De esta forma, cada uno iba dando su

opinión e iban cambiando de parecer. En este caso, sería una mezcla de *respuesta analítica y personal* porque, por una parte, establecen semejanzas objetivas entre las imágenes, pero por otra, interpretan subjetivamente lo que esas expresiones faciales significan.

59. Lucas: Es que ese que tiene el pétalo rojo, pues es Frederick.
60. Varios: ¡No!
61. Alicia: Es el que está detrás del que tiene las patas para arriba que le quiere pedir la flor.
62. Iván: El que está mirando a la mariposa.
63. Varios: Sí.
64. Investigadora: Entonces la mayoría piensa que Frederick es el que está mirando a la mariposa.
65. Silvia: No, es el que está mirando a las hormigas.
66. Investigadora: ¿Por qué crees que es él?
67. Silvia: Igual es muy pequeñito aún para ayudar.
68. Alicia: ¡Ah! Porque tiene los ojos igual que Frederick.
69. Investigadora: ¿Igual que el que salía en la portada?
70. Alicia: Sí.
71. Mario: Y también porque no tiene patas.

También utilizaron estas respuestas cuando les pregunté por qué Frederick no trabajaba igual que el resto de ratones.

89. Investigadora: ¿Y cómo que no está trabajando?
90. Alicia: Porque tiene sueño.
91. Mario: Porque está triste.
92. Andrés: No, porque tiene sueño porque se le caen los ojos.

Asimismo, resulta interesante que aquella información que no aparece en el texto la elaboran usando sus conocimientos previos para poder interpretar así las imágenes. De esta forma, hay algunos niños que pensaron que aparecen hormigas mientras que otros afirmaban que eran arañas. Finalmente, para saber quién era más probable que tuviera razón optaron por recurrir a datos reales, fijándose en los rasgos físicos que caracterizan a estos insectos (número de ojos y patas). Por lo tanto, son *respuestas analíticas*.

74. Alba: Es que hay muchas arañas.
75. Mario: Hormigas.
76. Brian: ¡No, son hormigas!
77. Ramón: Las arañas son como eso.
78. Ana: Las arañas tienen cuatro ojos.
79. Silvia: No, es que las arañas tienen ocho patas.
80. Brian: ¡Y estas tienen seis!
81. Investigadora: A ver, vamos a contar. Una, dos, tres, cuatro, cinco y seis. Tienen seis, sí. ¿Puede ser una araña entonces?
82. Varios: No, son hormigas.

Cuando les dije si realmente era posible recoger los rayos del sol, los colores y las palabras todos los niños contestaron que sí. En ese momento una niña dio una *respuesta de dramatización*, ya que utiliza gestos para explicar cómo se pueden recoger las palabras.

126. Mario: Eso sí que se puede, habla y se le quedan en la cabeza (después de decir “no, estoy recogiendo palabras”).
127. Brian: Los otros están recogiendo paja.
128. Investigadora: ¿Y Frederick?
129. Brian: Letras.
130. Investigadora: ¿Cómo puede recogerlas?
131. Brian: Con las manos.
132. Silvia: Aparece una palabra y hace (gesto con la mano de atraparla).

Solo hubo dos niñas que plantearon la posibilidad de que Frederick estuviera mintiendo y no estuviese haciendo realmente las cosas que decía.

134. Laura: Es que a Frederick le van a echar la bronca porque no está haciendo nada.
135. Investigadora: Pero él dice que sí está haciendo cosas.
136. Alicia: Está mintiendo.

Se puede comprobar que la información aportada por las imágenes es esencial para la interpretación de los hechos y la construcción de significados, ya que los niños la complementan con la dada por el texto. De esta forma, dan *respuestas analíticas*.

133. Mario: Yo creo que le está enviando el sol, pero solo para esos cuatro.
134. Investigadora: Para los que están rodeados de color amarillo.
135. Clara: Está despertado porque él tiene la calor.
136. Investigadora: Frederick les está dando el calor.
137. Clara: Sí, y los demás están durmiendo.
138. Mario: ¡No! No están durmiendo.
139. Investigadora: ¿No?
140. Mario: No porque habías dicho que estaban sintiendo el calor.

Cuando les pregunté qué les ocurre a los ratones al final de la historia, las opiniones fueron distintas. Algunos pensaban que se murieron por el frío mientras que otros creían que no. También hay una niña que da una *respuesta performativa o de toma de control (taking over)*, puesto que a pesar de saber que en la historia no aparece ningún gato, hace un comentario gracioso sobre ello.

170. Investigadora: Pero al final, ¿qué les pasa a los ratones?
171. Ana: Que se murieron.
172. Brian: ¡No!
173. Ana: Sí, porque tenían mucho frío y se han muerto.
174. Investigadora: Pero Frederick les había mandado los rayos de sol, ¿aun así crees que se han muerto?
175. Ana: Sí.
176. Brian: No, están escondidos de la nube.
177. Investigadora: ¿Entonces no se mueren?
178. Brian: No.
179. Silvia: ¡Se les come un gato! (risas).

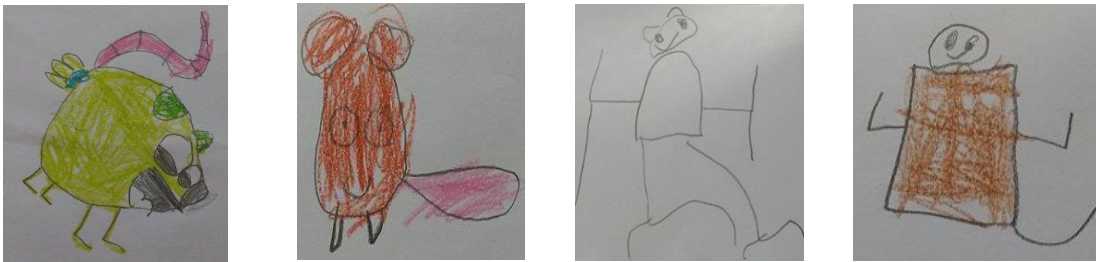
También aparecen *respuestas dramatizadas (dramatizing)* al final, ya que al decir que todos los ratones aplaudieron a Frederick, los niños lo hicieron también.

Respecto a los dibujos, los alumnos dijeron haber representado lo siguiente:

- Frederick (6).
- Frederick sujetando una flor, pájaros y nubes.
- Frederick y una vaca.
- Frederick, nubes y nieve.
- Frederick y un ratón, nubes y árboles.
- Los ratones.
- Los ratones recolectando comida.

- Comida recolectada por los ratones.
- Lluvia, sol, mariposas y una flor.

Se puede ver por lo tanto que la mayoría de los niños ha dibujado a Frederick para reflejar la historia, ya sea en solitario o acompañado de algún otro elemento. Además, cada uno lo ha dibujado de una manera distinta: algunos se asemejan más a la apariencia de Frederick, aunque también incorporan sus gustos al utilizar colores diferentes, y otros presentan rasgos más propios de las personas (como brazos o piernas).



También en algunos casos añaden elementos que no aparecen en las ilustraciones de la obra pero que sí han sido nombradas en el texto (como la vaca), o bien que han incorporado por ellos mismos (los pájaros o las nubes).



De esta manera, todos los dibujos reflejan una *respuesta analítica* hacia el cuento puesto que representan aquellos elementos que van apareciendo a lo largo de la historia; a excepción de los dos casos en los que han incluido esos elementos nuevos, siendo una *respuesta performativa o de toma de control (taking over)*.

3) *Flotante*

En esta sesión los niños llevaron a cabo una participación mucho más activa, puesto que al no haber texto eran ellos quienes tenían que construir completamente la historia a través de la interpretación de las imágenes. Para ello, por turnos fueron describiendo aquello que veían, aportando sus propios significados.

Durante la presentación del libro, los alumnos ya comenzaron a mostrar distintas opiniones acerca de lo que veían en la portada: algunos de ellos decían que era un pulpo, otros un submarino y otros un pez, intentando justificar sus respuestas indicando las características que coincidían con la realidad (las ventosas del pulpo, las escamas del pez o la ventana del submarino). Dado que algunos niños dudaban de cuál era la respuesta correcta, optaron por pensar que igual podía ser una mezcla de ambos elementos, es decir, un pez submarino. No obstante, todos estuvieron de acuerdo en que lo que se veía dentro del ojo del pez era una cartera y un billete, lo que en realidad era una cámara y fotografías reveladas. También creían que la historia iba a trabar sobre el mar y peces.

Esto demuestra que los niños toman como base aquello que conocen de la realidad para elaborar sus interpretaciones, aunque para justificar aquello que no entienden hacen uso de su imaginación, mezclando elementos reales con elementos fantásticos.

2. Ramón: Es que en la portada sale un pulpo.
3. Mario: No es un pulpo. Es un submarino.
4. Investigadora: ¿Tú crees que es un submarino?
5. Varios: ¡Sí!
6. Alicia: Porque tiene una ventanita.
[...]
12. Alicia: ¡Es un pez porque tiene escamas!
[...]
15. Nacho: ¡Es un pez gigante!
16. Investigadora: ¿Entonces esto no es una ventana de un submarino?
17. Brian: ¡Es el ojo!
18. Mario: Es que una parte es un pez y otra es un submarino.
19. Ramón: Yo creo que es un pez submarino.
20. Alicia: ¡Un pulpo! Porque tiene ventosas aquí (haciendo referencia a la escama de la portada).

Conforme les iba enseñando las siguientes imágenes, cada niño iba contando lo que pensaba que sucedía en una página, de tal manera que cuando alguien no estaba de acuerdo, mostraba su propia opinión. Algunas de las respuestas dadas resultaron ser muy originales:

26. Mario: Y hay nieve, y lo va a intentar con nieve (refiriéndose a hacer un castillo con lo que realmente es la espuma de las olas del mar).
29. Silvia: Los pajaritos quieren hacer un castillo.

Por otra parte, los niños no supieron descifrar algunos de los elementos que se encargan de aportar el sentido principal de esta obra, como por ejemplo la utilización de distintos colores en las fotografías para indicar el paso del tiempo o la repetición de los hechos que da lugar a una historia cíclica. Sin embargo, con la aportación de todas sus ideas, fueron creando su propia historia, dándole un nuevo sentido a la misma: la cámara regresa a la niña que la había perdido.

Durante este proceso surgieron múltiples confrontaciones, puesto que no todos interpretaban las imágenes del mismo modo. No obstante, coincide que todos los alumnos daban *respuestas analíticas*, ya que no incorporan ningún elemento nuevo, solo se basan en lo que ven para interpretar la historia. Algunos ejemplos de ello son:

47. Brian: Es una cámara de fotos.
48. Investigadora: ¿Y quién la ha dejado ahí?
49. Ramón: El niño.
50. Brian: No, ha sido alguien.
51. Mario: Yo sé quién.
52. Silvia: ¡El cangrejito!
54. Alicia: ¡Noo! Ha sido la marea. La ha arrastrado.

61. Brian: Se le ha caído una pila.
62. Ramón: Yo creo que se parece a unas bombonas.
63. Alicia: No.
64. Mario: Igual es que se ha perdido un trozo de una bombona.
65. Brian: Es una pila porque aquí lleva un muelle.

En cuanto a los elementos surrealistas que aparecen en las imágenes, algunos niños dejaban volar su imaginación mientras que otros no parecían convencidos, ya que no creían que podían ocurrir en la realidad.

| |
|---|
| 76. Alicia: ¡Es un pez robótico! 77. Mario: Sí, es un pez robótico. 78. Investigadora: ¿Existen peces así? 79. Alicia: No, lo ha construido el niño. [...] 95. Alicia: ¡El pez globo! 96. Mario: Está volando. 97. Alicia: Pero el pez globo no vuela. |
|---|

Asimismo, se puede considerar que han dado *respuestas de control (controlling)* puesto que como tenían la oportunidad de crear la historia libremente, han incorporado sus propias ideas acerca de los personajes y de los hechos que suceden en la historia, hasta tal punto de cambiar totalmente el sentido original de la obra.

Por otra parte, cuando los niños tuvieron que representar aquello que más les había impresionado de la obra, los dibujos obtenidos fueron los siguientes:

- El niño y la niña que recogen la cámara al principio y al final de la historia.
- El niño encontrándose la cámara.
- El niño arrojando la cámara (2).
- El niño y los peces.
- Peces.
- El pez robot.
- Una sirena.

Por lo tanto, todos han dado *respuestas analíticas* puesto que han representado aquellos elementos que aparecen en la historia. No obstante, mientras la mayoría de los alumnos se ha centrado en dibujar al niño y a la cámara, ya que estos tienen un mayor protagonismo en la obra, unos pocos se han quedado con elementos que aparecen de forma esporádica pero que son más llamativos (como la sirena o el pez robot).



4) Cambios

Los niños se mostraron sorprendidos (abriendo la boca, dando gritos, riéndose, etc.) a lo largo de toda la historia conforme iban viendo los objetos surrealistas que aparecen en las imágenes, de las cuales fueron capaces de percibir hasta los más pequeños detalles que se escondían en ellas.

Con tal solo ver la cubierta algún alumno pensaba que podía tratar sobre un niño que era cocinero puesto que aparece junto a una tetera, lo cual indica que está estableciendo una relación entre un objeto y la persona que puede utilizarlo, según lo que conoce de la realidad (*respuesta analítica*). Del mismo modo, a lo largo de la lectura en voz alta se puede ver cómo en varias ocasiones algunos niños incorporan experiencias que han vivido en sus explicaciones, es decir, están dando *respuestas personales*.

5. Investigadora: ¿Esto es una serpiente? (señalando a la cola).
6. Mario: Sí.
7. Alicia: Será una culebra, en mi pueblo vi una.
- [...]
10. Investigadora ¿Los demás también pensáis que es una culebra?
11. Varios: Sí.
12. Iván: Es que las culebras son venenosas.

En aquellos elementos de las imágenes que podían dar pie a diferentes alternativas de interpretación, los niños se paraban más rato a discutir sus opiniones. La mayoría de estas respuestas eran *analíticas*, puesto que se basaron en analizar los elementos de las ilustraciones.

20. Mario: Que tiene orejas de gato (refiriéndose a la tetera) y que hay una culebra.
21. Ana: ¡No! ¡Es la cola del gato!
22. Mario: Ah, sí, es la cola del gato.
23. Investigadora: ¿Eso tiene más sentido?
24. Silvia: No, es una tetera gato.
[...]
30. Clara: Hay un gatito pequeño, que no sabía que estaba dentro.
[...]
35. Nacho: Es una cebra.
36. Varios: ¡No!
37. Investigadora: ¿Por qué no puede ser una cebra?
38. Brian: Porque no tiene así las rayas.

Conforme avanzaba la historia, los niños iban interpretando que todas las cosas se estaban convirtiendo en gato, creyendo que finalmente también le ocurriría lo mismo al protagonista. De esta forma, están generalizando un elemento (el gato) que aparece al principio de la obra en repetidas ocasiones al resto de la historia.

40. Brian: ¡Hay una cola de gato!
41. Alicia: Igual está escondido ahí.
42. Silvia: La cama ahora se está convirtiendo en un gato.
43. Investigadora: ¿Pero no era la tetera el gato?
44. Silvia: Es que cada vez las cosas se están volviendo gato.
45. Mario: Y la silla de José se convierte en gatito.
46. Brian: Y al final él se convertirá también.

Por otra parte, llama la atención que algunos niños afirmaban que les había ocurrido algunas de las cosas inverosímiles que suceden en la historia, lo cual indica que están poniendo en marcha su creatividad y se están metiendo de lleno en la trama, volviéndose cada vez más borrosa la línea que separa el mundo real del imaginario. De esta manera, se puede considerar que están dando un tipo de respuesta expresiva denominada “*inserting*”.

55. Investigadora: ¿Alguna vez se han convertido vuestras zapatillas en águila?
56. Varios: ¡No!
57. Brian: A mi abuelo sí le pasó.
58. Clara: A unas zapatillas de mi muñeca se han convertido en un pájaro.

95. Mario: Y luego se va rompiendo la pelota y salen más huevos.
96. Investigadora: ¿Os ha pasado alguna vez?
97. Silvia: A mí sí.
98. Sandra: A mí también.
99. Investigadora: ¿Cuándo?
100. Silvia: Un día que era fin de semana, entonces estuve jugando con la pelota y se convirtió en un huevo.

Cuando les pregunté a los niños qué quería decir el padre de José cuando le cuenta a su hijo que las cosas van a cambiar, todos piensan que se refería a que los objetos se iban a convertir en animales. Esto indica más bien una *respuesta analítica*, ya que se basan en los hechos que están ocurriendo.

66. Investigadora: Oye, ¿pero a qué se referiría el padre de José al decir que las cosas iban a cambiar?
67. Silvia: Creo que se refería a que iba a pasar eso.
68. Investigadora: ¿A que los objetos se iban a convertir en cosas vivientes?
69. Silvia: Sí.
70. Investigadora: ¿Los demás también pensáis eso?
71. Todos: Sí.

Por lo tanto, cuando se acerca el final de la historia ninguno de los alumnos se espera que los padres de José aparezcan con una hermanita nueva, a excepción de un niño que después dice que ya lo sabía aunque no hizo ningún comentario sobre ello. Además, una niña explica que los propios padres no sabían que la madre estaba embarazada, por lo que no podían esperar que pasase eso. Esto sería una *respuesta personal* porque coincide con que la madre de la niña está embarazada, de tal forma que se apoya en su experiencia (sabe que tiene que tener la tripa más grande) para justificar su pensamiento.

121. Investigadora: ¿José se esperaba que llegaran sus padres con una hermanita?
122. Mario: No, pero yo ya lo sabía.
123. Clara: Es que su mamá y su papá no sabían que su tripita estaba gorda, y no sabían que tenía una hermanita.

En un momento, un niño también da una respuesta expresiva de *dramatización* (*damatizing*), puesto que se pone a maullar como un gato.

Por otra parte, los alumnos representaron en sus dibujos los siguientes elementos:

- El niño.
- El niño con el gato.
- El gato (5)
- El gato y una flor.
- El sofá cocodrilo.
- Huevos
- Una trompa de elefante y la serpiente.
- El gato con la cola de serpiente.
- El cocodrilo con una cola de serpiente.
- El gato con la cola de serpiente y nariz de cerdo, ropa tendida y una calavera.
- La mamá con un bebé dentro de su tripa.

Se puede apreciar que lo que más les ha llamado la atención de la obra es el papel que ocupa el gato, dado que es el dibujo que más se ha repetido. Algunos de los niños han optado por dibujarlo solo, mientras que otros han añadido detalles más llamativos como la cola de serpiente. Todos estos dibujos en los que se ha representado algo que ocurre en la historia son *respuestas analíticas*, destacando el dibujo de una niña en el que ha agrupado distintos detalles que han ido apareciendo a lo largo de la historia de una forma muy realista.



Por otra parte, hay algunos niños que han incorporado elementos que no aparecían en ni en el texto ni en las imágenes, como el dibujo de la mamá embarazada, la flor o el cocodrilo con cola de serpiente. De esta manera, están dando *respuestas performativas* o *de toma de control* (*taking over*), ya que están usando su imaginación.



5) *En el bosque*

En esta obra la mayoría de las respuestas que dieron los alumnos fueron de tipo *intertextual*, puesto que esperaban que ocurrieran ciertos sucesos o aparecieran determinados personajes característicos de otras obras literarias. De esta manera, con tan solo ver la portada, los alumnos comenzaron a establecer sus propias conjeturas sobre la trama, incorporando personajes y hechos del cuento de “Caperucita Roja”. Sin embargo, al mismo tiempo afirmaban que el protagonista no podía ser Caperucita porque no era una chica, de tal manera que ellos mismos buscaron sus propias alternativas, pero sin deshacerse de aquellos detalles más significativos del cuento popular (el lobo, el cazador, la abuelita, etc.). El resultado obtenido fue una mezcla de elementos del cuento de Caperucita y otras historias culturalmente estereotipadas (un chico que va rescatar a una princesa de algún peligro). También hay un niño que tiene en cuenta las experiencias que ha vivido para elaborar sus conjeturas (por ejemplo, cuando dice que va a merendar con sus padres al bosque), por lo que da una *respuesta personal*.

4. Ramón: Yo creo que ese niño se va con sus padres por el bosque a merendar.
5. Mario: Sí, porque tiene una cestita.
6. Alicia: Para ver a la abuelita.
7. Investigadora: ¿Será como caperucita?
8. Varios: ¡No!
9. Nacho: ¡No! Porque no es una chica y no tiene todo rojo.
10. Ramón: Es un chico.
11. Nacho: Es un chico que va a rescatar a una chica por un lobo.

Cuando les pregunté dónde podía estar el papá del protagonista, los alumnos siguieron haciendo alusiones al cuento de Caperucita y mezclando elementos fantásticos con otros más realistas.

23. Investigadora: ¿Dónde habrá ido su papá?
24. Mario: Igual al castillo a buscar a la princesa.
25. Nacho: O igual le ha comido el lobo.
26. Silvia: Igual va a trabajar.
27. Mario: Igual es el cazador.
28. Clara: Es que no lo sabemos, igual el lobo cuando iba a trabajar se lo comió.

Respecto a los personajes que aparecen en el bosque, los alumnos no fueron capaces de identificarlos (Hansel y Gretel, Ricitos de Oro, y Juanito y las Habichuelas Mágicas). No obstante, les dieron unos roles nuevos utilizando su imaginación: Juanito decían que podía ser el papá del protagonista, Ricitos de Oro era el lobo disfrazado de princesa, y Hansel y Gretel unos niños que estaban acampando. También, cuando apareció el abrigo rojo, la mayoría pensó que era el de Caperucita, mientras que otros creían que no podía ser porque era algo distinto.

63. Varios: ¡Caperucita roja!
64. Silvia: ¡Pero que es un niño!
65. Nacho: ¿Pero por qué tiene su abrigo?
66. Nicolás: Igual se lo va a devolver.
67. Silvia: No son iguales.
68. Ramón: No tiene la capa roja.
69. Silvia: Además no es una chica.

A lo largo de la lectura, los alumnos se paraban a observar detenidamente las imágenes, de tal forma que fueron descubriendo pequeños detalles que se escondían en ellas. Por ejemplo, cuando aparece la casa, una niña ve que el tejado tiene forma de orejas de lobo, por lo que piensan que es la casa del lobo o que este se encuentra allí dentro. De esta forma, es una mezcla de *respuesta analítica*, porque se basan en aquello que ven, e *intertextual*, porque lo asocian al cuento de “Caperucita Roja”.

76. Silvia: Tiene orejas la casa.
77. Iván: Porque es la casa del lobo.
78. Nacho: Está encima del tejado.
79. Brian: Es el lobo.
80. Nacho: ¡El lobo!

También algunos de ellos se dieron cuenta de que todas las ilustraciones del bosque aparecían en blanco y negro, salvo el protagonista. Al final de la historia, cuando el protagonista va a entrar en la casa, todos se esperaban que el lobo estuviese dentro. No obstante, cuando ven que no se trata del lobo sino de su abuelita y de su papá, logran anticipar que la última persona con la que se va a encontrar el niño es su mamá.

Tras terminar el libro, la mayoría comentó que lo que más les había sorprendido de la historia era que no saliesen ni el lobo ni Caperucita, pero aun así les había gustado. Además, durante toda la lectura los alumnos se mostraron emocionados y nerviosos, hasta tal punto que en algunos momentos dijeron que tenían miedo y se abrazaban los unos a los otros. Asimismo, en una ocasión un niño dio una *respuesta dramatizada*, puesto que se puso a aullar como si fuera un lobo, y una niña una *respuesta performativa o de toma el control (taking over)* al decir que la vaca era el padre del niño.

En los dibujos, los alumnos representaron lo siguiente:

- El niño (2).
- El niño con la cestita.
- El niño con la cestita, y la casa.
- El niño y la casa.
- La casa con orejas de lobo y el pastel.
- El niño con la cestita, la casa con orejas de lobo y nieve.
- El niño, una mariposa y una flor.
- El niño, la casa y una flor.
- El niño con la cestita, la casa, el lobo y un cactus.
- El lobo.
- El lobo y la casa con las orejas de lobo.
- Árboles.
- La mamá del niño.
- La mamá con el niño.

Por lo tanto, la mayoría de los alumnos dan *respuestas analíticas* ya que representan algunas de las cosas más significativas de la historia, como son el protagonista, la cestita y la casa (algunos con más detalles que otros). Muchos de ellos dibujaron al

lobo, lo cual indica que siguen teniendo en mente la historia de “Caperucita Roja”, a pesar de haber comprobado que en esta obra no aparece en ningún momento el lobo; por lo que es una *respuesta intertextual*. También tienden a incorporar algunos elementos de su propia imaginación que no se muestran ni en las imágenes ni en el texto, como son las flores, el cactus o la mariposa; siendo una *respuesta performativa* o *de toma de control* (*taking over*).



Después de haber visto los resultados obtenidos en cada una de las sesiones, se puede sacar las siguientes conclusiones generales:

1) Atendiendo a las clasificaciones de Sipe (2002 y 2010), las respuestas que más se han repetido durante las conversaciones literarias a lo largo de las distintas sesiones han sido: las analíticas (en todos los libros álbum), las personales (en cuatro de las cinco obras), y las intertextuales, performativas y de dramatización (en tres de las cinco obras). En menor medida han aparecido respuestas de insertarse en la historia (*inserting*) y de control (*controlling*). El resto de respuestas y categorías establecidas por Sipe no han tenido lugar en ninguno de los libros álbum: contestaciones dirigidas hacia los personajes (*talking back o transparente*) y críticas hacia las decisiones tomadas por el autor (*critiquing*). Por otra parte, en los dibujos los niños solo mostraban respuestas analíticas y performativas.

De esta forma se puede ver que los procesos cognitivos ocupan una parte importante en la comprensión y la interpretación de las obras, pero a su vez, cada lector incorpora

múltiples componentes emocionales para hacer que estos libros cobren un sentido especial para ellos.

2) A parte de dar estas respuestas, los niños utilizan su imaginación para rellenar aquellos “espacios vacíos” que se presentan en la obra. De tal forma, que cuando no saben dar un razonamiento lógico a los sucesos, suelen optar por mezclar elementos que forman parte de la realidad con elementos fantásticos.

3) La anticipación está presente durante todo el proceso de lectura. Sin ni siquiera comenzar a leer el texto, los niños ya comienzan a prever qué va a suceder en la historia a través de la observación de las imágenes y estableciendo relaciones con todo su repertorio personal (experiencias, conocimientos, gustos, etc.). Estas conjeturas las van modificando o ratificando conforme va avanzando la trama.

4) En esta construcción de significados también ejerce una gran influencia el intercambio de ideas que se produce a lo largo de toda la lectura. De esta manera, los niños reflexionan sobre los comentarios que hacen sus compañeros, ya que cada uno va destacando distintos elementos y van exponiendo sus opiniones y dudas. Algunos alumnos cambian de pensamiento durante ese intercambio, mientras que otros siguen defendiendo su punto de vista. Sin embargo, en cualquier caso, este intercambio contribuye a que cada uno vaya elaborando su sentido del texto.

5) Los niños se apoyan más en las ilustraciones que en el texto para interpretar y construir el significado de la historia, puesto que la mayoría de la información la extraen de todos los detalles que aparecen en las imágenes. Además, estas son las que les provocan la mayoría de emociones y sensaciones.

5. CONCLUSIONES

El problema que se planteaba al principio de este trabajo era que la literatura infantil durante mucho tiempo ha estado relegada a un segundo plano, puesto que se ha utilizado principalmente como una mera herramienta didáctica. Además, siempre ha habido una cierta tendencia a dar mayor importancia a los procesos cognitivos del lector que a los procesos emocionales. Partiendo de esta situación, este trabajo se ha enfocado en torno a dos finalidades principales: 1) conocer qué visión tienen distintas maestras de Educación Infantil sobre la literatura y cómo llevan a cabo la práctica literaria con sus alumnos. De esta forma, se pretendía comprobar si la dimensión emocional es tenida en cuenta o no. 2) valorar qué tipos de respuestas expresivas son capaces de dar los niños si se les expone ante una experiencia literaria en la que se tengan en cuenta los componentes emocionales.

Después de realizar todo el proceso de investigación, observación, análisis e intervención que se ha ido mostrando a lo largo del trabajo, he podido llegar a una serie de conclusiones generales. Para que la explicación resulte más sencilla, las conclusiones se van a dividir según las finalidades anteriormente nombradas.

Respecto a la observación y análisis de la educación literaria en el contexto educativo:

1. Todavía hay docentes que siguen sin otorgar a la literatura el papel que debería de tener en el día a día del aula, aun defendiendo la importancia de atender a la globalidad del niño y siendo conscientes de los múltiples beneficios que la literatura puede aportar al desarrollo integral del mismo. La justificación dada por las maestras se apoya en que no disponen de suficiente tiempo en la programación del aula para centrarse en ella tanto como les gustaría. De esta manera, se ha podido ver cómo tratan de integrarla de una manera superficial para intentar cumplir mínimamente con lo establecido por el currículum de Educación Infantil.

2. La biblioteca de aula es utilizada como un rincón de juego, puesto que solo la usan los niños cuando han acabado las actividades previstas y tienen tiempo libre. Además, durante mi periodo de prácticas puede ver que la mayoría de los niños mostraban una actitud negativa cuando les tocaba este rincón, ya que les parecía una actividad aburrida. Esto demuestra dos cosas: por una parte, la apariencia de este espacio resulta

fundamental para que los niños tengan interés y se sientan cómodos en él; por otra parte, si las maestras nunca hacen uso de este espacio, los niños no van a saber utilizarlo ni van a conocer todas las posibilidades que puede ofrecer. Por ello, se debería incorporar la biblioteca en el funcionamiento habitual del aula, de tal manera que haya momentos en el que la profesora haga de mediadora, y otros en los que se deje a los alumnos explorar libremente, para así fomentar también su autonomía.

Del mismo modo, a pesar de que las maestras tenían presente que a los alumnos se les debe ofrecer una amplia variedad de obras literarias y que no todas se pueden considerar de calidad, a la hora de la verdad no lo ponían en práctica. Se ha podido ver cómo la mayoría de textos que se les presenta a los alumnos se caracterizan por tener una simplificación de contenidos y un uso estandarizado del lenguaje, es decir, son obras basadas en lo que Sanjuán (2013) denominaba como *facilismo*. También hay que tener en cuenta que muchas de ellas se encontraban en mal estado. Todo esto ha contribuido a que los niños no deseen pasar tiempo en la biblioteca de aula, ya que su implicación es meramente receptora.

3. Apenas se realizan actividades literarias dentro del aula. Aunque las tutoras afirmaban hacer lecturas en voz alta de vez en cuando, no tuve la oportunidad de presenciar ninguna durante los tres meses que permanecí en el centro. Esto demuestra que este tipo de actividad junto con la conversación literaria no está dentro de sus prioridades. Además, algunos de los ejemplos dados muestran que las lecturas que realizan van más encaminadas a que los alumnos lleguen a una misma moraleja al final de los cuentos, por lo tanto se está haciendo un uso didáctico de la literatura.

En el resto de las actividades, las englobadas en la práctica “Mi libro favorito”, los componentes emocionales casi no se tienen en cuenta. A pesar de que las maestras buscan que los alumnos estrechen lazos entre sí al compartir sus libros, en ningún momento llegan a hablar sobre cómo han vivido esa experiencia, solo tienen que valorar a través de una ficha si les ha gustado o no el cuento.

Respecto a la intervención literaria llevada a cabo en el aula:

1. He podido comprobar que si se eligen obras de naturaleza polisémica, es decir, que contengan “espacios vacíos” y en las que se juegue con la relación establecida entre las imágenes y el texto (como es en el caso de los libros álbum), los niños van a participar

activamente durante todo el proceso. Durante mi intervención, aunque hubo alumnos que participaron más que otros, todos ellos se mostraron interesados en descubrir lo que iba a suceder en cada historia. Para ello, los niños no se esperaban a que les leyera el texto sino que ellos mismos nada más ver las imágenes comenzaban a establecer sus propias conjeturas y anticipar los hechos, lo cual indica que los niños se mueven por el deseo de resolver la incertidumbre.

La selección de los libros álbum que hice resultó ser muy positiva, puesto que los niños fueron capaces de captar la mayoría de los elementos que hacían especiales a estos libros. Además, todos ellos provocaron respuestas diferentes en los alumnos y permitieron que cada uno construyera un sentido propio de la historia, lo cual era un objetivo fundamental de la intervención.

2. La lectura en voz alta ayudó a que los niños se implicasen más emocionalmente. El hecho de que acompañase la lectura con gestos y emplease distintos registros de voz, sonidos y silencios, hacía que los alumnos estuviesen más metidos en la historia y reaccionasen en mayor grado. Por lo tanto, he podido comprobar que la actitud del mediador a la hora de contar las obras resulta clave para conseguir que los alumnos participen y no pierdan la atención en ningún momento. De esta forma, pude ver una evolución a lo largo de las sesiones: al principio, como estaba más insegura y no sabía muy bien cómo realizar las lecturas, algunos niños acababan desconectando; más adelante, me fui dando cuenta de que si ponía en práctica distintas estrategias (como crear momentos de tensión, lanzar preguntas, dirigirme directamente aquellos niños que se distraían, etc.) despertaba más respuestas en los alumnos.

Por otra parte, también me ayudó a crear una atmósfera cómoda y cercana en la que los niños se sentían cómodos para intervenir.

3. Aunque los niños a estas edades suelen tener dificultades para expresar sus pensamientos e identificar sus emociones, a través de la conversación literaria les resultó más sencillo, puesto que se apoyaban en los comentarios que iban surgiendo. De esta forma, cuando un niño mencionaba algo que le había llamado la atención o que le inquietaba, otros se unían a la conversación para dar su propia opinión. El hecho de que a veces no estuvieran de acuerdo, hacía que los alumnos reflexionaran para justificar sus respuestas. De esta forma, este intercambio de ideas permitía que la experiencia literaria

fuese mucho más profunda y enriquecedora, ya que los niños podían valorar nuevas alternativas que a lo mejor por sí solos no hubiesen llegado a considerar, surgiendo así muchos más sentidos de las obras. Además, al compartir los niños esta experiencia están desarrollando sus habilidades comunicativas, actitudes de respeto a la libertad de pensamiento y están reforzando vínculos entre sí.

4. Por último, durante este proceso se ha podido ver cómo tiene lugar la doble vertiente de la experiencia literaria. Por una parte, los niños ponían en marcha sus procesos cognitivos para analizar la información que obtenían a partir de las imágenes y el texto, pero no solo eso, sino que además incorporaban su *intertexto vital*. De esta forma, se ha podido ver cómo los niños hacían uso de sus propias experiencias, sus conocimientos, su imaginación, etc., para llegar a interpretar la lectura. Por otra parte, todos los alumnos experimentaron algún tipo de respuesta a lo largo de las sesiones, puesto que los diferentes estímulos que iban apareciendo en las obras (sobre todo visuales) provocaban ciertas reacciones y emociones en los niños. Esto indica que entre los niños y las obras se produce una verdadera comunicación que permite que cada uno llegue a tener una experiencia literaria propia.

En resumen, los docentes deberían incorporar la práctica literaria en el funcionamiento habitual del aula sin olvidar todos los componentes emocionales que se hallan inmersos en ella. Solo de esta forma los alumnos podrán vivir una verdadera experiencia literaria en la que se involucren activamente y en la que se atienda a la globalidad e individualidad de cada niño.

6. REFLEXIÓN PERSONAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Sin duda alguna, puedo afirmar que la realización de este trabajo me ha abierto los ojos sobre el rol que se le debería dar a la literatura infantil en el aula en lugar del que normalmente se le suele otorgar. Cuando tuve que escoger la línea de trabajo tenía claro que de alguna manera quería interrelacionar la literatura con el mundo emocional, puesto que ambos temas me han parecido siempre importantes para promover el desarrollo óptimo del niño y consideraba que me podían aportar múltiples conocimientos que me resultasen útiles para mi formación como docente. Sin embargo, conforme fui planteando los puntos en los que me quería centrar, me di cuenta de que yo misma estaba teniendo una concepción errónea sobre la literatura, ya que mi intención era utilizarla como una herramienta para trabajar las distintas emociones, lo cual hubiera significado darle un uso meramente didáctico. Por ello, deshacerme de esa idea inicial y recorrer todo el camino hasta llegar a las conclusiones actuales ha resultado un reto para mí, pero aunque haya sido costoso, el aprendizaje obtenido ha sido muy enriquecedor, pudiendo descubrir la verdadera conexión que existe entre la dimensión literaria y la dimensión emocional.

Aparte de ampliar mis conocimientos sobre el tema a través de la búsqueda de información en múltiples fuentes y autores, lo que me ha resultado más significativo para mi aprendizaje ha sido el poder llevar a cabo los diferentes análisis y la propuesta de intervención en un contexto real, puesto que me han aportado mucha información relevante. Con los resultados obtenidos me he dado cuenta de que cuando ejerza como docente quiero que la literatura esté integrada en el desenvolvimiento habitual del aula junto con el resto de las áreas, y que no sea tratada de una manera superficial ni aislada. De esta forma, me gustaría que la biblioteca de aula fuera un espacio acogedor en el que compartir experiencias subjetivas a través de la lectura en voz alta, al menos varias veces por semana, y que estuviese compuesta por obras que contaran con los elementos necesarios para fomentar la participación activa y emocional de los niños.

Por último, aunque he salido satisfecha con los resultados obtenidos de la propuesta de intervención, considero que aún quedan aspectos que se pueden mejorar y en los que se puede seguir avanzando. Por una parte, mi propuesta de intervención se ha centrado en ofrecer a los niños libros álbum para llevar a cabo la lectura en voz alta y la conversación literaria, puesto que sus características favorecerían la implicación de los

alumnos. No obstante, puede ser interesante mostrarles otros tipos de formatos y géneros que se alejen del narrativo, como obras líricas, dramáticas o el cómic para así ampliar su campo de experiencias y ver si los niños dan el mismo tipo de respuestas expresivas o son distintas.

También se pueden llevar a cabo actividades en las que los alumnos construyan entre todos sus propias historias, de tal manera que integren su imaginación, sus conocimientos, deseos, relaciones con la realidad, etc., para crear la trama, el escenario y los personajes. De esta forma, se obtendría mucha más información sobre cómo elaboran sus propios significados, al mismo tiempo que se les estaría dando un papel distinto al de receptores, lo cual puede ser muy enriquecedor para ellos.

Por último, incluir a las familias en algunas de estas actividades podría resultar muy positivo, ya que por una parte estas aprenderían qué criterios se deben seguir para seleccionar buenas obras literarias y cómo llevar a cabo su lectura para implicar a los niños; y por otra, sería una bonita oportunidad para que las familias interaccionaran en el aula con los niños y el docente, favoreciendo la creación de vínculos afectivos al mismo tiempo que se promueve el gusto por la literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (1989). Desarrollo emocional. En J. Mayor (dir.), *Psicología evolutiva* (pp. 267-295). Madrid: Anaya.
- Andruetto, M. (2008). Hacia una lectura sin adjetivos. *Imaginaria*, 242. (s/p). Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>
- Gobierno de Chile. (2009). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://odas.educarchile.cl/interactivos/ver_para_leer.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria*, 181. (s/p). Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria*, 202. (s/p). Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil. Su importancia en la educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. & García Padrino, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. & García Padrino, J. (coords.). (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, A. (1991). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Chambers, A. (1993). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Fernández, C. (2012). *Desarrollo socioafectivo: técnico superior en educación infantil*. Madrid: Editorial CEP.
- García-Huidobro, M., Ortiz, J., Aretio, M. & Terraza, M. (2015). *De cuentos y encuentros: recursos narrativos para facilitar la vinculación con niñas, niños, y adolescentes y su desarrollo emocional*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/unizarsp/reader.action?docID=11217366>
- Gobierno de Aragón. (2008). *Orden de 28 de marzo de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. En BOA, 14 de abril de 2008. Disponible en: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>
- Ibarrola, B. (2012). *Educación emocional a través del cuento*. Disponible en: http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/pluginfile.php/40222/mod_folder/content/0/Pedro%20Gabo/educacion_emocional_traves_cuento.pdf?forcedownload=1
- Jack, R., Garrod, O. & Schyns, P. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, 24 (2), 187-192. Disponible en: [http://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822\(13\)01519-4](http://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822(13)01519-4)

- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Leibrandt, I. (2011). El aprendizaje literario y la adquisición de la competencia emocional a través de la LIJ. (pp. 1-7). *Actas del XII Congreso Internacional de la SEDLL*. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22427/3/EI%20aprendizaje%20literario%20y%20la%20adquisici%C3%B3n%20de%20la%20competencia%20emocional%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20LIJ.pdf>
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave: Animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia: Dimensiones de la literatura infantil y juvenil*, 8, 104-121. Disponible en: <http://ojs.impossibilia.org/index.php/impossibilia/article/view/102/75>
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia.
- Mendoza, A. (coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/html/01e1fe12-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_0_
- Ocaña, L. & Martín, R. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid: Paraninfo.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graó.

- Pellizzari, G. (comp.) (2015). *¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?: propuestas, testimonios y reflexiones acerca de la técnica de contar cuentos*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/unizarsp/reader.action?docID=11231501>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.319-348). Madrid: Prentice Hall.
- Sánchez, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*, 7 (1), 5-27.
- Sanjuán, M. (2006). Algunas premisas para una visión de conjunto de la literatura infantil y juvenil actual. En Taberner, R., Dueñas, J., & Jiménez, J. (coords.), *Contar en Aragón: palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 157-164). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Shapiro, L. (2001). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Suma de letras.
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook reading-alouds. *The Reading Teacher*, 55 (5), 476-483.
- Sipe, L. (2010). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. *Conferencia para el Máster de Libros y Literatura para libros y jóvenes*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: https://issuu.com/gretel-uab/docs/conferencia_sipe_0

- Tejerina, I. (2010). La narración oral: Un arte al alcance de todos. En Campos, M., Núñez, G., & Martos, E. (coord.), *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (pp. 51- 66). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 109-117.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1. TABLA ANÁLISIS DE LA BIBLIOTECA DE AULA

| Título: | | Autor: | | Editorial: | |
|-----------|--|-----------|----|---------------|--|
| Género: | | Temática: | | | |
| CRITERIOS | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN | |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad | | | | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias | | | | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.) | | | | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía | | | | |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes | | | | |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas | | | | |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita | | | | |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido | | | | |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.) | | | | |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños | | | | |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto | | | | |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto | | | | |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia | | | | |

ANEXO 2. ENTREVISTAS

Tutora de primer curso de Educación Infantil

1. *¿Qué características afectivas consideras que son propias de la etapa de infantil? ¿Qué diferencias más significativas has podido comprobar que existen respecto a otras edades?* No respondida.
2. *Durante toda tu docencia, ¿cuáles son las dificultades más destacables que han mostrado los niños en torno a las emociones?* No respondida.
3. *¿Consideras que es importante promover el desarrollo emocional de los niños desde el ámbito educativo? ¿Qué te hace pensar eso? ¿Lo fomentas de alguna manera en tus clases?* No respondida.
4. *¿Has oído hablar de la inteligencia emocional? ¿Qué sabes acerca de ella? ¿Te parece relevante su desarrollo o consideras que hay otros componentes del niño a los que hay que prestar más atención? ¿Tienes en cuenta esta faceta de la inteligencia en el transcurso habitual de tus clases? ¿Cómo?* No respondida.
5. *¿Qué es para ti la literatura? ¿Te gusta leer? ¿Te consideras lectora habitual?* Me gusta leer aunque no dispongo del tiempo suficiente, por eso no me considero lectora habitual.
6. *¿Qué posibilidades crees que puede ofrecer la literatura para el desarrollo del niño? ¿Consideras que existe alguna relación entre el ámbito emocional y el ámbito literario? Normalmente, la relación que se establece entre estos ámbitos se basa en utilizar cuentos que traten distintas emociones para que los niños aprendan acerca de ellas, ¿qué te parece este uso de la literatura? ¿Crees que se puede establecer alguna otra conexión entre ambos ámbitos?* La Literatura en la etapa de infantil es muy importante porque ayuda a desarrollar la imaginación y el lenguaje. Sí que considero que existe relación entre el ámbito emocional y el ámbito literario, ya que existe una conexión entre ambos ámbitos, y me parece muy bien el uso de cuentos para trabajar ciertas emociones.
7. *¿Te parece que todas las obras que se ofrecen a la infancia se pueden calificar como de calidad literaria? ¿Qué es para ti la calidad literaria?* Todas las obras

que se ofrecen a la infancia no pueden calificarse como calidad literaria, ya que hay muchas modalidades de cuentos para niños. La calidad literaria depende del contenido, como está escrito, el lenguaje, los dibujos, y el mensaje literario que se quiera dar.

8. *¿Qué tipos de textos literarios crees que se deben ofrecer en infantil? ¿Qué características deberían reunir? ¿Hay algún tema o contenido que consideras que se deba evitar?* No respondida.
9. *¿Qué opinas sobre transmitir valores morales o contenidos didácticos a los niños a través de la literatura? ¿Y sobre la selección de libros por edades?* No respondida.
10. *¿Qué papel le otorgas a la literatura en el día a día del aula? ¿Tienes fijados algunos objetivos que quieras alcanzar en torno a ella? ¿Cuál es para ti la finalidad de la literatura?* No respondida.
11. *¿Qué actividades relacionadas con la literatura llevas a cabo en el aula? ¿Qué pretendes con ellas? ¿Qué tienen que hacer los alumnos?* Actividades relacionadas con la literatura en clase hacemos la actividad de “Mi libro Favorito”. Consiste en que los alumnos traen de su casa su libro preferido y cada fin de semana se va haciendo una rueda para que todos puedan llevarse uno. Y colorean unas caritas en función de si les ha gustado o no.
12. *¿Realizas lecturas en voz alta? ¿Y conversaciones después de la lectura? ¿Cómo las llevas a cabo? ¿En qué aspectos haces más hincapié? ¿Les haces algún tipo de preguntas?* No respondida.
13. *¿Crees que los niños pueden realizar sus propias interpretaciones y construcciones subjetivas sobre el significado de los textos? ¿O te parece que eso solo lo podrán hacer cuando sean más mayores?* No respondida.
14. *¿Crees que se debe considerar cualquier respuesta como válida o es mejor que todos los niños lleguen a la misma interpretación? ¿Qué factores crees que afectan en esta construcción de significados?* No respondida.
15. *En tu clase hay una biblioteca de aula, ¿eres tú la que se encarga de su organización y funcionamiento? ¿Cómo llevas a cabo la selección de los libros?*

¿Te basas en algún criterio? ¿Crees que se pueden considerar de calidad? ¿Cómo se lleva a cabo su uso? ¿Organizas el espacio de alguna manera determinada? ¿Hay algún tiempo concreto establecido para la lectura? En clase sí que hay una Biblioteca de aula, es un rincón con estanterías donde los niños hacen uso libre de los cuentos, siempre hay un rato al día para ellos. Otro momento para la literatura es en la asamblea donde una vez a la semana la profesora lee en voz alta algún cuento.

16. *¿Hay algún aspecto respecto a la educación literaria que ofreces a tus alumnos que te gustaría cambiar o mejorar?* No respondida.

Tutora de segundo curso de Educación Infantil

1. *¿Qué características afectivas consideras que son propias de la etapa de infantil? ¿Qué diferencias más significativas has podido comprobar que existen respecto a otras edades?* El aspecto afectivo es muy importante en la etapa de Infantil. Poco a poco los niños van siendo más autónomos pero siguen necesitando la presencia y cercanía del adulto. Cuanto mayor sea el lazo afectivo con el alumno, más significativo será su aprendizaje. El afecto del adulto les ayuda a tener más seguridad, necesaria para afianzar sus aprendizajes.
2. *Durante toda tu docencia, ¿cuáles son las dificultades más destacables que han mostrado los niños en torno a las emociones?* Las mayores dificultades que me he encontrado respecto a la forma de exteriorizar las emociones en los alumnos tienen relación, sobre todo, con sus contextos familiares. El niño suele actuar conforme lo que ve, si en su contexto más cercano el niño no percibe cariño, o no se suele exteriorizar, él actuará en consecuencia.
3. *¿Consideras que es importante promover el desarrollo emocional de los niños desde el ámbito educativo? ¿Qué te hace pensar eso? ¿Lo fomentas de alguna manera en tus clases?* Trabajar las emociones en Educación Infantil es muy importante. Ellos deben conocer cuáles son las emociones, su significado, cómo se exteriorizan,... solo así sabrán identificarlas cuando estén sintiéndolas y así poder gestionarlas correctamente.
4. *¿Has oído hablar de la inteligencia emocional? ¿Qué sabes acerca de ella? ¿Te parece relevante su desarrollo o consideras que hay otros componentes del niño*

a los que hay que prestar más atención? ¿Tienes en cuenta esta faceta de la inteligencia en el transcurso habitual de tus clases? ¿Cómo? Sí. La inteligencia emocional es la capacidad que tiene la persona de gestionar sus emociones y planificar sus actuaciones de forma eficaz. Me parece muy importante trabajar este aspecto en la etapa de infantil, pero también en etapas posteriores. En mi práctica diaria me gusta que los alumnos piensen cómo solucionar problemas y cuál es la solución más adecuada.

5. *¿Qué es para ti la literatura? ¿Te gusta leer? ¿Te consideras lectora habitual?*

La literatura es una forma de expresión. Me encanta leer, aunque actualmente no leo todo lo que me gustaría debido a falta de tiempo, me considero lectora en periodos vacacionales.

6. *¿Qué posibilidades crees que puede ofrecer la literatura para el desarrollo del niño? ¿Consideras que existe alguna relación entre el ámbito emocional y el ámbito literario? Normalmente, la relación que se establece entre estos ámbitos se basa en utilizar cuentos que traten distintas emociones para que los niños aprendan acerca de ellas, ¿qué te parece este uso de la literatura? ¿Crees que se puede establecer alguna otra conexión entre ambos ámbitos?*

La literatura es un potente motor para desarrollar la imaginación y creatividad del niño. Creo que sí que hay una pequeña conexión entre literatura y emociones, todo lo que leemos produce un sentimiento en nuestro interior y eso es una oportunidad que no podemos perder en nuestras aulas. Me parece que la literatura también tiene un aspecto formativo, ayuda a entender al niño algunos conceptos del mundo que le rodea de una manera lúdica, sencilla y divertida. Creo que es un aspecto importante de la literatura infantil.

7. *¿Te parece que todas las obras que se ofrecen a la infancia se pueden calificar como de calidad literaria? ¿Qué es para ti la calidad literaria?*

No. La calidad literaria es muy subjetiva. Yo creo que una buena obra literaria tiene que producir en el lector diversión, concentración en la lectura, evasión, conocimiento de otras realidades y sobre todo entretenimiento.

8. *¿Qué tipos de textos literarios crees que se deben ofrecer en infantil? ¿Qué características deberían reunir? ¿Hay algún tema o contenido que consideras que se deba evitar?*

En infantil creo que se deben ofrecer todo tipo de textos

literarios, para que el alumno pueda conocer gran variedad y así poder definir sus gustos personales. Considero que los textos literarios infantiles más interesantes son los que tienen un trasfondo de valores, además de que sean llamativos, divertidos y motivadores. Creo que no hay ningún tema en concreto que evitar. Como ya he dicho antes a través de los cuentos los alumnos conocen el mundo que les rodea.

9. *¿Qué opinas sobre transmitir valores morales o contenidos didácticos a los niños a través de la literatura? ¿Y sobre la selección de libros por edades?* Como ya he dicho en la pregunta anterior me parece muy interesante transmitir valores a través de los cuentos, así de una manera divertida y motivadora los niños a la vez que divertirse pueden aprender (Ej. de cuentos: “El pez arcoíris”, “La cebra Camila”,...).
10. *¿Qué papel le otorgas a la literatura en el día a día del aula? ¿Tienes fijados algunos objetivos que quieras alcanzar en torno a ella? ¿Cuál es para ti la finalidad de la literatura?* Me gustaría darle un papel más protagonista a la literatura en el día a día del aula, pero por motivos de programación no es posible. Mi objetivo principal es que vean la lectura como algo divertido y motivador, que les ayude a evadirse e introducirse en un mundo nuevo de fantasía.
11. *¿Qué actividades relacionadas con la literatura llevas a cabo en el aula? ¿Qué pretendes con ellas? ¿Qué tienen que hacer los alumnos?* En mi clase de 2º de infantil realizamos una actividad que se llama “Mi libro favorito”. Cada alumno trae al aula su libro favorito para dejarlo durante el curso entero. Cada fin de semana los libros van rotando entre todos los niños. Deben leerse en casa y hacer una ficha con un dibujo sobre lo que más les ha gustado del cuento y decir si les ha gustado o no, coloreando una carita verde, amarilla o roja.
12. *¿Realizas lecturas en voz alta? ¿Y conversaciones después de la lectura? ¿Cómo las llevas a cabo? ¿En qué aspectos haces más hincapié? ¿Les haces algún tipo de preguntas?* Un par de veces al trimestre realizamos una lectura en voz alta y después comentamos el cuento. Les hago alguna pregunta para ver si han entendido el cuento y sobre todo para asegurarme que han entendido el trasfondo del cuento, normalmente valores sociales. Los cuentos que hemos

leído este curso son: “El pez arcoíris”, “La cebra Camila”, “El Grúfalo” y “¿A qué sabe la Luna?”.

13. *¿Crees que los niños pueden realizar sus propias interpretaciones y construcciones subjetivas sobre el significado de los textos? ¿O te parece que eso solo lo podrán hacer cuando sean más mayores? Yo creo que los niños cuanto más pequeños son, más pura es su imaginación y creatividad. Es muy importante dejarles crear libremente.*
14. *¿Crees que se debe considerar cualquier respuesta como válida o es mejor que todos los niños lleguen a la misma interpretación? ¿Qué factores crees que afectan en esta construcción de significados? Depende de nuestro objetivo. Si el objetivo es que creen e inventen, si centramos la actividad en la fantasía y creatividad todas las respuestas son válidas. Si nuestro objetivo es trabajar algún concepto o valor en concreto es más interesante que todos lleguen a la misma interpretación. Los factores que afectan a la construcción de significados son las características de la personalidad del alumno (introvertido, extrovertido, fantasioso,...) y lo acostumbrado que esté a realizar este tipo de actividades, si es la primera vez que lo hace le costará mucho más realizarla que si está acostumbrado a ella.*
15. *En tu clase hay una biblioteca de aula, ¿eres tú la que se encarga de su organización y funcionamiento? ¿Cómo llevas a cabo la selección de los libros? ¿Te basas en algún criterio? ¿Crees que se pueden considerar de calidad? ¿Cómo se lleva a cabo su uso? ¿Organizas el espacio de alguna manera determinada? ¿Hay algún tiempo concreto establecido para la lectura? La biblioteca de aula es el rincón de lectura, se trata de un rincón espacioso, donde intentamos que reine un clima de descanso. Realmente no me baso en ningún criterio en concreto. Tenemos colecciones de cuentos clásicos y de valores, colecciones de Teo, etc. El único criterio que sigo es que las letras sean mayúsculas para que puedan reconocerlas conforme las van aprendiendo y que tengan dibujos vistosos para que les motiven y diviertan. Cada dos días van rotando los alumnos por todos los rincones y uno de ellos es el de lectura.*
16. *¿Hay algún aspecto respecto a la educación literaria que ofreces a tus alumnos que te gustaría cambiar o mejorar? La actividad del libro favorito está siendo*

un éxito, me estoy planteando ampliarla de alguna manera. Además de crear gusto por la lectura, estrecha lazos afectivos entre ellos, al llevarse el libro favorito de un compañero.

Tutora de tercer curso de Educación Infantil

1. *¿Qué características afectivas consideras que son propias de la etapa de infantil? ¿Qué diferencias más significativas has podido comprobar que existen respecto a otras edades?* No respondida.
2. *Durante toda tu docencia, ¿cuáles son las dificultades más destacables que han mostrado los niños en torno a las emociones?* No saber gestionar sus emociones, en niños con padres muy protectores suele pasar.
3. *¿Consideras que es importante promover el desarrollo emocional de los niños desde el ámbito educativo? ¿Qué te hace pensar eso? ¿Lo fomentas de alguna manera en tus clases?* Sí, es un ámbito importante. La educación tiene que ser integral, todos los ámbitos de la persona.
4. *¿Has oído hablar de la inteligencia emocional? ¿Qué sabes acerca de ella? ¿Te parece relevante su desarrollo o consideras que hay otros componentes del niño a los que hay que prestar más atención? ¿Tienes en cuenta esta faceta de la inteligencia en el transcurso habitual de tus clases? ¿Cómo?* No respondida.
5. *¿Qué es para ti la literatura? ¿Te gusta leer? ¿Te consideras lectora habitual?* La literatura es un arte, una forma de expresarse de forma oral o escrita.
6. *¿Qué posibilidades crees que puede ofrecer la literatura para el desarrollo del niño?* Todas. Un niño a través de los cuentos desarrolla su inteligencia emocional sin darse cuenta. *¿Consideras que existe alguna relación entre el ámbito emocional y el ámbito literario?* Claro. Normalmente, la relación que se establece entre estos ámbitos se basa en utilizar cuentos que traten distintas emociones para que los niños aprendan acerca de ellas, *¿qué te parece este uso de la literatura? ¿Crees que se puede establecer alguna otra conexión entre ambos ámbitos?* No respondida.

7. *¿Te parece que todas las obras que se ofrecen a la infancia se pueden calificar como de calidad literaria? ¿Qué es para ti la calidad literaria? Para cada edad lo suyo.*
8. *¿Qué tipos de textos literarios crees que se deben ofrecer en infantil? De todo tipo pero bien adaptados a su edad. ¿Qué características deberían reunir? ¿Hay algún tema o contenido que consideras que se deba evitar? No respondida.*
9. *¿Qué opinas sobre transmitir valores morales o contenidos didácticos a los niños a través de la literatura? Me parece bien, pero no debe ser la única. ¿Y sobre la selección de libros por edades? No respondida.*
10. *¿Qué papel le otorgas a la literatura en el día a día del aula? Cuentos, canciones, dramatizaciones... Las uso constantemente. ¿Tienes fijados algunos objetivos que quieras alcanzar en torno a ella? Motivación y desarrollar la inteligencia emocional ¿Cuál es para ti la finalidad de la literatura? Depende de la edad.*
11. *¿Qué actividades relacionadas con la literatura llevas a cabo en el aula? Canciones, cuentos, dramatizaciones... ¿Qué pretendes con ellas? Motivar, desarrollar la inteligencia emocional y enseñar contenidos a través de ella. ¿Qué tienen que hacer los alumnos? Participar y disfrutar de las actividades, vivirlas.*
12. *¿Realizas lecturas en voz alta? ¿Y conversaciones después de la lectura? ¿Cómo las llevas a cabo? ¿En qué aspectos haces más hincapié? ¿Les haces algún tipo de preguntas? No respondida.*
13. *¿Crees que los niños pueden realizar sus propias interpretaciones y construcciones subjetivas sobre el significado de los textos? Los niños tienen mucha más imaginación que los adultos. De una frase que lean ellos pueden construir mucho más. ¿O te parece que eso solo lo podrán hacer cuando sean más mayores? No respondida.*
14. *¿Crees que se debe considerar cualquier respuesta como válida o es mejor que todos los niños lleguen a la misma interpretación? Pues depende de lo que quieras trabajar. Habrá veces que te convenga que todos lleguen a ver la moraleja del cuento, por ejemplo, pero a mí me gusta mucho que cambien el*

final de los cuentos. *¿Qué factores crees que afectan en esta construcción de significados?* No respondida.

15. *En tu clase hay una biblioteca de aula, ¿eres tú la que se encarga de su organización y funcionamiento?* Parte sí, parte no. Cuando trabajan en rincones, ellos pueden elegir el libro que les interese, pero para el fin de semana, el libro que se llevan a casa se lo elijo yo. *¿Cómo llevas a cabo la selección de los libros? ¿Te basas en algún criterio? ¿Crees que se pueden considerar de calidad? ¿Cómo se lleva a cabo su uso? ¿Organizas el espacio de alguna manera determinada? ¿Hay algún tiempo concreto establecido para la lectura?*
No respondida.

16. *¿Hay algún aspecto respecto a la educación literaria que ofreces a tus alumnos que te gustaría cambiar o mejorar?* Siempre se puede mejorar en esta vida, el día que creas que no se puede mejorar en algo déjalo.

ANEXO 3. ANÁLISIS DE LA BIBLIOTECA DE AULA

| Título: El baño de gato | | Autor: Satoshi Kitamura | | Editorial: Anaya | |
|--------------------------------|---|---------------------------------|----|--|--|
| Género: narrativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: animales y hábitos de higiene | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | El protagonista es un gato y los animales les suelen gustar a los niños. Además se incluyen toques de humor en la historia. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Se hace alusión al cuidado de una mascota y al hábito de higiene, siendo aspectos que pueden formar parte de la vida de los niños si tienen animales o pueden relacionarlos a su contexto próximo. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | | El gato es presentado con comportamientos humanos, ya que se pueden ver cuáles son sus pensamientos. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | | Los niños pueden reflexionar sobre cómo se puede sentir el gato al no conseguir su objetivo (escapar del baño) y pueden establecer relaciones con sus experiencias personales. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | | X | La estructura de la historia es cerrada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido | X | | Contiene un lenguaje sencillo para el niño. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.) | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las imágenes contienen múltiples elementos que se pueden observar y se utilizan colores llamativos. El formato es grueso y cómodo para que los niños lo manipulen. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Se trata de una historia sencilla para los niños. |

| | | | | | | |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|--|--|-----------|--|
| Título: Caillou ¿Uno o muchos? | | Autor: Fabien Savary | | Editorial: Everest | | |
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: conceptos matemáticos: uno o muchos | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | | X | | Se introducen conceptos matemáticos básicos pero de una manera divertida para los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | | X | | Los niños pueden utilizar este vocabulario en su día a día. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | | X | No se hace mención a ninguno. |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No se presenta verdaderamente una historia que dé pie a imaginar. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | Aunque hay un personaje la obra no se centra en él. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | X | | La narración está compuesta por frases a las que los niños tienen que responder observando las imágenes. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende que los niños aprendan la diferencia entre uno o muchos. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | El vocabulario incluye objetos cotidianos y la distinción entre uno y muchos. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Los colores utilizados son llamativos, contiene despleables que dan la solución a las preguntas, las imágenes contienen muchos elementos a los que dirigir la atención, y el formato es fácilmente manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Aunque los niños busquen las respuestas en las imágenes (porque no saben leer), el texto también las dice. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | No ofrecen información que sea más relevante a la del texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| Título: Caillou. Dime qué hay | | Autor: Fabien Savary | | Editorial: Everest | |
|--------------------------------------|---|---------------------------------|----|-------------------------------------|--|
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: objetos cotidianos | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | Invita a los niños a participar, respondiendo a las preguntas. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Los niños pueden utilizar este vocabulario en su día a día. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | | X | No se presenta verdaderamente una historia que dé pie a imaginar. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | | X | Aunque hay un personaje la obra no se centra en él. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | | La narración está compuesta por preguntas a las que los niños tienen que responder observando las imágenes (por ejemplo, “dime qué hay detrás del cojín”). |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | | Se pretende que los niños desarrollen la percepción visual. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | | El vocabulario incluye objetos cotidianos. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | | X | | Los colores utilizados son llamativos, contiene despleables que dan la solución a las preguntas, las imágenes contienen muchos elementos a los que dirigir la atención, y el formato es fácilmente |

| | | | | |
|----|--|---|---|--|
| | | | | manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto | | X | El texto se basa en preguntas a las que los niños tienen que responder mirando las imágenes. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto | X | | Dan la solución a las preguntas. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia | | X | Los contenidos son sencillos. |

| | | | | | | |
|---|---|---------------------------------|---|--|---|----------------------|
| Título: Caillou ¡Cuenta conmigo! | | Autor: Fabien Savary | | Editorial: Everest | | |
| Género: Informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: los números del 1 al 10 | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | | X | A esta edad los niños ya saben contar hasta diez, por lo que les puede resultar demasiado simple. | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Los niños utilizan estos números en su vida diaria. | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | X | No se hace mención a ninguno. | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | | X | No se presenta verdaderamente una historia. | |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | | X | Aunque hay un personaje la obra no se centra en él. | |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | | X | Las respuestas de la cantidad de objetos que hay vienen ya dadas. | |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | | Se pretende que los niños aprendan a contar del 1 al 10. | |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | El vocabulario incluye objetos cotidianos y los números del 1 al 10. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Los colores utilizados son llamativos y el formato es fácilmente manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | No ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| | | | | | | |
|---|---|------------------------------------|--|--|-----------|---|
| Título: Caillou. Un día en la granja | | Autor: Joceline Sanschagrín | | Editorial: Everest | | |
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: animales de la granja | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | | X | | Aparecen diferentes animales a lo largo de la historia, lo que es un punto de interés para los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | | X | | Los animales forman parte del contexto próximo de los niños. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | | | X | No se presenta ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | | | X | No hay un contenido que invite a esa reflexión o implicación emocional. |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | La estructura de la historia es cerrada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende que los niños aprendan los animales de la granja. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | El lenguaje es simple y el vocabulario sencillo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble página, los colores utilizados son llamativos y el formato es manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|--------------------------------------|-----------|---|
| Título: San Jorge y el dragón | | Autor: Susana Landívar y David Maynar | | Editorial: Gobierno de Aragón | | |
| Género: narrativo (leyenda) | | Formato: libro ilustrado | | Temática: fantasía | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | | X | | La historia incluye princesas, caballeros, dragones, etc., es decir, personajes que suelen incluir en sus juegos. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que | | | | X | Aunque hay algún elemento que pueda |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | | reflejar la realidad, la historia es principalmente fantástica. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No son los contenidos clave. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | X | | Se incluye como principal elemento fantástico el dragón. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | X | | Pueden pensar a cerca de lo que sienten los personajes según los sucesos que les ocurren. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | La estructura de la historia es cerrada, no tienen que construir nada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | Contiene palabras más complejas y algunas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón (como usar terminaciones en “ico” o vocabulario propio de esta zona, como “borrajas”). |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Se utilizan colores llamativos y el formato resulta cómodo para la manipulación por parte de los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| Título: Blancanieves | | Autor: Charles Perrault | | Editorial: Susaeta | |
|---|---|---------------------------------|----|---------------------------|--|
| Género: narrativo (cuento popular) | | Formato: libro ilustrado | | Temática: fantasía | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | Incluye personajes como la bruja, el caballero, etc., que son del interés de los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | | X | La historia se centra principalmente en hechos fantásticos. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | X | Aunque se hace mención a la muerte, no se trata de un contenido central. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | | La mayoría de los elementos presentados son fantásticos (la bruja, el beso que despierta a Blancanieves...) |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | | Pueden reflexionar sobre cómo actúa la reina, cómo se sienten los enanitos, el caballero, etc. Y relacionarlo con alguna experiencia suya (si alguna vez se han sentido traicionados, etc.). |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | | X | La historia presenta una estructura cerrada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | | Presenta un lenguaje y un vocabulario sencillo y próximo al que están acostumbrados. |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Se utilizan colores llamativos y los personajes están representados de manera muy expresiva. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| | | | | | | |
|---|--|---------------------------------|--|---------------------------|-----------|--|
| Título: Cenicienta | | Autor: Charles Perrault | | Editorial: Susaeta | | |
| Género: narrativo (cuento popular) | | Formato: libro ilustrado | | Temática: fantasía | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | | X | | Incluye personajes como la princesa, el príncipe, etc., que son del interés de los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | | | X | La historia se centra principalmente en hechos fantásticos. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | | X | Aunque se hace mención a la muerte, no se trata de un contenido central. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | | X | | La mayoría de los elementos presentados son fantásticos (el hada madrina, los ratones con comportamientos humanos, la magia...). |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | X | | Pueden reflexionar sobre cómo actúa la madrastra, cómo se siente cenicienta, etc. Y relacionarlo con alguna experiencia suya (si alguna vez se han sentido infravalorados, etc.). |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | La historia presenta una estructura cerrada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Presenta un lenguaje y un vocabulario sencillo y próximo al que están acostumbrados. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Se utilizan colores llamativos y los personajes están representados de manera muy expresiva. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| Título: La Bella y la Bestia | | Autor: desconocido | | Editorial: Biblioteca infantil El Mundo | |
|---|---|---------------------------------|----|--|--|
| Género: narrativo (cuento popular) | | Formato: libro ilustrado | | Temática: fantasía | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | Incluye personajes como la bestia, objetos animados, la magia, etc., que son del interés de los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | | X | La historia se centra principalmente en hechos fantásticos. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | X | No son contenidos clave de la historia. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | | La mayoría de los elementos presentados son fantásticos (los objetos animados, la magia...) |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | | Pueden reflexionar sobre cómo se comporta la bestia, cómo se sienten los personajes, etc. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | | X | La historia presenta una estructura cerrada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | | Presenta un lenguaje y un vocabulario sencillo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | | X | | Se utilizan colores llamativos y los personajes están representados de manera muy expresiva. |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| | | | | | | |
|---|---|---------------------------------|---|--|---|----------------------|
| Título: Caperucita roja | | Autor: desconocido | | Editorial: Biblioteca infantil El Mundo | | |
| Género: narrativo (cuento popular) | | Formato: libro ilustrado | | Temática: fantasía (cuento popular) | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | Incluye intriga, emoción, peligros, etc., que captan la atención de los niños. | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Pueden establecer alguna conexión con su vida (la relación con sus abuelas, visitar el bosque, el haber visto lobos...) | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | X | No son contenidos clave de la historia. | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | | Se presentan elementos fantásticos (el lobo se llega a hablar y se disfraza de la abuelita). | |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | | Pueden reflexionar sobre cómo se comporta el lobo, cómo se siente caperucita y la abuela, etc. | |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | | X | La historia presenta una estructura cerrada. | |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Presenta un lenguaje y un vocabulario sencillo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Se utilizan colores llamativos y los personajes están representados de manera muy expresiva. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| | | | | | | |
|------------------------------------|--|---------------------------------|--|-------------------------------------|-----------|---|
| Título: Gato busca un amigo | | Autor: Satoshi Kitamura | | Editorial: Anaya | | |
| Género: narrativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: animales y amistad | | |
| | | | | | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | | X | | El protagonista es un gato, siendo los animales un punto de interés para los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | | X | | Se trata el tema de la amistad, la búsqueda de amigos; lo cual está muy presente en la etapa de infantil. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad | | | | X | No se hace mención a ninguno. |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | X | | El gato presenta comportamientos humanos, ya que se pueden ver cuáles son sus pensamientos. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | X | | Pueden reflexionar sobre cómo se siente el gato al no obtener una contestación por parte de los demás objetos; y relacionarlo con alguna experiencia en la que los niños hayan tenido dificultades para entablar una amistad. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | La estructura de la historia es cerrada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Contiene un lenguaje escaso y sencillo para el niño. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las imágenes contienen múltiples elementos que se pueden observar y se utilizan colores llamativos. El formato es grueso y cómodo para que los niños lo manipulen. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| Título: Rufy te enseña la granja | | Autor: desconocido | | Editorial: Grafalco | |
|---|---|---------------------------------|----|---|---|
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: la granja y los animales | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | Los animales son un punto de interés para los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Se presentan distintos animales que forman parte del contexto próximo de los niños. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | | X | No aparece ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | | X | Aunque haya un personaje que dirija la obra, no hay una historia propiamente dicha. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | | Se plantean distintas preguntas: ¿dónde está el gallo? ¿cuántos pavos hay?, etc. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | | Se pretende enseñar los animales que habitan en la granja, trabajar el conteo y la percepción visual. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | | Solo se utilizan preguntas cortas y sencillas, y un vocabulario de animales común. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) | | X | | Las ilustraciones son a doble cara, con |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | son llamativos y motivadores para los niños. | | | múltiples detalles a los que los niños pueden dirigir la atención. Los colores y las formas son llamativos. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | El texto se limita a hacer preguntas. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes contienen las respuestas a todas esas preguntas. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Aunque puede ser un reto para los niños encontrar las respuestas, no presenta contenidos complejos. |

| | | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|--|----------------------|
| Título: Alba y el arco iris | | Autor: Manuel Pinos y Carmen Carramiñana | | Editorial: Gobierno de Aragón | | |
| Género: narrativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: la escuela como lugar de interculturalidad | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | Los niños se pueden hacer preguntas sobre estos temas ya que forman parte de su entorno. | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Las aulas están compuestas por alumnos de múltiples culturas y nacionalidades. | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | | Se tratan muchos de los problemas que preocupan en nuestra sociedad: pobreza, racismo, la dificultad de la emigración, la muerte, la ilegalidad, la guerra, etc. | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | | X | No contiene elementos fantásticos. | |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | | Los niños pueden reflexionar sobre cómo se sienten las personas de las que habla la | |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | | | | historia, si conocen algún caso parecido, si en su colegio hay interculturalidad, etc. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | La estructura de la historia es cerrada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende inculcar valores de respeto, tolerancia, solidaridad, etc., para lograr la integración social y evitar el racismo. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | El vocabulario no es complejo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje. estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | X | | Contiene una metáfora final cuando hace referencia al arcoíris. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son diferentes a las comunes porque se emplea la técnica de la acuarela. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | X | | Algunos de los contenidos pueden ser algo complejos de entender para los niños. También el hecho de que se hablan de distintos casos y la extensión es algo larga, sin contener diálogos. |

| Título: Sorpresa de cumpleaños a los ositos | | Autor: Herenia Antillón | | Editorial: Tormont | |
|--|---|---------------------------------|----|---|---------------|
| Género: narrativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: animales y fiesta de cumpleaños | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | Todos los personajes son animales, siendo un punto de interés para los niños. | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Se trata la amistad y la celebración de un cumpleaños, lo que los niños pueden relacionarlo con sus propias experiencias. | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No se hace mención a ninguno. | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | X | | Los animales presentan comportamientos humanos, lo que fomenta la fantasía. | |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | X | | Los niños pueden reflexionar sobre cómo se siente el osito, si les ha ocurrido algo parecido a ellos alguna vez. | |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | La estructura de la historia es cerrada. | |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. | |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Contiene un lenguaje sencillo para los niños. | |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. | |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son cálidas, lo que puede provocar sensación de cercanía a los niños; contienen distintos elementos a los que dirigir la atención y se refleja la | |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | | | | expresividad de los personajes. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos de la historia son sencillos para los niños. |

| | | | | | | |
|---|---|----------------------------------|---|--|-----------|----------------------|
| Título: La casa. Enciclopedia irrompible de las palabras | | Autor: Saro de la Iglesia | | Editorial: Plaza Joven | | |
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: estancias y objetos de la casa | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | Los niños se interesan por descubrir diferentes espacios a través de las imágenes. | | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Se presenta un espacio que forma parte de la vida diaria de los niños. | | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No se hace mención a ninguno. | | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. | | |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No se presenta una verdadera historia narrativa. | | |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | Al no haber una historia tampoco hay “espacios vacíos” que se puedan completar. | | |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar una amplia variedad de vocabulario relacionado con la casa. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Aunque se presenta mucho vocabulario, no es complejo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble cara y muestran múltiples elementos a los que prestar atención. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | El texto se limita a las palabras de vocabulario. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes ofrecen una contextualización mayor, de tal forma que sin ellas la obra no tendría sentido. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No hay un contenido que se tenga que comprender. |

| | | | | | | |
|--|--|----------------------------------|---|---|-----------|----------------------|
| Título: De compras. Enciclopedia irrompible de las palabras | | Autor: Saro de la Iglesia | | Editorial: Plaza Joven | | |
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: tiendas y objetos que se venden en ellas | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | Los niños pueden conocer nuevos espacios. | | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Se presentan espacios que forman parte de la vida diaria de los niños, a los que pueden ir a comprar. | | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad | | X | No se hace mención a ninguno. | | |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No se presenta una verdadera historia narrativa. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | Al no haber una historia tampoco hay “espacios vacíos” que se puedan completar. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar una amplia variedad de vocabulario relacionado con los productos vendidos en las distintas tiendas. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Aunque se presenta mucho vocabulario, no es complejo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble cara y muestran múltiples elementos a los que prestar atención. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | El texto se limita a las palabras de vocabulario. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes ofrecen una contextualización mayor, de tal forma que sin ellas la obra no tendría sentido. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No hay un contenido que se tenga que comprender. |

| Título: Con los abuelos. Enciclopedia irrompible de las palabras | | Autor: Saro de la Iglesia | | Editorial: Plaza Joven |
|---|---|----------------------------------|----|--|
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: un día con los abuelos |
| CRITERIOS | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | Se refleja la relación que pueden tener los niños con sus abuelos. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Los niños pueden relacionar las acciones reflejadas por las imágenes con las experiencias que tienen con sus abuelos. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No se presenta una verdadera historia narrativa. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | Al no haber una historia tampoco hay “espacios vacíos” que se puedan completar. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar una amplia variedad de vocabulario relacionado con las estancias que forman parte de la casa de los abuelos. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Aunque se presenta mucho vocabulario, no es complejo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble cara y muestran múltiples elementos a los que |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| | | | | prestar atención. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | El texto se limita a las palabras de vocabulario. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes ofrecen una contextualización mayor, de tal forma que sin ellas la obra no tendría sentido. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No hay un contenido que se tenga que comprender. |

| | | | | |
|--|---|----------------------------------|-----------|--|
| Título: Salimos de viaje. Enciclopedia irrompible de las palabras | | Autor: Saro de la Iglesia | | Editorial: Plaza Joven |
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: lugares a los que se pueden ir de viaje |
| | | | | |
| CRITERIOS | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | A los niños les gustan las vacaciones y viajar. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Se presentan distintos espacios en los que los niños han podido estar (el hotel, el lago, etc.). |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No se presenta una verdadera historia narrativa. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | Al no haber una historia tampoco hay “espacios vacíos” que se puedan completar. |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar una amplia variedad de vocabulario relacionado con lugares de vacaciones. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Aunque se presenta mucho vocabulario, no es complejo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble cara y muestran múltiples elementos a los que prestar atención. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | El texto se limita a las palabras de vocabulario. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes ofrecen una contextualización mayor, de tal forma que sin ellas la obra no tendría sentido. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No hay un contenido que se tenga que comprender. |

| | | | | | |
|--|--|----------------------------------|-----------|--|--|
| Título: El colegio. Enciclopedia irrompible de las palabras | | Autor: Saro de la Iglesia | | Editorial: Plaza Joven | |
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: estancias y objetos del colegio | |
| | | | | | |
| CRITERIOS | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN | |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | El colegio es un sitio en el que los niños se encuentran a gusto a estas edades. | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Se presenta un espacio que forma parte de la vida diaria de los niños. | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad | | X | No se hace mención a ninguno. | |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| | (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No se presenta una verdadera historia narrativa. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | Al no haber una historia tampoco hay “espacios vacíos” que se puedan completar. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar una amplia variedad de vocabulario relacionado con el colegio. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Aunque se presenta mucho vocabulario, no es complejo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble cara y muestran múltiples elementos a los que prestar atención. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | El texto se limita a las palabras de vocabulario. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes ofrecen una contextualización mayor, de tal forma que sin ellas la obra no tendría sentido. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No hay un contenido que se tenga que comprender. |

| Título: Los contrarios. Enciclopedia irrompible de las palabras | | Autor: Saro de la Iglesia | | Editorial: Plaza Joven | |
|--|---|----------------------------------|----|---|--|
| Género: informativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: espacios de nuestro alrededor | |
| CRITERIOS | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN | |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | Los niños pueden conocer distintos espacios que les rodean (la ciudad, el campo, el bosque, etc.) | |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Estos espacios son cercanos a su vida. | |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No se hace mención a ninguno. | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. | |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No se presenta una verdadera historia narrativa. | |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | Al no haber una historia tampoco hay “espacios vacíos” que se puedan completar. | |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar una amplia variedad de vocabulario relacionado con espacios que forman parte de su alrededor. | |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Aunque se presenta mucho vocabulario, no es complejo. | |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. | |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble cara y muestran múltiples elementos a los que prestar atención. | |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | El texto se limita a las palabras de vocabulario. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes ofrecen una contextualización mayor, de tal forma que sin ellas la obra no tendría sentido. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No hay un contenido que se tenga que comprender. |

| | | | | |
|---|---|---|-----------|---|
| Título: Laura y compañía saben comportarse | | Autor: Carmina del Río y Laura López | | Editorial: Salvatella |
| Género: narrativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: comportamientos sociales |
| CRITERIOS | | | | |
| | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | Los personajes son animales, siendo un punto de interés para los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Se presentan diferentes acciones y lugares que forman parte de la vida diaria de los niños. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | X | | Los animales presentan comportamientos humanos, lo que fomenta la imaginación. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | La propia historia cuenta las emociones que provocan esas acciones. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | La estructura de la historia es cerrada. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar cómo hay comportarse socialmente (saludar, dar las gracias, pedir |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| | | | | perdón...) |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Se utiliza un vocabulario sencillo. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | X | | Las frases riman entre sí. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones contienen colores llamativos. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos de la historia son sencillos. |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|---|-----------|--|
| Título: Los días diferentes. Pascua | | Autor: Roser Capdevila y Marie-Agnès Gaudrat | | Editorial: La Galera | | |
| Género: informativo | | Formato: libro de imágenes | | Temática: festividad (la Pascua) | | |
| | | | | | | |
| CRITERIOS | | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | | X | | Se presenta una festividad. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | | X | | Se presentan el día de la Pascua, lo cual lo pueden relacionar con su propia experiencia si ellos la celebran. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen | | | | X | No hay una historia propiamente dicha. |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| | emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | | |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | No hay una historia propiamente dicha. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar cómo se desarrolla la festividad de la Pascua. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | No contiene texto. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene texto. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble página, contienen múltiples elementos a los que prestar atención y el formato es manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | No contiene texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes son la única fuente de información. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No contiene una historia propiamente dicha. |

| | | | | | |
|--|--|---|-----------|---------------------------------------|---|
| Título: Los días diferentes. El domingo | | Autor: Roser Capdevila y Marie-Agnès Gaudrat | | Editorial: La Galera | |
| Género: informativo | | Formato: libro de imágenes | | Temática: festividad (domingo) | |
| | | | | | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | El fin de semana suele ser de los días favoritos de los niños puesto que se alejan de las rutinas diarias. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Los niños pueden relacionar los hechos que se describen en las imágenes con lo que hacen ellos mismos los domingos. |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No hay una historia propiamente dicha. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | No hay una historia propiamente dicha. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar qué puede hacer la gente un domingo. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | No contiene texto. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene texto. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble página, contienen múltiples elementos a los que prestar atención y el formato es manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | No contiene texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes son la única fuente de información. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No contiene una historia propiamente dicha. |

| Título: Los días diferentes. Navidad | | Autor: Roser Capdevila y Marie-Agnès Gaudrat | | Editorial: La Galera |
|---|---|---|----|--|
| Género: informativo | | Formato: libro de imágenes | | Temática: festividad (navidad) |
| CRITERIOS | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | La navidad es una de las festividades favoritas de los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Los niños pueden relacionar los hechos que se describen en las imágenes con cómo ellos celebran la navidad. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No hay una historia propiamente dicha. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | No hay una historia propiamente dicha. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar cómo se puede celebrar la navidad. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | No contiene texto. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene texto. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones son a doble página, contienen múltiples elementos a los que prestar atención y el formato es manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | No contiene texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a | X | | Las imágenes son la única fuente de |

| | | | | |
|----|---|--|---|---|
| | los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | | información. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No contiene una historia propiamente dicha. |

| Título: Los días diferentes. El entierro | | Autor: Roser Capdevila y Marie-Agnès Gaudrat | | Editorial: La Galera |
|---|--|---|----|--|
| Género: informativo | | Formato: libro de imágenes | | Temática: la muerte |
| CRITERIOS | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | X | | Es un tema que suele traer curiosidad a los niños. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | X | | Los hechos que describen en las imágenes pueden relacionarlos con algún caso que hayan vivido en su familia o hayan visto desde fuera. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | X | | La muerte. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes | | X | No hay una historia propiamente dicha. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | No hay una historia propiamente dicha. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Se pretende enseñar qué se hace cuando una persona muere. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | | X | No contiene texto. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene texto. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) | X | | Las ilustraciones son a doble página, |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| | son llamativos y motivadores para los niños. | | | contienen múltiples elementos a los que prestar atención y el formato es manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | | X | No contiene texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | X | | Las imágenes son la única fuente de información. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No contiene una historia propiamente dicha. |

| | | | | | |
|---------------------------------|---|---------------------------------|-----------|---|---|
| Título: Teo y su hermana | | Autor: Violeta Denou | | Editorial: El País | |
| Género: narrativo | | Formato: libro ilustrado | | Temática: la llegada de una nueva hermana a la familia | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | X | | Los niños tienen curiosidad por cómo va a ser la llegada de un nuevo miembro de la familia. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Los niños han podido experimentar este hecho o lo pueden hacer en un futuro. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | X | No se hace mención a ninguno. |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | | Pueden reflexionar sobre cómo se sienten los personajes ante la nueva llegada y cómo se sentirían ellos mismos. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | | X | La estructura de la historia es cerrada. |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | | X | Puede haberlos pero no de manera explícita. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido | X | | El lenguaje y el vocabulario utilizados son sencillos. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Las ilustraciones contienen múltiples elementos a los que prestar atención, con colores llamativos y cálidos. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Incluyen información sobre el espacio en el que ocurre la acción, pero no ofrecen información que sea más relevante a la expuesta por el texto. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | Los contenidos son sencillos. |

| | | | | | |
|---|--|-----------------------------------|-----------|-------------------------------------|--|
| Título: Mi primer libro de las formas. | | Autor: desconocido | | Editorial: García | |
| Género: informativo | | Formato: libro de imágenes | | Temática: formas geométricas | |
| | | | | | |
| CRITERIOS | | | SÍ | NO | JUSTIFICACIÓN |
| 1 | La temática se adecúa a los intereses de los niños de acuerdo a su edad. | | | X | Los niños de esta edad ya conocen estos contenidos, por lo que este libro puede resultarles demasiado simple para ellos. |
| 2 | Se tratan contenidos que resultan cercanos a la vida cotidiana de los niños y que puedan relacionarlos con sus propias experiencias. | | X | | Los niños se encuentran rodeados por elementos que tienen estas formas geométricas. |
| 3 | Se tratan contenidos que hacen referencia a problemas existenciales de la realidad | | | X | No se hace mención a ninguno. |

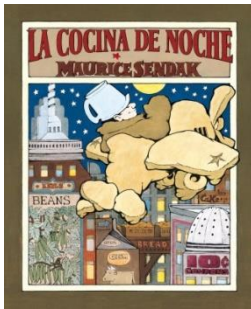
| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| | (la muerte, pobreza, marginación, etc.). | | | |
| 4 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños desarrollen la imaginación y la fantasía. | | X | No contiene ningún elemento fantástico. |
| 5 | Los contenidos de la obra literaria permiten que los niños se impliquen emocionalmente, reflexionando sobre qué sienten o piensan los personajes. | | X | No hay una historia narrativa. |
| 6 | La obra literaria contiene “espacios vacíos” o interrogantes a los que los niños tienen que completar y dar respuestas. | | X | No hay una historia narrativa. |
| 7 | La obra literaria contiene valores morales, ideológicos o contenidos didácticos de manera explícita. | X | | Enseñar distintas formas geométricas: triángulo, círculo y cuadrado; y objetos que tienen esas formas. |
| 8 | Se utiliza un lenguaje estandarizado, simple y con un vocabulario reducido. | X | | Solo hay palabras de esas figuras geométricas y de objetos. |
| 9 | Se utiliza un lenguaje enriquecedor y que presenta formas propias del lenguaje estético (uso de metáforas, dobles sentidos, etc.). | | X | No contiene ninguna forma estética. |
| 10 | Los aspectos externos del libro (portada, tipografía, ilustraciones, formato, etc.) son llamativos y motivadores para los niños. | X | | Los colores utilizados son muy llamativos y el formato es manejable para los niños. |
| 11 | Las imágenes reflejan la información aportada por el texto. | X | | Representan lo que se dice en el texto. |
| 12 | Las imágenes amplían la información que aporta el texto, conteniendo elementos a los que los niños deben prestar atención para elaborar el sentido del texto. | | X | Solo representan las palabras. |
| 13 | Presenta ciertos elementos que pueden dificultar la comprensión de la historia. | | X | No hay una historia que comprender. |

ANEXO 4. LECTURAS EN VOZ ALTA

La cocina de noche:

- Día: 21/04/17
- Hora: 16.00
- Número de niños participantes: 12

a. Presentación del libro



1. Investigadora: Os voy a enseñar un cuento, pero este cuento es un poco especial.
2. Mario: Porque es de magia.
3. Investigadora: ¿En qué te basas para pensar que es de magia?
4. Mario: Porque atrás tiene algo de magia (refiriéndose a la contracubierta).
5. Investigadora: ¿Dónde ves que hay algo de magia?
6. Brian: Porque hay estrellas.
7. Investigadora: Ah, y como hay estrellas, ¿pensáis que va a ir sobre magia?
8. Todos: Sí.
9. Investigadora: Pues a lo mejor. Y en la portada, ¿qué podéis ver?
10. Mario: Un niño flotando.
11. Paola: Un caballo.
12. Investigadora: ¿Creéis que es un caballo?
13. Brian: No, es una vaca porque aquí veo que tiene dos cuernos.
14. Mario: La luna es amarilla.
15. Silvia: Yo veo estrellas.
16. Investigadora: Y el niño flotando que ha dicho Mario, ¿creéis que es un niño?
17. Paola: Es un niño con un vaso en la cabeza (risas conjuntas).
18. Investigadora: Es un poco raro, ¿no?

19. Mario: ¿Esto y esto qué es? (Señalando a los dibujos).
20. Investigadora: ¿Tú que crees que es?
21. Mario: La luna, y el niño va en una avioneta, es un avión de bolsas.
22. Investigadora: ¿Un avión hecho de bolsas?
23. Silvia: No, es un avión de cartón.
24. Brian: No, de pan.
25. Marta: ¿De pan?
26. Mario: De bolsas de pan.
27. Marta: Brian, ¿qué te hace pensar que es de pan?
28. Brian: De masa de pan, porque los panes llevan marrones y blancos.
29. Investigadora: Anda, entonces a lo mejor tienes razón, luego lo veremos.
30. Mario: Y pipas.
31. Investigadora: ¿Pipas también?
32. Mario: Algunos sí, yo me como pan de pipas.
33. Investigadora: Ah, claro, algunos panes llevan pipas.
34. Silvia: Es de cartón.
35. Investigadora: Mirad, Brian piensa que es de pan, Silvia de cartón y Mario de bolsas.
36. Varios: ¡Es de pan, es de pan!
37. Ramón: Es que también lleva unos puntitos.
38. Investigadora: ¿Dónde, en el avión?
39. Ramón: No, en el avión no. Allí (señala a un dibujo).
40. Investigadora: ¿Y qué crees que será eso?
41. Silvia: Una casita o un hotel.
42. Investigadora: Puede ser, pero es un poco raro, ¿no?
43. Silvia: ¡Es un motel!
44. Investigadora: Miradlo de cerca, ¿os recuerda a algo?
45. Brian: Es una saladería.
46. Investigadora: ¿Una saladería?, ¿para qué es eso?
47. Mario: Para hacer sal.
48. Brian: Para que saque la sal.
49. Investigadora: Ah, ¿pensáis eso porque tiene agujeritos como un salero?
50. Mario: Sí, y por ahí sale la sal y cae en las casas.
51. Investigadora: Anda, ¿cae la sal en las casas?

52. Mario: Sí, por la chimenea.
53. Manuel: Y aquí se hacen las vacas (señalando al dibujo donde hay una vaca).
54. Silvia: No, es donde venden la leche.
55. Brian: Es la vaquería.
56. Mario: Aquí hay vacas que dan leche.
57. Investigadora: Puede que tengáis razón, ¿os recuerda a algo el edificio?
58. Nacho: Donde se crea la leche.
59. Investigadora: A lo mejor sí, porque para mí que tiene forma de cartón de leche.
60. Brian: Sí.
61. Mario: Un parque de leche.
62. Investigadora: ¿Y de qué creéis que va a tratar la historia?
63. Brian: De cocineros.
64. Investigadora: ¿De cocineros, qué te hace pensar eso?
65. Ramón: Es que yo creo que es de magia.
66. Investigadora: Mirad, el cuento se llama La cocina de noche, así que igual sí que va de cocineros.

b. Lectura en voz alta



67. Mario: Yo ya he visto un cuento de Miguel, pero no da un grito.
68. Silvia: Está desnudo.
69. Todos: ¡Masa de pan!
70. Mario: Son cocineros porque tienen gorro y una cucharita.
71. Brian: Ahí están haciendo un puré.
72. Investigadora: ¿Sabéis lo que es un pastelero?
73. Paola: Es una pasta.
74. Mario: No, es una persona que hace pasteles.
75. Brian: También hacen magdalenas.



76. Mario: Parece un montón de masa (al ver a Miguel cubierto de masa).

77. Brian: Yo ya sabía que era masa de pan.

78. Investigadora: Hasta que se convierte en un avión

79. Brian: Pero no tiene una manta.

80. Investigadora: ¿Qué manta?

81. Brian: Las que tienen las avionetas.



82. Investigadora: ¿Cómo están aquí los pasteleros?

83. Todos: Enfadados.

84. Mario: Se va a meter en la leche.

85. Investigadora: ¿Tú crees que se va a meter?

86. Varios: Sí.



87. Varios: ¡Está desnudo!

88. Mario: ¿Cuecen qué es?, ¿y dora?

89. Alicia: Cuando cocinas algo con agua caliente.

90. Brian: Mira, ese chico parece que está tocando la guitarra.

c. Conversación literaria posterior a la lectura

91. Investigadora: Quiero que me digáis qué es lo que más os ha gustado del libro.

92. Brian: A mí lo que más me ha gustado... los cocineros.

93. Investigadora: Anda, los cocineros ¿y eso?

94. Brian: Porque han hecho un pastel y me gustan los pasteles.

95. Ana: A mi Miguel porque se ha metido en el pastel y ha hecho un avión.

96. Paola: Cuando se ha metido en el tarro de leche.

97. Ramón: Cuando se ha enfadado Miguel cuando dice ¡silencio!

98. Silvia: Cuando está desnudito.

99. Alba: Cuando han hecho el pastel.

100. Silvia: El pastel también.

101. Mario: Cuando se veía el culo de Miguel.

102. Silvia: A mí también.

103. Investigadora: ¿Ha habido algo que no os haya gustado?

104. Brian: Los cocineros porque se enfadan con Miguel.

105. Silvia: Sí, porque eran malos.

106. Alba: A mí tampoco.

107. Investigadora: ¿Hay alguna cosa más que no os haya gustado?

108. Sandra: Que se le vea el culo.

109. Investigadora: ¿Y algo que os haya parecido raro de la historia?

110. Mario: Que flote.

111. Paola: Cuando se ha caído por el bote de leche.

112. Investigadora: ¿Qué os ha llamado más la atención del cuento?

113. Alba: Que estaban haciendo ruidos.

114. Julia: Que los cocineros hicieran el pastel con Miguel dentro.

115. Nacho: Donde cocinan al niño.

116. Paola: Cuando se ha dormido.

117. Investigadora: ¿Alguna vez habéis escuchado una historia como esta?

118. Varios: No.

119. Mario: Yo una de Miguelito, pero no era igual.

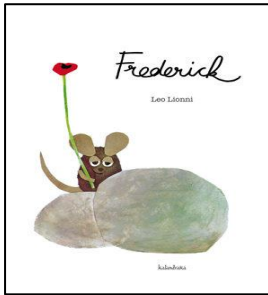
120. Investigadora: ¿Y algo de esta historia puede pasar en la realidad, a vosotros o a otros niños?

121. Brian: No.
122. Investigadora: ¿Y pensáis que lo que le pasa a Miguel le pasa de verdad?
123. Mario: Sí.
124. Brian: No, está durmiendo.
125. Investigadora: ¿Está durmiendo?
126. Brian: Sí, porque está en la cama.
127. Investigadora: ¿Qué personaje os ha gustado más?
128. Ramón: Miguel.
129. Varios: A mí también.
130. Silvia: A mí Miguel porque estaba desnudo.
131. Investigadora: ¿Y cómo se sentía Miguel?
132. Mario: No lo sé.
133. Nacho: Yo creo que enfadado, porque antes quería dormir y pedía que estuvieran calladitos, y estaba enfadado.
134. Investigadora: ¿Pero se sabe cómo se sentía Miguel?
135. Brian: Mal, porque lo han metido al horno.
136. Nacho: Sí, porque lo han cocinado.
137. Investigadora: ¿En cuánto tiempo habrá sucedido esta historia?
138. Mario: En cien mil.
139. Silvia: No, en cuarenta. Porque había dormido, y a la siguiente noche salió a la calle.
140. Alba: En varios días.

Frederick:

- Día: 28/04/17
- Hora: 16.00
- Número de niños participantes: 14

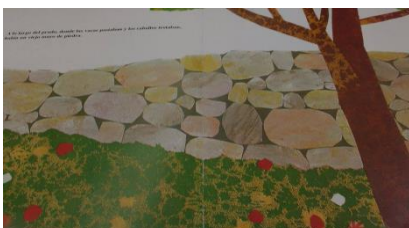
a. Presentación del libro



1. Investigadora: Mirad, este es el cuento que os voy a contar, ¿qué se ve en la portada?
2. Brian: Un ratoncito.
3. Investigadora: ¿Es un ratoncito?
4. Varios: Sí.
5. Mario: O una hormiguita.
6. Investigadora: ¿Crees que es una hormiguita?
7. Mario: Sí, porque lleva una flor.
8. Investigadora: Ah, y las hormigas llevan flores.
9. Brian: ¡No! Es un ratón porque tiene colita.
10. Investigadora: Puede ser.
11. Mario: Y las orejas como un elefante.
12. Investigadora: Sí, las tiene bastante grandes.
13. Nacho: Habrá comido mucho.
14. Silvia: Las tiene gorditas como un globito.
15. Mario: Y está con los ojitos cerraditos un poquito.
16. Ramón: También hay unas piedras.
17. Clara: Es su casita.
18. Ana: ¿Pero cómo va a vivir allí si son dos rocas?
19. Mario: Es que mis primos tienen un hámster y viven en una casita naranja como un iglú.

20. Investigadora: ¿Entonces no crees que vive allí el ratón?
21. Mario: Sí.
22. Brian: No, porque si no tiene frío.
23. Ramón: Pero a lo mejor es un jardín.
24. Mario: O a lo mejor es que detrás de las rocas hay un agujero donde vive él.
25. Investigadora: Pues puede ser. ¿Y sabéis cómo se llama este ratón?
26. Varios: No.
27. Investigadora: Se llama Frederick.
28. Varios: ¿Frederick?
29. Investigadora: Es un poco raro, ¿verdad?
30. Mario: Como Federico.
31. Investigadora: Parecido, sí. ¿Y de qué pensáis que puede tratar la historia?
32. Mario: De Frederick.
33. Investigadora: ¿Pero qué le va a pasar?
34. Brian: ¡Se lo comerán!
35. Investigadora: ¿Se lo van a comer?
36. Mario: Y después sale de alguna forma.
37. Lucas: ¿Y si se lo come un gato? Que los gatos cazan ratones.
38. Investigadora: Entonces, ¿creéis que se lo va a comer un gato y luego va a salir de él?
39. Alicia: ¡De la barriga del gato dándole patadas saldrá!
40. Mario: ¡Qué lo veamos, qué lo veamos!
41. Investigadora: Pues vamos a ver. Mirad cómo sale aquí (enseñando la portadilla).
42. Mario: De espaldas.
43. Investigadora: ¿Y por qué puede estar de espaldas?
44. Mario: Porque estará mirando a algo.

b. Lectura en voz alta



45. Brian: Las vacas comen paja.
46. Mario: ¡Y flores!
47. Iván: Es un muro para que no pasemos.
48. Mario: Para que no pasen las vacas y habrá que buscarlas porque si no puede que corran mucho y nos cansamos.
49. Ramón: Igual eso es un puente y la pared la han puesto por si es un puente.
50. Investigadora: Ah, ¿para que no se caiga la gente?
51. Varios: Sí.
52. Brian: Es para que no se pierdan las vacas.
53. Investigadora: Tú crees que es para que no se pierdan.
54. Mario: Lo mismo que yo.



55. Silvia: ¡Maripositas!
56. Mario: Y también de hormigas (después de decir “tenía su hogar una parlanchina familia de ratos de campo”).
57. Alicia: ¡Oye! Están comiendo flores.
58. Varios: ¡No!
59. Lucas: Es que ese que tiene el pétalo rojo, pues es Frederick.
60. Varios: ¡No!
61. Alicia: Es el que está detrás del que tiene las patas para arriba que le quiere pedir la flor.
62. Iván: El que está mirando a la mariposa.
63. Varios: Sí.
64. Investigadora: Entonces la mayoría piensa que Frederick es el que está mirando a la mariposa.
65. Silvia: No, es el que está mirando a las hormigas.
66. Investigadora: ¿Por qué crees que es él?
67. Silvia: Igual es muy pequeñito aún para ayudar.

68. Alicia: ¡Ah! Porque tiene los ojos igual que Frederick.
69. Investigadora: ¿Igual que el que salía en la portada?
70. Alicia: Sí.
71. Mario: Y también porque no tiene patas.
72. Nacho: Pero el de detrás tampoco tiene patas.
73. Ramón: Es que yo creo que esas hojas verdes son hojas en forma de estrella.
74. Alba: Es que hay muchas arañas.
75. Mario: Hormigas.
76. Brian: ¡No, son hormigas!
77. Ramón: Las arañas son como eso.
78. Ana: Las arañas tienen cuatro ojos.
79. Silvia: No, es que las arañas tienen ocho patas.
80. Brian: ¡Y estas tienen seis!
81. Investigadora: A ver, vamos a contar. Una, dos, tres, cuatro, cinco y seis. Tienen seis, sí. ¿Puede ser una araña entonces?
82. Varios: No, son hormigas.



83. Iván: Están llevando comida.
84. Mario: Frederick es el del final porque no tiene nada en la mano (después de leer, “todos menos uno, Frederick”).
85. Brian: Me parece que las vacas irán a pastar.
86. Mario: Igual están encima de una vaca.
87. Ana: Señorita, es que hay algo morado.
88. Andrés: Es que Frederick está trabajando menos que sus amigos.
89. Investigadora: ¿Y cómo que no está trabajando?
90. Alicia: Porque tiene sueño.
91. Mario: Porque está triste.
92. Andrés: No, porque tiene sueño porque se le caen los ojos.

93. Investigadora: Mirad, Andrés piensa que tiene sueño porque tiene los ojos medio cerrados.

94. Silvia: Yo también tengo sueño.



95. Alicia: ¡Se ha quedado seco!

96. Investigadora: ¿Creéis que se pueden recoger los rayos de sol?

97. Alicia: Se le han ido cerrando los ojos poco a poco.

98. Mario: Sí, porque caen los rayos de sol.

99. Alicia: Y porque tiene los ojos cerrados.

100. Investigadora: ¿Y pensáis que los recoge con los ojos cerrados?

101. Mario: Sí.

102. Brian: Si tiene sueño se tiene que tumbar.

103. Iván: ¡Sí que tiene patas!

104. Alicia: Sí, las patas las tiene aquí.

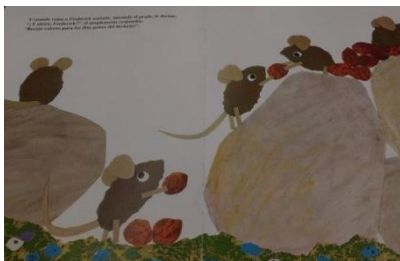
105. Paola: Los ratones comen maíz.

106. Brian: Frederick está durmiendo.

107. Investigadora: Pero ha dicho que estaba recogiendo los rayos de sol, ¿lo hará durmiendo?

108. Clara: Quiere dormir mucho en casa.

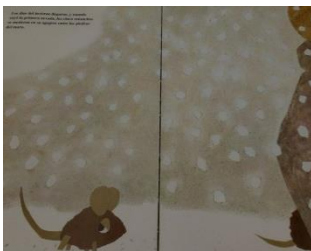
109. Brian: Esa es su casa.



110. Mario: Otra vez está de espaldas.

111. Nacho: Se va a caer.

112. Investigadora: ¿Pensáis que se pueden recoger los colores?
113. Varios: Sí.
114. Investigadora: ¿Cómo?
115. Mario: Pues con la boca.
116. Andrés: Oye, pero no comparten.
117. Investigadora: ¿No están compartiendo la comida?
118. Andrés: No.
119. Alicia: ¡Sí, sí!
120. Investigadora: ¿Qué están haciendo entonces?
121. Alicia: Están intentando comer los dos de una parte y él de otra.
122. Andrés: Este se la da a este y este a este.
123. Investigadora: Anda, están haciendo una cadena.
124. Ramón: Yo creo que se lo están pasando de uno a uno.
125. Andrés: Es que está recogiendo los colores.
126. Mario: Eso sí que se puede, habla y se le quedan en la cabeza (después de decir “no, estoy recogiendo palabras”).
127. Brian: Los otros están recogiendo paja.
128. Investigadora: ¿Y Frederick?
129. Brian: Letras.
130. Mario: ¿Cómo puede recogerlas?
131. Brian: Con las manos.
132. Silvia: Aparece una palabra y hace (gesto con la mano de atraparla).
133. Brian: Igual aquí pueden comer las vacas porque hay hierba.
134. Laura: Es que a Frederick le van a echar la bronca porque no está haciendo nada.
135. Investigadora: Pero él dice que sí está haciendo cosas.
136. Alicia: Está mintiendo.



137. Alicia: ¡El invierno!
138. Brian: ¡Está nevando! (Antes de leerlo).
139. Mario: Se le ve la cola.
140. Mario: Antes era de otro color.
141. Investigadora: ¿Cómo están los ratoncitos?
142. Varios: Tristes.
143. Brian: Este está un poco alegre (señalando a Frederick).
144. Silvia: No, está enfadado.
145. Investigadora: ¿Por qué va a estar enfadado?
146. Mario: Porque le han echado la bronca.
147. Brian: Quedan migas de nuez.



148. Investigadora: ¿Creéis que Frederick había guardado de verdad los colores, los rayos de sol y las palabras?
149. Varios: Sí.
150. Varios: No.
151. Alicia: No, porque no los tiene.
152. Mario: Sí los tiene.
153. Mario: Yo creo que le está enviando el sol, pero solo para esos cuatro.
154. Investigadora: Para los que están rodeados de color amarillo.
155. Clara: Está despertado porque él tiene la calor.
156. Investigadora: Frederick les está dando el calor.
157. Clara: Sí, y los demás están durmiendo.
158. Mario: ¡No! No están durmiendo.
159. Investigadora: ¿No?
160. Mario: No porque habías dicho que estaban sintiendo el calor.
161. Ramón: Es que yo veo unos, los cuatro, que están con los ojos cerrados.
162. Investigadora: ¿Y qué hacen?

163. Ramón: Durmiendo.

164. Ana: Yo creo que están soñando.

165. Investigadora: ¿Crees que están soñando y que en realidad no están sintiendo el calor?

166. Ana: Sí.

167. Mario: ¡No!

168. Manuel: Yo sé quién derrite el hielo.

169. Todos: Aplauden (después de decir todos los ratones le aplaudieron).

c. Conversación literaria posterior a la lectura

170. Investigadora: Pero al final, ¿qué les pasa a los ratones?

171. Ana: Que se murieron.

172. Brian: ¡No!

173. Ana: Sí, porque tenían mucho frío y se han muerto.

174. Investigadora: Pero Frederick les había mandado los rayos de sol, ¿aun así crees que se han muerto?

175. Ana: Sí.

176. Brian: No, están escondidos de la nube.

177. Investigadora: ¿Entonces no se mueren?

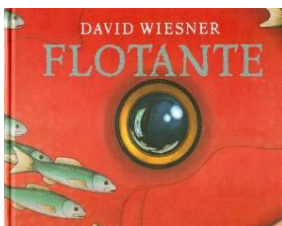
178. Brian: No.

179. Silvia: ¡Se les come un gato! (risas).

Flotante:

- Día: 05/05/17
- Hora: 16.00
- Número de niños participantes: 8

a. Presentación del libro



1. Investigadora: Os voy a enseñar la portada.
2. Ramón: Es que en la portada sale un pulpo.
3. Mario: No es un pulpo. Es un submarino.
4. Investigadora: ¿Tú crees que es un submarino?
5. Varios: ¡Sí!
6. Alicia: Porque tiene una ventanita.
7. Investigadora: Crees que esto de aquí es una ventana de un submarino. ¿Creéis eso todos?
8. Varios: Sí.
9. Nacho: Va de peces.
10. Investigadora: ¿Y se ve algo en la ventana?
11. Brian: Sí, billetes y una cartera.
12. Alicia: ¡Es un pez porque tiene escamas!
13. Investigadora: Os voy a enseñar de cerca la imagen, y me decís qué veis en la ventana. (Todos fueron diciendo una cartera y un billete.)
14. Investigadora: Os voy a enseñar también la contraportada.
15. Nacho: ¡Es un pez gigante!
16. Investigadora: ¿Entonces esto no es una ventana de un submarino?
17. Brian: ¡Es el ojo!
18. Mario: Es que una parte es un pez y otra es un submarino.
19. Ramón: Yo creo que es un pez submarino.
20. Alicia: ¡Un pulpo! Porque tiene ventosas aquí (haciendo referencia a la escama de la portada).
21. Mario: No porque solo tiene uno, es la boca.
22. Investigadora: Mirad, este cuento se llama flotante.
23. Mario: Ah, porque hay peces del mar y un submarino.
24. Investigadora: Y es un poco especial porque no tiene letras, entonces vosotros vais a tener que ir contando la historia conforme veáis las imágenes.

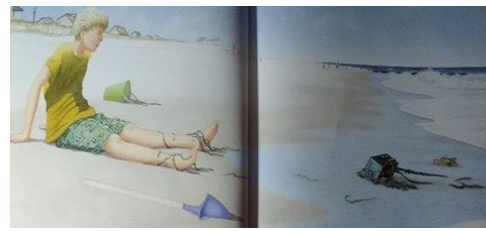
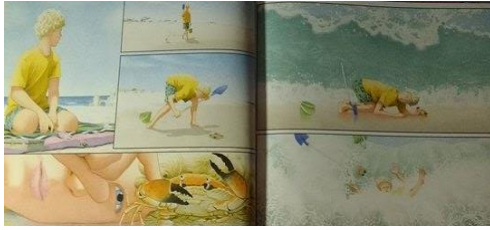
b. Lectura en voz alta



25. Alicia: Es que ahí hay unos pajaritos, y un niño que quiere hacer un castillo de arena con agua y está en la playa.
26. Mario: Y hay nieve, y lo va a intentar con nieve (haciendo referencia a la espuma que deja las olas a la orilla del mar).
27. Investigadora: Ah, ¿tú crees que esto es nieve?
28. Alicia: ¡No, es agua con espuma!
29. Silvia: Los pajaritos quieren hacer un castillo.
30. Nacho: ¡No, quieren picar la arena!



31. Alicia: Un cangrejo y un ojo.
32. Brian: Esto es un escorpión.
33. Investigadora: ¿Hay escorpiones en el mar?
34. Brian: Está en un acuario y hay un ojo de una gente.
35. Alicia: ¡Que no que lo ha cogido con la palma, que yo lo sé!
36. Clara: Es que el niño ha buscado un de esto que ha buscado otro y ahora está con un de eso (haciendo referencia a la lupa), y después tenía un castillo y le metía en su castillo.
37. Investigadora: Ah, ¿tú crees que el castillo era para el cangrejito?
38. Mario: Es de arena.



39. Silvia: El niño ha visto que había allí otro cangrejo, entonces había ido a recogerlo.
40. Investigadora: ¿Y qué más pasa?
41. Silvia: Que viene una ola y se lo lleva.
42. Mario: Un catarata.
43. Investigadora: ¿Pero en el mar hay cataratas?
44. Varios: ¡No!
45. Ramón: Es que viene para la arena unas olas blancas, y encima del niño hay unas olas blancas.
46. Investigadora: ¿Y esto de aquí qué es?
47. Brian: Es una cámara de fotos.
48. Investigadora: ¿Y quién la ha dejado ahí?
49. Ramón: El niño.
50. Brian: No, ha sido alguien.
51. Mario: Yo sé quién.
52. Silvia: ¡El cangrejito!
53. Alicia: ¡Noo! Ha sido la marea. La ha arrastrado.
54. Brian: Y las algas se le quitan de ahí.
55. Andrés: Es que tiene una cámara de fotos.
56. Investigadora: Sí, pone cámara submarina. Eso quiere decir que puede hacer fotos debajo del agua.
57. Mario: Sí, y también que se puede mojar debajo del mar.

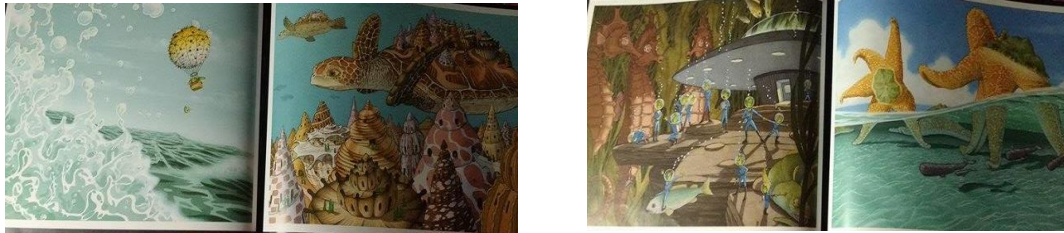


58. Alicia: Aquí le está haciendo una foto al socorrista.
59. Investigadora: ¿Tú crees que le está haciendo una foto?
60. Alicia: Ah, no. Le está enseñando la cámara.
61. Brian: Se le ha caído una pila.
62. Ramón: Yo creo que se parece a unas bombonas.
63. Alicia: No.
64. Mario: Igual es que se ha perdido un trozo de una bombona.
65. Brian: Es una pila porque aquí lleva un muelle.
66. Silvia: Es que se está yendo el niño de la playa.
67. Investigadora: ¿Y a dónde va?
68. Brian: A una tienda a comprar una pila.
69. Ramón: Son cajas de pilas.
70. Silvia: Lo hace para que le den un cambio de pilas.
71. Investigadora: Y una vez que tiene las pilas, ¿qué pasa?
72. Silvia: Va a ir otra vez a la playa y va a leer las cosas que pone en el papel.
73. Alicia: No es un papel, es una foto que ha hecho debajo del mar.
74. Investigadora: ¿Habrá hecho él la foto?
75. Varios: Sí.



76. Alicia: ¡Es un pez robótico!
77. Mario: Sí, es un pez robótico.
78. Investigadora: ¿Existen peces así?
79. Alicia: No, lo ha construido el niño.
80. Mario: No.
81. Alicia: ¡Eh, que tiene un bigote!
82. Brian: Son peces y esto es un submarino pez. Y aquí hay un pulpo sentado.
83. Investigadora: ¿Y esta foto os suena? (refiriéndose a la del pez).
84. Alicia: Sí, es la que ha hecho debajo del mar y ha mirado y ha dicho, pues es un pez robótico.

85. Silvia: Es que hay muchos pulpos por aquí, y estos son los recién nacidos.
86. Investigadora: Pero tienen una casa y todo.
87. Alicia: ¡Es el vertedero!
88. Brian: Es la casa del niño
89. Alicia: No, es el vertedero porque hay mucha basura.
90. Silvia: Es el mar, porque los animales acuáticos viven en el mar.



91. Iván: Una tortuga.
92. Mario: Es una tortuga que tiene muchas conchas que parecen casas. Son casitas de sus bebés y esto es un globo que se va.
93. Alicia: ¡Es el pez hinchado!
94. Mario: No, es el pez que tiene pinchos por afuera.
95. Alicia: ¡Es el pez globo!
96. Mario: Está volando.
97. Alicia: Pero el pez globo no vuela.
98. Brian: Es que aquí hay alienígenas y sus naves. Y aquí hay unas ballenas y una ballena mini, y unas estrellas de mar pero son muy malas.
99. Investigadora: ¿Pero pensáis que estas cosas ocurren?
100. Varios: No.
101. Brian: Son pequeñas y viven donde los alienígenas.
102. Alicia: Son de los alienígenas. Son sus naves. ¿A que sí Brian?

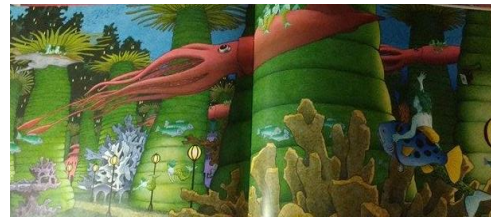
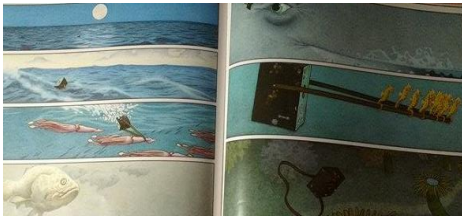


103. Alicia: Aquí hay una niña china que tiene una foto de un niño y hay otras fotos.
104. Investigadora: ¿Pero cómo es la foto?

105. Alicia: Con un niño y otra foto de un niño. Se ve la nieve porque hay mucha nieve. Y aquí hay una lupa.
106. Investigadora: ¿Y este niño quién era?
107. Alicia: El mismo de antes.
108. Investigadora: ¿Y qué hace?
109. Alicia: Está mirando con la lupa otras fotos.
110. Mario: Es un “telendoscopio”.
111. Silvia: Hay un niño sujetando una fotografía.
112. Investigadora: ¿Todas son iguales?
113. Varios: No.
114. Investigadora: ¿Qué hay diferente?
115. Mario: Es que aquí hay colores y allí no.
116. Investigadora: ¿Y eso qué significa?
117. Clara: Es que es el niño que estaba en la playa.
118. Alicia: ¡Tiene la misma foto que todos!
119. Investigadora: ¿Pero que tengan distintos colores tendrá que ver con el tiempo?
(No contestan).



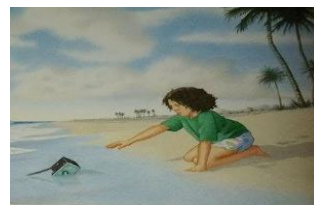
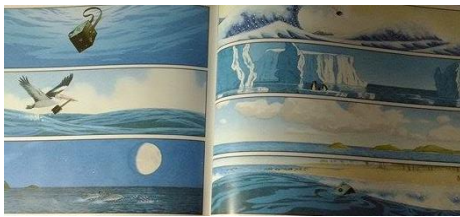
120. Silvia: Aquí está mirando las fotos y la cámara.
121. Alicia: Moviendo la cámara para ponerla bien y no se caiga.
122. Investigadora: ¿Se estará haciendo una foto? (No contestan).
123. Silvia: ¿Cuándo van a aparecer los animales?
124. Alicia: Ha tirado la cámara al mar.
125. Iván: No, se le ha caído.
126. Mario: La ha tirado.
127. Investigadora: ¿Para qué la va a tirar?
128. Mario: Para que la coja quien la tenía.



129. Sandra: Se la llevan la sepias.

130. Silvia: Son caballitos de mar.

131. Alicia: No, son unas sepias. ¡Sirenas, sirenas!



132. Mario: La cámara llega al polo norte.

133. Investigadora: ¿Y al final que pasa?

134. Alicia: Coge la cámara porque era suya.

135. Investigadora: ¿Creéis que es suya?

136. Varios: ¡Sí!

c. Conversación literaria posterior a la lectura

137. Investigadora: ¿Qué es lo que más os ha sorprendido de la historia?

138. Mario: Cuando tiraba la cámara. Bueno no, cuando estaba el pez robot.

139. Brian: Cuando los pulpos estaban en la casa del niño.

140. Alicia: Cuando salía el pez robótico.

Cambios:

- Día: 12/05/17
- Hora: 16.00
- Número de niños participantes: 15

a. Presentación del libro



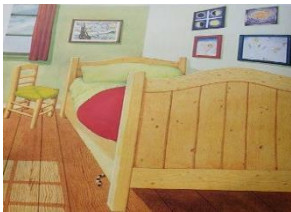
1. Brian: ¡Ahí hay una serpiente!
2. Mario: Va a ir de un niño cocinero.
3. Investigadora: ¿Por qué hay una tetera?
4. Brian: Pero al lado de la cafetera hay una serpiente.
5. Investigadora: ¿Esto es una serpiente? (señalando a la cola).
6. Mario: Sí.
7. Alicia: Será una culebra, en mi pueblo vi una.
8. Mario: Tiene sueño porque está así (haciendo referencia a los ojos mirando hacia abajo).
9. Clara: Es que aún no lo sabemos y lo vamos a ver en el libro.
10. Investigadora: ¿Los demás también pensáis que es una culebra?
11. Varios: Sí.
12. Iván: Es que las culebras son venenosas.
13. Investigadora: Y por el título que se llama cambios, ¿qué os sugiere?
14. Brian: ¡Que van a cambiar cosas!
15. Investigadora: ¿Y qué cosas pueden cambiar?
16. Clara: Aún no lo sabemos.

b. Lectura en voz alta



17. Mario: ¡¿Orejas de gato?!
18. Silvia: Orejitas de gatito.
19. Investigadora: ¿Qué notó José distinto esa mañana?

20. Mario: Que tiene orejas de gato (refiriéndose a la tetera) y que hay una culebra.
21. Ana: ¡No! ¡Es la cola del gato!
22. Mario: Ah, sí, es la cola del gato.
23. Investigadora: ¿Eso tiene más sentido?
24. Silvia: No, es una tetera gato.
25. Investigadora: ¿Pero existen teteras así?
26. Varios: ¡No! (risas).
27. Clara: Es que es su gatito.
28. Silvia: Es una tetera gato.
29. Mario: Tiene una pata pequeñísima.
30. Clara: Hay un gatito pequeño, que no sabía que estaba dentro.
31. Investigadora: Ah, tú piensas que se ha metido un gatito en la tetera pero José no lo sabe.
32. Clara: Sí.
33. Mario: ¡Se está convirtiendo en gato!
34. Silvia: Qué mono el gato.
35. Nacho: Es una cebra.
36. Varios: ¡No!
37. Investigadora: ¿Por qué no puede ser una cebra?
38. Brian: Porque no tiene así las rayas.



39. Investigadora: ¿Os llama algo la atención de su habitación?
40. Brian: ¡Hay una cola de gato!
41. Alicia: Igual está escondido ahí.
42. Silvia: La cama ahora se está convirtiendo en un gato.
43. Investigadora: ¿Pero no era la tetera el gato?
44. Silvia: Es que cada vez las cosas se están volviendo gato.
45. Mario: Y la silla de José se convierte en gatito.
46. Brian: Y al final él se convertirá también.
47. Investigadora: ¿El niño también?

48. Varios: ¡Sí!/ ¡No!

49. Clara: Es que ha dicho mi mamá que como se convierta algo en la cama en gato...

50. Nacho: (Hace sonido de gato)



51. Mario: ¿Una zapatilla águila?

52. Varios: (risas).

53. Alicia: Es que las zapatillas águilas no existen.

54. Brian: Igual es magia.

55. Investigadora: ¿Alguna vez se han convertido vuestras zapatillas en águila?

56. Varios: ¡No!

57. Brian: A mi abuelo sí le pasó.

58. Clara: A unas zapatillas de mi muñeca se han convertido en un pájaro.

59. Nacho: Hay un pájaro allí.



60. Mario: La casa se ha convertido en nieve, ¡es nieve!

61. Investigadora: ¿Qué le ha pasado al lavabo?

62. Sandra: Tiene una nariz y una boca.

63. Mario: Y una orejita.

64. Silvia: ¡Y ojos! Los grifos son ojos.

65. Alicia: La boca tiene dientes.

66. Investigadora: Oye, ¿pero a qué se referiría el padre de José al decir que las cosas iban a cambiar?

67. Silvia: Creo que se refería a que iba a pasar eso.

68. Investigadora: ¿A que los objetos se iban a convertir en cosas vivientes?

69. Silvia: Sí.

70. Investigadora: ¿Los demás también pensáis eso?

71. Todos: Sí.

72. Alicia: El zapato se ha convertido de verdad todo el cuerpo en una paloma.

73. Mario: El gato se ha convertido.

74. Brian: Tiene pies.

75. Mario: Veo un gatito.



76. Brian: Es que hay un cocodrilo debajo del sofá.

77. Clara: Ha pasado que se ha convertido en cocodrilo y el gato no lo ve.

78. Silvia: ¡Ayyy!

79. Investigadora: ¿Pero este gato es el de la tetera?

80. Varios: ¡Sí!

81. Mario: Pero tiene cola de serpiente. Pero en la página siguiente salía el gato también.

82. Varios: (gritos).

83. Alicia: ¡Gorila!

84. Brian: Es que el gorila, el gato se ha ido por ahí, y está el cocodrilo, que está espantando a la serpiente.



85. Mario: ¡¿Un plátano piña?!

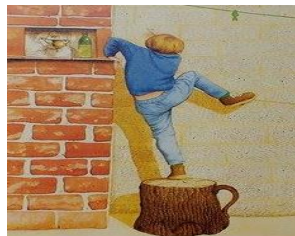
86. Varios: (risas).

87. Paola: El cocodrilo se lo ha comido el gorila.

88. Mario: Oye pero el plátano también era una piña.



89. Investigadora: ¿Qué pasa en la calle?
90. Mario: Que hay una pelota.
91. Investigadora: ¿Qué cosas más raras pasan?
92. Varios: ¡Huevos!
93. Brian: Eso es que ha disparado huevos y la gaviota los está rompiendo.
94. Silvia: Se está convirtiendo la pelota en huevo.
95. Mario: Y luego se va rompiendo la pelota y salen más huevos.
96. Investigadora: ¿Os ha pasado alguna vez?
97. Silvia: A mí sí.
98. Sandra: A mí también.
99. Investigadora: ¿Cuándo?
100. Silvia: Un día que era fin de semana, entonces estuve jugando con la pelota y se convirtió en un huevo.
101. Mario: En un huevo gigante.



102. Brian: ¿Una bici?
103. Mario: Igual es diferente.
104. Brian: ¡¿Manzanas?!
105. Mario: ¿Una tetera árbol?



106. Varios: (gritos).

107. Nacho: ¡Ojos, ojos!
108. Alicia: ¡Un dinosaurio!
109. Ramón: Son ojos de gorila.
110. Nacho: No, de un cocodrilo gigante.
111. Alicia: Es la mamá cocodrilo.
112. Varios: Ohhh.
113. Mario: ¡Qué bonito!

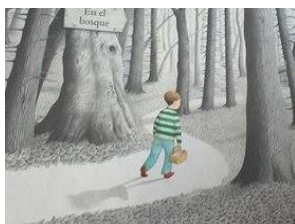
c. Conversación literaria posterior a la lectura

114. Investigadora: ¿Creéis que todas estas cosas le han pasado de verdad a José?
115. Varios: Sí.
116. Silvia: A mí me pasaron los fines de semana.
117. Sandra: ¡Y a mí también!
118. Varios: ¡Y a mí!
119. Investigadora: ¿Entonces su papá se refería a esas cosas o no?
120. Alejandro: No.
121. Investigadora: ¿José se esperaba que llegaran sus padres con una hermanita?
122. Mario: No, pero yo ya lo sabía.
123. Clara: Es que su mamá y su papá no sabían que su tripita estaba gorda, y no sabían que tenía una hermanita.

En el bosque:

- Día: 19/05/17
- Hora: 16.00
- Número de niños participantes: 15

a. Presentación del libro



1. Investigadora: ¿De qué va a ir el cuento?

2. Brian: De árboles.
3. Mario: De un niño.
4. Ramón: Yo creo que ese niño se va con sus padres por el bosque a merendar.
5. Mario: Sí, porque tiene una cestita.
6. Alicia: Para ver a la abuelita.
7. Investigadora: ¿Será como caperucita?
8. Varios: ¡No!
9. Nacho: ¡No! Porque no es una chica y no tiene todo rojo.
10. Ramón: Es un chico.
11. Nacho: Es un chico que va a rescatar a una chica por un lobo.
12. Clara: Es que mi mamá me ha dicho que es un cuento que un niño no tenía ningún de esto, que estaba salvando a una princesa, y me ha dicho que después estaba haciendo el turno para que el lobo no se lo coma.
13. Marta: ¿Entonces va a ir a rescatar a una niña de un lobo?
14. Clara: Sí.
15. Mario: Está en la casa.
16. Alicia: Sí, está ahí la princesa.
17. Sandra: ¡Hay un castillo!
18. Ramón: No, es un árbol cortado.
19. Mario: Es medio casa.
20. Nacho: Pero hay algo rojo.

b. Lectura en voz alta



21. Marta: ¿Qué ruido sería?
22. Varios: La tormenta.
23. Marta: ¿Dónde habrá ido su papá?
24. Mario: Igual al castillo a buscar a la princesa.
25. Nacho: O igual le ha comido el lobo.
26. Silvia: Igual va a trabajar.

27. Mario: Igual es el cazador.

28. Clara: Es que no lo sabemos, igual el lobo cuando iba a trabajar se lo comió.

29. Alicia: ¡Yo tengo miedo!

30. Varios: ¡Yo también!

31. Brian: ¡Le come el lobo!



32. Silvia: Es que es como caperucita roja, solo que en vez de hacerlo una niña es un niño y no va todo de rojo.

33. Nacho: La caperucita roja es la mamá porque tiene la camiseta roja.

34. Brian: ¡No, tiene que tener todo rojo!

35. Iván: Va a ir por el bosque porque no le hace caso.

36. Nacho: Entonces se va a perder.

37. Clara: Ya lo sabía, porque mi madre ya me lo había dicho.



38. Sandra: Se va a meter por todo ese camino.

39. Brian: Eso es que va por el camino tan corto, por ahí por ahí, y se va a encontrar con el lobo, que iba por otro camino y se comerá a la abuelita.

40. Clara: Después se va a encontrar con un lobo, y va a correr mucho mucho ¡y se va a comer a su abuelita!



41. Brian: Ese es su padre con una vaca.

42. Silvia: ¡No! ¡Su padre es la vaca!

43. Varios: (risas).
44. Nacho: ¡El árbol tiene ojos!
45. Mario: No, son agujeros.
46. Brian: ¡Auuuuuuuuuuuu!



47. Investigadora: ¿A quién se encuentra ahora?
48. Nacho: Es la princesa.
49. Silvia: Una princesa.
50. Clara: Ya sé que ha pasado, él creyó que ella era caperucita roja pero no lo es, ni la princesa. Es el lobo que se ha convertido.
51. Silvia: Todo está gris menos el niño.
52. Nacho: Se ha disfrazado de lobo sí.
53. Alicia: ¡No!
54. Clara: Lleva una chuche en la canasta.
55. Silvia: No, no lleva nada, igual es que tenía hambre y se lo ha comido por el bosque.



56. Mario: Están acampando.
57. Nacho: Yo veo la casa, ¡es esto!
58. Brian: ¡No!
59. Ramón: Yo creo que se echan ahí en el suelo debajo del tronco.
60. Mario: Por si llueve.
61. Clara: No, la casita está ahí. La niña tiene mucho frío y está temblando.
62. Lucas: Es que el niño se ha ido porque si la niña se come el pastel no tendría para la abuela.



63. Varios: ¡Caperucita roja!
64. Silvia: ¡Pero que es un niño!
65. Nacho: ¿Pero por qué tiene su abrigo?
66. Nicolás: Igual se lo va a devolver.
67. Silvia: No son iguales.
68. Ramón: No tiene la capa roja.
69. Silvia: Además no es una chica.
70. Marta: ¿Entonces no puede ser Caperucita?
71. Silvia: No.
72. Mario: Está empezando a nevar.
73. Sandra: ¡Es nieve!
74. Iván: (grita).
75. Brian: Era de la caperucita roja.



76. Silvia: Tiene orejas la casa.
77. Iván: Porque es la casa del lobo.
78. Nacho: Está encima del tejado.
79. Brian: Es el lobo.
80. Nacho: ¡El lobo!
81. Investigadora: ¿Quién estará en la cama?
82. Varios: ¡El lobo!
83. Varios: ¡Alaa! (cuando aparece la imagen de la abuela).
84. Investigadora: ¿Qué va a pasar?
85. Varios: ¡El lobo!
86. Varios: (risas y caras de sorpresa cuando aparece el papá).

87. Nacho: Pensaba que iba a ser el lobo.

88. Investigadora: ¿Y finalmente aparece....?

89. Mario: ¡La mamá!

b. Conversación literaria posterior a la lectura

90. Investigadora: ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención de la historia?

91. Brian: Que no hay lobo.

92. Ramón: La abuelita estaba bien.

93. Mario: No se la comen.

94. Silvia: Es que no sale Caperucita.

95. Investigadora: ¿Cómo os habéis sentido?

96. Alicia: Yo tenía un poco de miedo a veces.

97. Clara: Sí, por el lobo.

98. Nacho: A mí me ha gustado.

99. Varios: Y a mí.