

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Líneas de lectura literaria: Un proyecto educativo para promover la lectura comprensiva bilingüe

Trabajo fin de grado presentado por: Alejandra Gil Rodríguez

Titulación: Grado de Maestro en Educación Primaria

Línea de investigación: Proyecto educativo para su implementación en el Colegio Internacional Lope de Vega, de Benidorm (Alicante)

Directora: Dra. Eva Elena Llergo Ojalvo

Ciudad: Valencia

[Enero 2015]

Firmado por: Alejandra Gil Rodríguez

RESUMEN

El TFG que se presenta responde a la necesidad de promover la lectura comprensiva dentro del marco contextual del Colegio Internacional Lope de Vega de Benidorm, donde se imparte una enseñanza bilingüe. Se concibe como futuro proyecto educativo de largo alcance, en un proceso de preimplementación e implementación progresiva a lo largo de la Educación Primaria, durante los cursos 2015-2019. Los estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), así como las metodologías y técnicas aplicadas para la comprensividad lectora desde una perspectiva de aprendizaje significativo constituyen la base de la investigación teórica. Desde el conocimiento de este marco se desarrollan las bases para una praxis eficaz de la comprensión de la lectura y la formación literaria de los alumnos en los dos idiomas que se imparten en el centro. La focalización de las líneas de lectura se concentra en la propuesta de un corpus de lecturas apropiadas a la evolución cognitiva y emocional de los alumnos en la Educación Primaria, en el idioma original.

Palabras clave: Lectura comprensiva, enseñanza bilingüe, literatura infantil, formación literaria, significatividad.

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Justificación del tema	5
1.2. Objetivo general y objetivos específicos.....	5
1.3. Metodología	6
2. ENCUADRAMIENTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	7
2.1. Estado de la cuestión: fomento de la lectura y legislación.....	7
2.2. La literatura infantil en su marco de estudio teórico.....	9
2.3. LIJ: breve repaso histórico a la evolución de la literatura infantil	12
2.4. La lectura de imágenes: ver para leer.....	15
2.5. Géneros de la literatura infantil	17
2.6. Lectura significativa y escuela: descodificación y comprensión lectora	19
2.7. La promoción de la lectura: escuela y biblioteca	22
2.8. Metodologías y estrategias para promover la comprensión lectora	24
2.8.1. Los ambientes de la lectura	24
2.8.2. Construcción de significados. La conversación como técnica dialógica.....	26
2.9. Beneficios de la lectura literaria: interdisciplinariedad y transversalidad, atención a la diversidad, competencias básicas y lectura en familia	28
3. EL PROYECTO EDUCATIVO: LÍNEAS DE LECTURA	30
3.1. Contextualización y consideraciones generales	30
3.2. Entrevistas guiadas sobre lectura en el contexto educativo	31
3.3. Fases cronológicas de preimplementación e implementación.....	32
3.3.1. Preimplementación: Curso 2015-2016.....	33
3.3.2. Implementación: Cronograma por fases y secuenciación progresiva.....	34
3.4. Recursos humanos y materiales. El corpus de lectura.....	34
3.4.1. Recursos humanos: agentes innovadores	34
3.4.2. Recursos materiales: una gestión clave para el éxito	35
3.4.3. El corpus de lectura y su distribución en etapas cognitivas.....	36
3.5. Actividades y la Escuela de padres	41
3.6. Evaluación y sostenibilidad	43
4. CONCLUSIONES	44
5. PROSPECTIVA	46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
7. BIBLIOGRAFÍA	49
8. ANEXOS	51
8.1. Modelo de entrevista abierta guiada sobre hábitos de lectura y tabla numérica de respuestas.....	51

8.2. Actividades en torno a la lectura comprensiva desde la perspectiva de los bloques de contenidos del currículo	54
8.3. Aportes para la adquisición de las competencias básicas	56
8.4. Cuadro de actividades para el curso de animación a la lectura para el curso 2015-2016. Preimplementación.	57
8.5. Fichas	58
8.5.1. Ficha de comprensión lectora personalizada.....	58
8.5.2. Ficha de evaluación personalizada	58
8.5.3. Ficha de autoevaluación docente reguladora	60
8.6. Tabla aproximada de recursos económicos	61
8.7. Bibliografía del corpus de lectura	62
8.7.1. Bibliografía para la lectura autónoma (aproximación a una lista abierta de lectura)	63

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto educativo que presentamos como Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) se ha concebido desde un interés personal y vocacional en la promoción de la lectura y la necesidad, por tanto, de explorar y profundizar en una propuesta que incida en la mejora de la comprensión lectora en las dos lenguas (inglés y castellano) que se imparten en el Colegio Internacional Lope de Vega, de Benidorm (Alicante).

El proyecto se desarrolla en dos partes complementarias y, a su vez, correlativas, ya que la primera resulta imprescindible como desarrollo del marco teórico y metodológico para la implementación del proyecto educativo en su realización práctica. Abordaremos así, en primer lugar, el estudio de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ) desde el punto de vista que nos permita una perspectiva rigurosa y sintética de varios puntos primordiales en el abordaje de la comprensión lectora y el aprendizaje gradual de los alumnos como lectores activos y autónomos en la Educación Primaria, así como de su formación literaria. Estudiaremos, por consiguiente, la Literatura Infantil como eje de la lectura significativa, en los diferentes géneros que despliega, para centrarnos, dentro del mismo capítulo, en las metodologías y técnicas de construcción de significados para su aplicación como estrategias utilizadas en el aula; así como la creación de ambientes apropiados de lectura. Todo ello constituye la cimentación teórica del proyecto educativo para la promoción de la lectura bilingüe. Plantearemos, completando este enfoque teórico, la promoción de la lectura y la base institucional que la fomenta en sus propuestas legislativas, así como su desarrollo en la incorporación a la experiencia didáctica en el ámbito docente dentro de su proyección operativa como lectura comprensiva.

El proyecto educativo se asienta, pues, sobre estas bases para centrarse en un tercer capítulo, en la aplicación práctica de la promoción lectora bilingüe, contextualizada en las necesidades específicas del Colegio Internacional Lope de Vega, donde se preimplementará e implementará en un proceso cronológico gradual a lo largo de cuatro cursos lectivos, con una secuenciación que permita su sostenibilidad y evaluación progresiva. Así, las entrevistas abiertas, a partir de un cuestionario guía, nos permitirá una medición aproximada de los hábitos lectores de los alumnos, tanto individual como en familia, suministrando datos relevantes para detectar deficiencias en su formación como lectores literarios. Para corregir estas insuficiencias, se trazará el núcleo funcional del proyecto educativo, elaborando un corpus de lecturas apropiadas a los procesos cognitivos en sus idiomas originales que asienten en los alumnos la lectura comprensiva y la construcción de significados, así como el reforzamiento en el aprendizaje de las lenguas que se imparten en el centro.

Optimizar estos recursos y concentrarlos en las necesidades específicas del Colegio Internacional Lope de Vega en el marco de la enseñanza-aprendizaje así referida, supone una fórmula idónea de mejora para nutrir y vigorizar la comprensión lectora. Ello permite, a su vez, trabajar de manera

motivadora la expresión oral y la escritura bilingüe con fórmulas creativas que desarrollen el pensamiento crítico del alumnado y la conexión con otras áreas, pues la lectura contribuye a un desarrollo multidisciplinar, diversificador y a la vez personalizado en la formación integral de niños y niñas.

Finalmente, la lectura en familia constituye un pilar fundamental dentro del desarrollo y afianzamiento de la comprensión lectora y, en consecuencia, también se incluye en el proyecto.

1.1. Justificación del tema

Se podrían sintetizar en tres las motivaciones que han estimulado la propuesta de este proyecto. En primer lugar, el interés por la promoción de la lectura literaria como base de una formación integral e interdisciplinar, decantada hacia la Literatura Infantil y la lectura de imágenes. Los estudios de Licenciatura en Traducción e Interpretación en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (realizados entre los cursos 2005-2009), se decantaron hacia la especialidad de Traducción Literaria. Al finalizar estos estudios de Licenciatura, la realización del Máster Filmmaking, Dubbing, Subtitling and Respeaking en la Universidad de Roehampton de Londres (curso 2009-2010), se orientó ya hacia el universo de la lectura en la infancia con un Trabajo de Fin de Máster que profundizaba en la traducción, decididamente enfocada a la Literatura Infantil.

En segundo lugar, y para lograr una especialización más profunda, ya centrada en el conocimiento de la LIJ, la realización del Máster de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por la Doctora Teresa Colomer, fue determinante y también concluyente en la canalización de los intereses que, finalmente, configuran este proyecto educativo que presentamos.

Y, en tercer lugar, la finalización de los estudios de Grado de Magisterio y la andadura profesional, comenzada durante este curso 2014-2015 en el Colegio Internacional Lope de Vega, después de realizar en este centro el Prácticum I, supone y suma una motivación práctica para investigar y proyectar de manera activa y experiencial la promoción de la lectura. La posibilidad de trabajar desde una perspectiva bilingüe pone en valor además un interés añadido.

1.2. Objetivo general y objetivos específicos

– *Objetivo general:*

- Crear un proyecto educativo de lectura comprensiva bilingüe (castellano e inglés), tanto textual como de imágenes, en diversos formatos a lo largo del proceso formativo de la Educación Primaria, de manera gradual y progresiva, promoviendo los hábitos de lectura y la formación literaria en niños y niñas.

– *Objetivos específicos:*

- 1. Analizar los hábitos lectores de los alumnos con el fin de contextualizar las necesidades de un proyecto de comprensión lectora y formación literaria en el Colegio Internacional Lope de Vega.
- 2. Elaborar un corpus de textos adecuados a cada edad para la implementación del proyecto educativo a partir de la investigación bibliográfica en el ámbito de los estudios competentes, contrastados y rigurosos sobre LIJ.
- 3. Incentivar la interpretación de significados en la lectura literaria mediante el uso de métodos constructivistas y conversacionales, utilizando recursos audiovisuales, digitales y en papel de las obras propuestas en el corpus elegido de LIJ.
- 4. Optimizar la estructura colaborativa y multidisciplinar del Colegio Internacional Lope de Vega, incluyendo a las familias, así como los recursos materiales, con el fin de mejorar la competencia lingüística bilingüe en su alumnado de Educación Primaria.
- 5. Capacitar de manera progresiva a los alumnos para que lean y escriban de manera clara y fluida en las dos lenguas que se imparten en el colegio, con el fin de que la inmersión en las mismas promueva una capacidad lectora profunda que facilite los estudios posteriores en diversos ámbitos disciplinares.

1.3. Metodología

El proyecto educativo que presentamos se desarrollará procedimentalmente con una metodología basada en las pautas del aprendizaje comprensivo y personalizado, activo y colaborativo, fundamentado en estrategias dialógicas y conversacionales para la construcción de significados. A tal fin y para su puesta en práctica, se planificará una primera fase de preimplementación inicial hasta alcanzar una progresiva implementación en todos los cursos de Educación Primaria. Se promoverá, en consecuencia, a través de la generación de ideas vinculadas a los procesos cognitivos de comprensión lectora, el pensamiento autónomo, el conocimiento de idiomas y la educación en valores del alumnado.

El Colegio Internacional Lope de Vega está especialmente volcado en que su alumnado culmine sus estudios de Educación Primaria con una alta competencia en los dos idiomas que se imparten en el centro, con una inmersión total en los mismos. La búsqueda de unos resultados de excelencia en la competencia lingüística al finalizar la etapa de Primaria es uno de los objetivos que establece el Proyecto Educativo de Centro.

Ello quiere expresar el interés del Colegio Internacional Lope de Vega en implementar proyectos y metodologías que mejoren los resultados en la evaluación competencial del alumnado, que lo preparen de manera eficiente para alcanzar la excelencia en su formación integral y que desarrollen, para este propósito, las capacidades de crecimiento humano en el futuro.

La articulación del proyecto educativo será operativa e incorporará de este modo diversos aspectos metodológicos en los sucesivos capítulos del mismo, que especificamos a continuación:

- a. Realización de entrevistas abiertas sobre los hábitos lectores de los alumnos. Se trata de un cuestionario estructurado pero planteado en su aplicación como conversación guiada que dirija a niños y niñas para comprender adecuadamente la relación entre preguntas y respuestas, generando un fluido coherente e interpretable. Se trata, por tanto, de una medición cualitativa planteada como sondeo con muestras relevantes, que detecte con datos fiables las insuficiencias en el ámbito competencial de los hábitos lectores literarios en los diferentes cursos.
- b. Se trabajará de manera esencial en el proyecto la organización de lecturas dentro de un corpus de textos escritos y de imágenes, elegido con rigor a través del estudio teórico del estado de la cuestión en la LIJ. Esta parte debemos considerarla como el núcleo del proyecto ya que se trata de la elección de textos de calidad contrastados y que, a su vez, resulten motivadores para el alumnado, creando hábitos de lectura literaria perdurables.
- c. El corpus de lecturas tendrá en cuenta la progresión de la enseñanza–aprendizaje en los procesos de desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas, comenzando por los álbumes ilustrados (en los que incluimos los álbumes mudos, esto es, sin texto) para los primeros cursos, y finalizando, en los últimos, con una introducción a la literatura clásica infantil.
- d. Se incorporarán cuadros organizativos de actividades de lectura en las dos lenguas que se imparten en el colegio, orientadas también a las diferentes asignaturas del currículo, así como calendarios de implementación temporal progresiva.
- e. Se diseñarán fichas de lectura personalizadas de observación, con el fin de aplicar medidas de atención a la diversidad así como fichas de evaluación y de autoevaluación docente. También se realizará una tabla con el presupuesto económico aproximado.

2. ENCUADRAMIENTO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

2.1. Estado de la cuestión: fomento de la lectura y legislación

El planteamiento y la finalidad de este proyecto educativo de promoción de la lectura comprensiva se ajusta a la Ley de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas de 2007, que establece en su segundo capítulo la promoción de la lectura entendida como una herramienta básica para el aprendizaje continuo y su interés como bien y valor cultural de primer orden. Así, se concibe la necesidad de promover la lectura a través de diversos planes que la fomenten y subrayen el interés de la misma en la vida cotidiana de la sociedad. La escuela es el espacio nuclear y propicio para promover y desarrollar estos planes de manera coherente y articulada, pues cimentan el amor a la lectura y los hábitos que habrán de continuar a lo largo de la vida.

Partiendo, pues, de este propósito prescrito en la Ley, y para desarrollarlo como propuesta práctica en este proyecto, trabajaremos dentro de los parámetros que establecen las Leyes de Educación vigentes (*LOE 2/2006, de 3 de mayo de 2006*), así como los Decretos que implantan las enseñanzas mínimas y el currículo de la Educación Primaria en el Estado y en la Comunidad Valenciana, en la que se ubica el Colegio Internacional Lope de Vega (*Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria y Real Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana*). Asimismo, el proyecto se inscribe en la norma que establece la *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*, como también la implementación del fomento de la lectura en la Comunidad Valenciana a través de la *Conselleria de Educación, Formación y Empleo*, que publicó la *Orden 44/2011, de 7 de junio, por la que se regulan los planes para el fomento de la lectura en los centros docentes (DOCV 16.06.2011)*, con el fin de corregir las deficiencias lectoras en los centros educativos de esta Comunidad. En la medida que se vaya implantando la LOMCE, iremos incorporando y adaptando el proyecto a los presupuestos que reclama la Ley, entre ellos la dedicación obligatoria a la media hora diaria de lectura.

De otra parte, el *Plan estratégico general del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el año 2015* propone un conjunto de estrategias para el fomento de la lectura como herramienta de acceso a la cultura, al conocimiento y a la participación, dentro de la llamada “sociedad de la información”, así amplía los objetivos de la ya citada Ley de Lectura del 2007 entendiendo los planes de lectura desde una perspectiva integral que los visibilice. En este sentido, un proyecto como el que presentamos se integra plenamente en los objetivos y estrategias fijadas por este Ministerio dentro del calendario que hemos previsto para la implementación del proyecto educativo de comprensión lectora en el Colegio Internacional Lope de Vega.

El proyecto, por tanto, se ampara en las medidas legislativas que establecen pautas para promocionar y fomentar la lectura, así como su base comprensiva. Es este fundamento de comprensión y, por tanto, de significatividad, el que nos importa destacar en esta propuesta de proyecto educativo para el TFG.

Adentrarnos en el espacio concreto de promoción de la lectura en el ámbito escolar en un proyecto de la naturaleza que se pretende, requiere previamente centrar el marco teórico de la lectura infantil y el acercamiento a los conceptos que fundamentan la literatura para niños. Consideramos que una propuesta de lectura literaria es el acceso más apropiado para lograr una progresiva y plena comprensión lectora, pues nos movemos dentro de un campo simbólico y emocional complejo que permite a los niños adquirir la densidad significativa que exige la profundidad lectora. A esta tarea dedicaremos los apartados que siguen, así como a los procedimientos metodológicos de probada eficacia para alcanzar el objetivo propuesto.

2.2. La literatura infantil en su marco de estudio teórico

En el año 1998 Teresa Colomer publicaba en castellano un estudio, fundamentado en su tesis doctoral, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, donde analizaba desde diferentes perspectivas la literatura infantil y juvenil. La relevancia de su investigación ha sido trascendental para los estudios temáticos en nuestro país sobre este concreto marco disciplinar de la literatura, abriendo con sus rigurosos y bien estructurados aportes teóricos un campo de trabajo científico que o bien se encontraba disperso en estudios parciales o no contemplaba el amplio horizonte de los grandes historiadores y estudiosos. La LIJ pertenecía a un ámbito que todavía no gozaba de prestigio, al no ser considerado como gran literatura. La función didáctica enfocada hacia su prescripción escolar, en sus aspectos instructivos (aprendizaje lector, educación en valores...) y el hecho de estar dirigida a un público que no podía elegir por sí mismo sus lecturas, además de una notable ausencia de una crítica formal sobre el tema, confinaban la literatura infantil y juvenil en un espacio subsidiario y alimentado por prejuicios; una cuestión que en los países anglosajones había comenzado ya a desvanecerse en las décadas precedentes. Así establecía uno de los propósitos que animaban su estudio:

A pesar de que el interés por este tema ha aumentado de un modo evidente en nuestro país, faltan obras que hayan descrito la evolución de los estudios sobre literatura infantil y juvenil, que hayan incorporado las reflexiones de la bibliografía actual de otros países y que hayan hecho balance de la situación en la que nos hallamos. (Colomer, 1998, p. 17).

Una de las contribuciones substanciales del estudio de Colomer fue la elaboración de un mapa conceptual abierto a la evolución –ya para entonces muy abundante en la producción y difusión de la LIJ–, y a la necesidad de establecer un corpus canónico representativo de un género de literatura ya muy profusa cuando Colomer realiza su rigurosa y exhaustiva investigación. Estos aspectos resultan imprescindibles a la hora de elaborar un proyecto educativo cuyo objetivo sea la lectura comprensiva para niños y niñas de Primaria, pues es necesario de todo punto aproximarse al conocimiento e interpretación de la cartografía histórica de la LIJ, así como a su cronología y, desde luego, a un canon de obras contrastadas que posibilite su aplicación en la práctica educativa de la lectura y su proyección didáctica en el aula. También atendiendo a un punto de vista lúdico, si pretendemos que los alumnos alcancen una autonomía de lectura comprensiva a través de la creación de hábitos que eduquen su ocio, en los que participe también la familia. Pilares necesarios para construir un proyecto que produzca resultados en la educación integral del alumno y en su aprendizaje bilingüe.

La línea de investigación abierta por Teresa Colomer en el estudio de referencia citado tiene una fructífera continuación, en sus obras y artículos posteriores, dedicados a la didáctica de la lectura en la escuela (2005) y a la profundización en la LIJ actual (2010); pero también, como ya se ha señalado, en las inestimables contribuciones de diferentes abordajes de la LIJ efectuadas por el equipo investigador

(GRETEL)¹, pues estos especialistas han abierto frentes de estudio y de aplicación didáctica que se sitúan en las necesidades del presente acometiendo reflexiones sobre problemáticas actuales (aprendizajes de la mirada, diversidad cultural...) que se reflejan en nuevas publicaciones (Colomer, ed. 2010; Colomer y Fittipaldi (coord.), 2012) y en refrescantes enfoques de la lectura de clásicos (Baró, Colomer, Mañà (coord.), 2002). A lo que deberíamos añadir otro significativo foco de análisis: la ineludible aparición de otras formas y soportes de lectura con la entrada en escena de las tecnologías de la comunicación, que están transformando a una velocidad de vértigo el mismo concepto de la lectura, incorporando la lectura de imágenes, la digital y el hipertexto. Una cuestión que ha observado con atención Cassany (2006), donde ya podemos advertir modificaciones en la naturaleza del mismo proceso de lectura y la literariedad, pues, en efecto: “Con Internet, leer adquiere nuevas prácticas y estrategias: el horizonte cuadrado de la hoja blanca se convierte en una imagen policromada y versátil en la pantalla,” (p. 173) diversificando al mismo lector.

Sin duda alguna, la lectura ha cobrado una presencia central en los currículos educativos, ya que la competencia lingüística se adquiere en la formación de un ensamblaje en los bloques de contenidos interconectados en sus concernientes formas de comunicación oral (escuchar, hablar y conversar) y escrita (leer y escribir), que pueden y deben enlazarse como un desarrollo de las habilidades de comprensión textual en las dos vertientes puntualizadas. La LIJ y las metodologías de construcción de significados narrativos, poéticos, dramáticos, así como la interpretación de imágenes y de hipertextos en formato digital, constituyen una de las vías más motivadoras y versátiles para la adquisición de esta competencia básica. Por este motivo, la formación de lectores literarios debe abordarse en la Educación Primaria como una de las claves de aprendizaje cognitivo y emocional de niños y niñas. La lectura de LIJ en el aula, así como su continuación en familia y en el dominio progresivo de la lectura autónoma a lo largo de la Educación Primaria es un factor que no siempre se contempla en sí mismo como actividad de construcción del aprendizaje y la formación integral, siendo desplazado por otras propuestas comunicacionales y de lectura, a menudo requeridas por el programa de las diversas áreas del currículo, circunscritas al libro de texto. Una cuestión que debería ser corregida en la didáctica de la lectura y sus procesos de comprensividad, pues la LIJ ofrece una amplia diversidad de lecturas de alta calidad significativa y simbólica, como se dijo, para un desarrollo interdisciplinar que cubre, podríamos decir que en su totalidad, la adquisición de competencias básicas en sus procesos graduales de enseñanza-aprendizaje. Siendo esto así, Colomer, Manresa y Silva-Díaz (2005) advierten que ello no ocurre en la tradición anglosajona, donde la lectura comprensiva, a través del trabajo en el aula de textos de LIJ, abona la semilla de lectores formados en la interpretación textual con capacidad crítica, con una autoimagen de lectores competentes que vinculan el texto con su propio mundo lector:

¹ GRETEL (Grup de Recerca de Literatura Infantil i Educació Lliterària) es un grupo de investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, que desde 2004 tiene el reconocimiento de “Grupo de investigación de la Generalitat de Catalunya”. Los miembros que lo forman son profesores, investigadores y doctorandos del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En su página web (<http://literatura.gretel.cat/es>) se pueden consultar materiales didácticos, lecturas y vídeos, artículos, trabajos de investigación, así como recomendaciones y diversas noticias.

Una de las principales dificultades para acceder a la literatura es verla como algo escolar que se abandona tan pronto como se sale del aula. Los docentes dedicamos muy poco tiempo a saber qué autoimagen como lectores tienen nuestros alumnos y cómo les afectan las obras que leen. Tal vez no deseamos saber cuál es su recepción de las obras porque ello nos apartaría del programa que tenemos prefijado o porque requiere un tiempo que no nos permitiría terminarlo. La tradición educativa anglosajona difiere de la nuestra en este punto. En aquellas aulas, las actividades sobre los textos se basan muy a menudo en la resonancia del lector, en lo que evoca la lectura y en la reflexión posterior que provoca. En cambio, en las nuestras, se enseña en seguida a objetivar las respuestas ocultando la subjetividad, marginando el enlace del texto con el mundo del lector. (p. 3)

Este argumento nos conduce directamente a las metodologías empleadas para fomentar la autoimagen del alumno como lector y, a través de ella, a la formación de lectores literarios competentes e implicados en el desarrollo de sus habilidades lectoras. Las técnicas conversacionales y dialógicas propuestas en las investigaciones de A. Chambers (2007) demuestran que los niños y niñas lectores construyen significados que unifican los bloques competenciales nucleares del currículo, al trabajar el bloque de escuchar, conversar, leer y escribir. Podríamos añadir también las propuestas que, en su día, alentó G. Rodari en su *Gramática de la fantasía* (2002). Pero para que estas técnicas de comprensión lectora sean eficaces se requiere la presencia de adultos facilitadores (Chambers, 2007), pues en el diagrama del círculo de lectura quedan expresamente relacionados la selección de textos, el tiempo de la lectura y la respuesta en la práctica conversacional formal como estrategia constructivista.



Cuadro 1. Diagrama del círculo de lectura (Chambers, 2007, p. 15)

La figura del facilitador adulto o mediador puede ser la del maestro, bibliotecario, librero, padres y, en alguna ocasión privilegiada, autores y editores. Se trata de una figura fundamental que se traduce en una actuación mediadora que ayuda a los niños a convertirse en lectores de literatura. La LIJ requiere especialmente de un mediador que conozca los recursos canónicos de la misma y las metodologías que propician la comprensión lectora. La experiencia que nos proporcionan estos estudios en el ámbito de la lectura comprensiva y de su aplicación didáctica en el aula constituyen, por tanto, el marco metodológico adecuado para poner en marcha un proyecto educativo de lectura comprensiva.

Estos estudios de investigación y práctica en el aula constituyen el eje central sobre el que pivotan los planteamientos teóricos que dan cuerpo a nuestro proyecto educativo, así como los aspectos metodológicos para su aplicación práctica en el constructo operativo de la significación lectora. El conocimiento del devenir de la historia de la LIJ resulta, para este fin, imprescindible.

2.3. LIJ: breve repaso histórico a la evolución de la literatura infantil

En primer término, deberíamos mencionar que la literatura infantil se ha considerado un género menor dentro del concepto general de literatura, y que ha sido en las últimas décadas, al especializarse los estudios, cuando ha comenzado a ser valorada en su dimensión creativa. No se trata, por tanto, de entender la LIJ únicamente como literatura escrita para niños o de adaptaciones de obras literarias para la infancia, sino como un campo literario específico (Colomer, 1998) que, sin duda, tiene varios puntos de tensión que han creado, y crean, controversias en su relación con los destinatarios y los objetivos de la LIJ en su dimensión didáctica y su función educativa. Y ello es fundamental a la hora de comprender la evolución de la literatura para niños, y también el mismo concepto de infancia.

No será hasta bien entrado el Siglo XVIII cuando la infancia empieza a considerarse una *edad* al extenderse los ideales educativos universales de la Ilustración. Es entonces cuando la literatura para niños, envuelta en una tintura explícitamente pedagógica, da sus primeros pasos. Como señala Bravo Villasante (1989), fue en Alemania donde la literatura específica para niños y jóvenes cobró conciencia propia con una función escolar eminentemente práctica, donde las fábulas jugaron un papel fundamental. Como también ocurrió en España con los fabulistas Iriarte y Samaniego.

Aunque ya Perrault había dado forma literaria a cuentos de hadas escritos en verso (“Cenicienta”, “El gato con botas”, “Caperucita roja”...), será en el siglo XIX cuando la literatura para niños alcance una mayor difusión. Los albores del romanticismo alumbrarán recopilaciones de narraciones orales tradicionales procedentes del folclore y reescritas para el universo infantil; los mitos y leyendas llenas de magia iluminarán los misterios de la imaginación infantil y la poblarán también de modelos poéticos de aprendizaje, como ocurre con los cuentos de los hermanos Grimm. Es también en este momento cuando los argumentos enraizados en el folclore y la transmisión oral de cuentos empiezan a suavizarse, iniciando el camino hacia lo que hoy entendemos como políticamente correcto. Esta dulcificación de algunos personajes (la madre trasmutada en madrastra, por ejemplo) se convirtió en exigencia de un público burgués para el que el cuidado y la formación en la infancia comenzaba a ser una prioridad esencial. Se trata de una literatura en la que el relato maravilloso tradicional, como ha estudiado V. Propp (1981), debe relacionarse, en correspondencia directa, con ritos ancestrales arraigados en la memoria colectiva. También Martín Garzo (2013) nos recuerda que “el tiempo del juego tiene que ver con el mundo de la fábula y el mito. Es el tiempo del misterio, de la comunicación

con el vasto campo de la verdad” (p. 29). Se refleja así en estos primeros pasos de la literatura infantil la importancia que alcanzarán los argumentos iniciáticos en la novela de aventuras y de aprendizaje, como lo fueron ya para los ilustrados *Robinson Crusoe*, de D. Defoe, o las adaptaciones de J. Swift de *Los viajes de Gulliver*, ya que el texto original no es un libro precisamente escrito para niños. La figura de Andersen, tan decisiva en la concreción del espacio de la LIJ como campo específico, supone la creación de relatos con una autoría propia. En sus narraciones, la infancia y el mundo mágico de los cuentos de hadas se visten con un halo de tristeza que culmina en algunos de sus melancólicos finales, como en “La sirenita” o “El soldadito de plomo”. Uno de los premios internacionales más importantes de literatura infantil lleva, como reconocimiento, su nombre.

Los cuentos de hadas fueron así –y continúan siéndolo–, uno de los primeros contactos que los niños en edad de escuchar narraciones, más que de leerlas por sí mismos, tienen con la literatura infantil, pues a menudo se han familiarizado con los argumentos y las ilustraciones, también a través del cine. Pero el mundo de los cuentos maravillosos abre paso a otras grandes narraciones durante el siglo XIX, cuyos autores se erigirán como grandes clásicos, y en cuyas obras los niños toman definitivamente el protagonismo, transformándose así en héroes de historias que exploran el complejo universo infantil. *Las aventuras de Pinocho*, de Collodi; *Alicia en el país de las maravillas*, de Carroll; “El príncipe feliz” y “El gigante egoísta” de Wilde, entre otros cuentos; la genial creación de Barrie *Peter Pan y Wendy*, tanto en su primera versión teatral como en la novela; *Las aventuras de Tom Sawyer y Huckleberry Finn* de Twain; *La isla del tesoro* de Stevenson o las grandes historias de J. Verne o Kipling componen un fresco apasionante de alta literatura que eleva la escritura para niños y jóvenes a las más altas cimas de imaginación y creación. Algunas de estas obras nacieron de la memoria de la infancia y de la exploración de un mundo que la psicología y los estudios sobre el desarrollo cognitivo todavía no habían explorado en trabajos empíricos. Y es esta una de las razones sustanciales por la que merecen un lugar de honor en el conocimiento y la exploración del mapa emocional de la infancia. Si se han convertido en clásicos es justamente porque se adentran –y no desde una perspectiva exclusivamente didáctica, o por ello mismo– en el universo interior, en las luces y sombras del ser de los niños y también, a pesar de la época en que fueron escritos, de las niñas (Alicia y Wendy como importantes protagonistas de historias). Nos permiten, en consecuencia, internarnos en sus estados afectivos y procesos de maduración cognitiva; en el mundo, en suma, de sus sueños y deseos. Todos ellos constituyen la gran herencia clásica, como de manera certera establece Colomer (2010) al apuntar a los libros clásicos “como lectura imprescindible” (p. 97) para la formación de lectores literarios en la infancia y la adolescencia.

Con estos inestimables precedentes pudo así eclosionar la literatura infantil y juvenil del siglo XX, que bien podríamos registrar como una auténtica edad de oro en el desarrollo de un género que ya puede definirse e identificarse como un campo literario en sí mismo. Pues, en efecto, la nómina de grandes autores es extensa y de tan alta calidad que se convierten en clásicos canónicos cuando los estudios iniciados en los años 80, así como los debates teóricos suscitados en torno a diversas perspectivas

disciplinares, propician un campo abonado para el surgimiento que acogen los editores, creando sellos de calidad que son recibidos por un público en el que los gustos de los niños, por fin, empiezan a ser determinantes y significativos, más allá del marco escolar y sus funciones de aprendizaje.

En Reino Unido, las creaciones literarias para niños cosechan grandes éxitos y, aunque su relación desbordaría el espacio de estas páginas, es de todo punto necesario citar algunas de las obras y nombres mayores porque serán esenciales en el almacén de lecturas para nuestro proyecto educativo de lectura comprensiva. Además de la publicación de *El maravilloso mago de Oz*, novela de divertimento, como quiso su autor L. F. Baum, que se publica en Chicago en 1900, es en la literatura inglesa donde florece la LIJ. Además de la narración de James M. Barrie de 1911 (la historia novelada de la obra teatral *Peter Pan, el niño que no quería crecer*), debemos arracimar esta prolífica producción: *El viento en los sauces* (1908) de K. Grahame o *El jardín secreto* (1910), de F. H. Burnett, obras que nos adentran en la fascinación por la vida de la naturaleza. Los universos de *Winnie the Pooh* (1927), creados por A. A. Milne, que consolidan la sensibilidad del niño en su singular entorno afectivo. La fantasía, todavía enhebrada a los cuentos de hadas y el cuento maravilloso es también un género que no ha dejado de crecer y congrega lectores hasta nuestro presente (como demuestran la saga de Harry Potter o el éxito que ha tenido en nuestro país la literatura de L. Gallego), y que el siglo XX recoge en obras magnas, como la de C. S. Lewis en sus apasionantes *Crónicas de Narnia* (1950) y, sobre todo, la trilogía de *El señor de los anillos* (1955), de J. R. R. Tolkien y su vasta geografía física y emocional de los Hobbits. Se trata de textos clave para entender el gusto de los lectores por el género fantástico en el que seguimos encontrando la cifra de una lectura iniciática.

Tejido con los muy coloristas hilos de lo políticamente incorrecto –y herederos, por tanto, de la fértil ironía de L. Carroll, J. M. Barrie y M. Twain–, es imprescindible descubrir el tapiz de grandes personajes que componen creaciones como *Mary Poppins* (1934), de P. L. Travers; de Pippi Langstrump (1945), de A. Lindgren; y también William Brown (los primeras aventuras que publica R. Crompton son tempranas: la primera en 1924, para no decrecer en su producción de 38 libros hasta prácticamente la muerte de su autora, en 1969). Más cercanos son los creados por el maestro R. Dahl, como *Charlie y la fábrica de chocolate* (1964) y la genial *Matilda* (1990). Sin dejarnos en el cajón a *Momo* (1973) y Bastián en la *Historia interminable* (1979), de M. Ende.

Tejerina (2005) en un sintético esfuerzo al reseñar el trabajo realizado por el Equipo Peonza en el recorrido de los *Cien libros de literatura infantil para un siglo* (2004) establece un canon orientativo de la LIJ en el siglo XX, y destaca en su listado de autores aquellos que deben considerarse imprescindibles, además de los ya citados: Beatriz Potter, Selma Lagerlöf, Juan Ramón Jiménez, Enid Blyton, Elena Fortún, Tove Jansson, María Gripe, Ana María Matute, Carmen Martín Gaité, Rafael Sánchez Ferlosio, Gloria Fuertes, Úrsula Wölfel, Ligia Bojunga Nunes, Christine Nöstlinger, Květa Pacovská, Erich Kastner, Saint Exupéry o René Goscinny, Elvira Lindo o Bernardo Atxaga, entre otros.

La lectura de imágenes, tanto en álbumes ilustrados con texto o mudos, también alcanza su cénit en el siglo XX, así como el cómic, al que debe sumarse el cine, antes incluso de las adaptaciones de literatura infantil de Disney. Es un universo que no deja de crecer y de entenderse como una nueva forma de lectura en nuestro ya entrado siglo XXI. Y por ello mismo requiere y merece un capítulo aparte.

2.4. La lectura de imágenes: ver para leer

En su artículo “Efectos y afectos derivados de la lectura de álbumes” (2010), Teresa Durán nos invita a reflexionar sobre la lectura de imágenes, al exponer que:

Más allá de la habitual dicotomía entre texto e imagen [...] en las páginas de un libro-álbum se provocan en la mente del lector unos efectos cognitivos que actúan sobre el aprendizaje textual, aritmético y temporal, aprendizajes que consideramos básicos para las competencias exigidas en nuestra época, denominada Era de la Comunicación (p. 189).

Al diseñar un proyecto educativo de comprensión lectora, en efecto, no podemos obviar la irrupción de nuevas formas de lectura, como ya señalamos, de manera casi paralela a la arrolladora evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación. Estas novedosas fórmulas de alfabetización lectora han conquistado espacios que estaban reservados tradicionalmente a los textos escritos. Así, la lectura de imágenes está abriendo campos muy fértiles para reflexionar sobre sus posibilidades aplicadas a la educación y a la transformación de los mismos procesos de aprendizaje, pues como manifiesta Durán en la cita anterior, suscitan y provocan en la mente efectos cognitivos que inciden en cambios profundos de modelos de lectura textual, pero también en los aprendizajes de la mirada y en la imprescindible descodificación de los signos y simbolismos visuales. La imagen ha cobrado significado por sí misma, y no solo desde el conocimiento del código de expresión cinematográfica, o como acompañamiento ilustrado del texto. El desciframiento e interpretación de la imagen adquiere y alcanza una densidad significativa tan rica como el texto escrito en la evolución cognitiva de la comprensividad lectora pues, como demuestran Arizpe y Styles (2004), leer imágenes organiza y revela una nueva fórmula de análisis de la gramática visual, con un “código semiótico (que) utiliza el vocabulario del diseño” (p. 78) en sus percepciones formales tanto de color, como de formas geométricas; pero también en su lectura retórica, es decir, en el desentrañamiento y análisis de símbolos, símiles, metáforas y otras figuras literarias.

Los estudios sobre lectura de imágenes e interpretación de textos visuales se han multiplicado en la última década (Colomer, Kümmerling-Meibauer y Silva Díaz, 2010), de manera análoga al gran despliegue y éxito editorial del universo de los álbumes ilustrados, que gravitan sobre lecturas complejas de los grandes creadores de la ilustración. Este ámbito nuevo de lectura visual suele construirse como una pieza con un deliberado orden sintáctico y ejecución rítmica, de igual manera a cómo los poetas elaboran la estructura de sus poemas o la composición musical en su organización de *tempos*. Y bastaría con citar a autores como A. Browne, Q. Blake, M. Sendak, S. Tan, J. Liao o S. Lee,

para demostrar que la complejidad significativa puede llegar a niños y niñas desde la cercanía a los códigos que propicia el conocimiento previo –y, por tanto, constructivista– de la estructura visual, a la que están acostumbrados. Y ello resulta particularmente cierto si pensamos en los primeros cursos de Primaria donde todavía no se domina la lectura comprensiva y tampoco la autónoma. Es el momento para que la alfabetización en la lectura de imágenes se configure como lectura comprensiva, abriendo el paso de un mayor calado en la significatividad de la lectura textual.

Los alumnos que llegan a nuestras aulas de Primaria están ya familiarizados con los códigos audiovisuales; y es esta una cuestión que facilita la interpretación y la riqueza de los significados complejos, en su ordenamiento espacio-temporal. La lectura de imágenes (en cortos de animación, películas, documentales, lecturas en red y libros-álbum mudos) debe formar, por las razones expuestas, parte esencial del currículo en los procesos de adquisición de competencias básicas. Y desde un punto de vista interdisciplinar, constituyen una aportación inestimable para trabajar diversas competencias. Pero, sobre todo, son imprescindibles en el aprendizaje de idiomas cuando los álbumes ilustrados así como los cortos animados y los filmes se ofrecen en versión original o se abre conversación para construir de manera colectiva significados, en los que la expresión oral se va perfeccionando. Aunque, como apuntan Arizpe y Styles (2004), todavía, y por desgracia, en nuestro sistema educativo “no se comprende, ni se aprovecha, la lectura de imágenes como una destreza o capacidad” (p. 15).

Siendo esto así, no podemos malgastar este escenario tan propicio para vertebrar una educación significativa y arrancar de este contexto de prelectura, y más adelante de lectura autónoma, una motivación añadida para descodificar posteriormente y de manera perdurable el universo de la palabra escrita. De ahí que las narraciones que ofrecen los libro-álbum, mudos o con acompañamiento textual, así como los cortos y películas de animación, el cómic, también en su formato de webcómic, y otros artefactos audiovisuales, sean referentes muy importantes. Sin olvidar que la educación en valores forma también parte fundamental de este aprendizaje.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación del lector literario, se fundamentan en los primeros cursos de Primaria, cuando los niños y niñas comienzan a dominar la descodificación de textos que abren el acceso a la lectura comprensiva y autónoma. Durante esta etapa, como puntualiza Piaget (1971), empiezan a formarse los embriones del pensamiento lógico, que darán lugar a las operaciones concretas y a la reversibilidad, pero sobre todo a la imaginación y la interrelación social. Fases decisivas para la maduración cognitiva y afectiva de nuestros alumnos. Nos encontramos, por tanto, que cuando comienzan a leer y escribir, tienen ya un dominio socialmente activo de la expresión oral y que, además, se encuentran fuertemente estimulados por las narraciones audiovisuales que forman parte de su vida cotidiana en la televisión, la publicidad y el cine. Para avanzar en la comprensión lectora y en la expresión escrita, han de ir ampliando estos procesos y conocimientos

previos a las habilidades de interpretación simbólica, de inferencias y significaciones connotativas que enriquezcan la mera técnica de descodificación verbal.

El ordenamiento interno de comprensión secuencial y la estructura de la sintaxis visual dentro de los parámetros de tiempo y espacio, así como en la configuración gráfica de personajes, tiene su continuación en los cursos intermedios de Educación Primaria, donde ya la descodificación de imágenes se proyecta de manera positiva en el desciframiento de las palabras y signos y, por tanto, vinculados a las características estructurales del texto escrito. Los alumnos pueden ya iniciarse en una reflexión sobre ellos mismos a través de la identificación con personajes, situaciones espaciales y temporales en el fluido de la trama argumental. La narración, sea en álbum mudo o con acompañamiento de textos, es determinante en el desarrollo de la capacidad de relación social y comunicativa. Es en esta etapa cuando construyen ya significados organizando las estructuras secuenciales lógicas.

En los últimos cursos de la Educación Primaria los alumnos pueden ya iniciarse en la gran herencia de los escritores clásicos de la LIJ, enfocando la lectura de imágenes en un ámbito paralelo a su formación como lectores literarios, promoviendo la lectura guiada de los grandes clásicos de la LIJ. Este acercamiento se verá indudablemente enriquecido si lo acompañamos de las imágenes de los grandes ilustradores que han volcado su trabajo e inspiración en acompañar los textos canónicos de la LIJ. El universo del cómic, así como la lectura cinematográfica no pueden faltar en este periodo de formación, avanzado en una ya plena descodificación compleja del lenguaje visual y la composición de la imagen, abierta a la educación de la sensibilidad artística. La lectura autónoma también debe afirmarse sobre estos pilares de interpretación de lectura comprensiva. Entendemos así que, en su amplia formulación representativa, la lectura de imágenes colinda también con una dimensión abierta a las posibilidades de la metalectura y la retórica o “gramática” de la de la imagen “atendiendo a las características icónicas y plásticas de la imagen como signo” (Bajour, 2010, p. 119).

En conclusión, el universo de la imagen es un instrumento imprescindible para adentrarnos y profundizar en el ámbito de la lectura comprensiva, así como en la interpretación de los procesos cognitivos y emocionales de nuestros alumnos que opera como forma de representación en el desarrollo del lenguaje y la creatividad expresiva y comunicativa.

2.5. Géneros de la literatura infantil

La lectura de imágenes y la revolución digital han generado nuevas formas de lectura, no solo en diferentes soportes alternativos al tradicional libro de papel, sino en las convenciones de la lectura formal donde se producen interacciones de textos en ese gran mapa de interacción que es el hipertexto. Si esta manera de leer, enlazando textos en permanente diálogo, es ya un hábito adquirido

en la red, por fuerza había de transformar también a los géneros tradicionales de la literatura y, en ella, lógicamente a la LIJ.

Las poéticas derivadas de la concepción aristotélica de los géneros literarios, que han mantenido su estructura tripartita (épico, lírico y dramático) en el marco de la didáctica de la enseñanza de la literatura casi hasta bien entrados los años 60, hoy deben releerse desde otra perspectiva que integre nuevas mixturas entre los géneros que han sido considerados como canónicos. Así, el referente propuesto por Bloom en su polémica antología *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes* (2003), los géneros literarios todavía tienen como referencia los relatos, derivados de la antigua epopeya y del cuento maravilloso, la poesía lírica y narrativa, aunque se deje fuera el frondoso espacio dramático; si bien el crítico los enmarca en el imaginario temporal de las cuatro estaciones con un acertado criterio temático y tonal. Pero aun partiendo de fundamentos clasicistas en nuestra mirada a los géneros de la LIJ, no puede negarse que hoy debemos plantear una redefinición de los mismos, pues los espacios para la narración, la emotividad lírica y el escenario dramático se mezclan creando nuevos contextos de lectura que, a su vez, se reformulan en subgéneros de extraordinaria y sugestiva riqueza. En el universo de los álbumes ilustrados, por poner el ejemplo más patente, a menudo confluyen estructuras narrativas, poéticas y dramáticas, sin estorbarse unas a otras. Del mismo modo que en una puesta en escena pueden superponerse el mundo del guiñol, el espacio audiovisual y la narración de corte poético. La tradición oral del cuentacuentos y la lectura en alto de un texto clásico de la LIJ pueden trabajarse como hipertexto, enlazando y abriendo posibilidades a diferentes adaptaciones cinematográficas. Todo ello posibilita lecturas y metalecturas muy atrayentes y sutiles al entretejer inferencias que provienen de la configuración de tramas o estructuras de géneros diferenciados y que enriquecen, sin duda, la lectura comprensiva.

Ello no niega la necesidad operativa de demarcar en un cuadro orientativo los géneros y subgéneros de la LIJ, ya que constituyen una circunscripción elemental para el trabajo de lectura dentro del aula. Y también porque permiten a los alumnos situarse ante un marco apropiado de referencia para formar gustos y preferencias en la elección de sus lecturas autónomas. Proponemos así un modelo sintético que abarca y delimita los géneros literarios en la literatura infantil sin prejuicio de las combinaciones que, entre ellos, posibilitan las nuevas formas de lectura, así como los géneros fronterizos, según denominación de Tejerina (2005) como el cómic o el cine:

En nuestra concepción, los géneros literarios clásicos (lírica, épica y dramática) tienen en la Literatura Infantil expresión propia. La poesía infantil, la lírica, es, sobre todo, el placer del ritmo y de la rima, el gozo de decir, sin sentido muchas veces: canciones de cuna primero, de juego más tarde. En la épica, el cuento maravilloso de carácter iniciático, el cuento actual y la novela para niños, tan abundantes hoy. Siempre el viaje, la distancia del hogar y de lo conocido, el descubrimiento. En la dramática, la dimensión de representar, el placer de salir del papel propio y vivir otras posibilidades (párr. XIX).

También Sotomayor (2003) analiza en profundidad los géneros literarios en la LIJ, desgranados con numerosos ejemplos, y dedicando una reflexión a un apartado que resulta fundamental en la creación

de hábitos lectores: las series con un personaje (*Celia*, *El pequeño Nicolás*, *Guillermo Brown*, *Manolito Gafotas*...). El cuadro que incluimos al final de este apartado se ajusta al desglose orientativo de las estudiosas citadas. Nos será, en consecuencia, muy útil a la hora de elegir y distribuir las lecturas que pueden trabajarse dentro del aula pues orientan no solo los aspectos temáticos, sino las posibilidades de educar la sensibilidad artística. Pero, sobre todo, potencian la aprehensión del universo cognitivo y emocional del propio niño que explora, según su progresión madurativa, la necesidad musical de los ritmos repetitivos, la sucesión y la reversibilidad, el adiestramiento en la descodificación simbólica o la capacidad para encarnarse en otros personajes. No debemos, por tanto, entender los géneros en la LIJ como compartimentos estancos sino abiertos a lecturas múltiples y entrelazadas entre sí a la hora de activar el aprendizaje significativo que proporciona el enlace de temas en diferentes géneros y mixturas. La creatividad de los niños se verá así estimulada al sentirse orientada dentro de un marco amplio y flexible que se proyecte en actuaciones prácticas de organización de lecturas pero no como teoría previa de encuadramiento en los aprendizajes del niño. El ejemplo de *Alicia en el país de las maravillas*, de L. Carroll, es significativo, pues contiene no solo géneros y subgéneros narrativos (aventuras, cuento maravilloso e iniciático), líricos, satíricos, poemas sin sentido, sino que puede ser representado y transformarse en lectura de imágenes con propuestas intertextuales de metalectura.



Gráfico 1. Géneros literarios en la LIJ. Elaboración propia.

2.6. Lectura significativa y escuela: descodificación y comprensión lectora

Hemos de reconocer que a menudo los programas escolares subordinan la lectura de textos de la LIJ a actividades que no tienen la comprensión lectora y la formación del lector literario como primer objetivo. Acierta Cerrillo (2003) al advertir de que muchos fracasos en la creación de hábitos perdurables “proviene de la ausencia de una delimitación precisa que separa la lectura escolar de la lectura literaria, es decir de la barrera que separa la obligatoriedad de la primera, la voluntariedad de

la segunda” (p. 24). Los textos, literarios o no, se utilizan, en el mejor de los casos, como actividades para el aprendizaje lingüístico. Una cuestión que se traslada a los libros de texto, que incluyen lecturas base fragmentarias para trabajar después ejercicios relacionados con la unidad didáctica, de acuerdo a la estructura programática de los contenidos curriculares. La lectura literaria, de otra parte, se diluye o, mejor, queda desplazada en la práctica diaria, aun con la mejor voluntad de incorporar al currículo la prescriptiva media hora diaria de lectura. La competencia lingüística y la adquisición de las destrezas comunicativas se vierte, en consecuencia, en las diferentes tipologías textuales y soportes. Así puede afirmar Teresa Colomer (2012) que desde hace décadas “la escuela no sabe muy bien qué hacer con la enseñanza de la literatura” (párr. 8), y que el desconcierto se traslada a los currículos educativos en diferentes formalizaciones de aprendizajes: interpretación de textos, legado de clásicos, creación de hábitos, educación en valores...; es decir, que la lectura se contempla como material didáctico pero no como una enseñanza de la lectura comprensiva desde una educación literaria y del placer que suscita, creando hábitos y abriéndose a la interpretación del mundo interior que vive el niño, así como sus relaciones con la realidad y la imaginación. La lectura en la escuela, incluso con las transformaciones didácticas de los modelos escolares en los años 70, no ha dejado de sustanciarse en la interrelación entre objetivos, programación de contenidos, actividades procedimentales escolares y corpus de lectura antológicos (libros de lectura), o planteados incluso desde propuestas editoriales de colecciones de diferente signo (desde las adaptaciones de clásicos a las obras de encargo o la agrupación por géneros).

Siguiendo de nuevo la pauta de Colomer (2005), diríamos que más allá de estas fórmulas de lectura escolar nos interesa “la escuela como institución que otorga un sentido específico a la lectura de obras” (p. 8), así como la formación de lectores literarios a través de textos específicos que posibilitan en los niños la adquisición de una competencia lectora para que se construyan, por consiguiente, como lectores, posibilitando con posterioridad lecturas más complejas y extensas.

Saber leer, en efecto, no significa exclusivamente tener acceso a la alfabetización funcional o al aprendizaje de la descodificación de palabras y su sucesión enlazada en frases para un uso práctico, pues como ya concibiera la Ley del Libro de 2007, la lectura es además un proceso de comprensión e interiorización del que se obtiene información, conocimiento y recursos para desarrollarnos como personas. Leer, como también expresa Cassany (2006), es un verbo transitivo que admite múltiples dinámicas en la búsqueda de significados, donde el género, la tradición, las convenciones, inferencias y disciplinas establecen marcos relacionales interdisciplinares. La formación de lectores de literatura establece procesos de aprendizaje que dotan al texto de significados, creando relaciones complejas de interpretación al enfrentar textos en los que el lector queda involucrado, y que proporcionan una progresiva maduración cognoscitiva y emocional.

Por estas razones conviene acercarse a las reflexiones de Bettelheim y Zelan sobre la lectura comprensiva. En *Aprender a leer* (2001), los autores nos invitan a cuestionar y revisar algunas

prácticas negativas de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la conveniencia, para reparar esta mala praxis, de trabajar con textos que realmente importen al niño, que tengan para él un significado efectivo, además de no poner el acento únicamente en el desciframiento de palabras y frases. El binomio “textos vacíos, niños aburridos” (p. 56) que proponen debe alertarnos para trabajar la lectura en el aula desde una perspectiva pedagógica significativa y personalizada, si queremos que se asiente el aprendizaje y que el niño madure armónicamente inteligencia y emociones. En la Educación Primaria hemos de tener un especial cuidado en la elección de los textos, pues se trata de procesos de enseñanza-aprendizaje muy delicados: el esfuerzo de descodificar y comprender se realiza casi al mismo tiempo, aunque de manera progresiva y más compleja; y esta evolución ha de realizarse con una extremada atención si queremos crear hábitos lectores perdurables y una autonomía lectora competente, según expresan Bettelheim y Zelan:

Nuestra tesis es que el aprendizaje –especialmente el de la lectura– debe dar al niño la impresión de que a través de él se abrirán nuevos mundos ante su mente y su imaginación. Y esto no resultaría difícil si enseñáramos a leer de otra manera. Ver cómo un niño pierde la noción del mundo u olvida todas sus preocupaciones cuando lee una historia que le fascina, ver cómo vive en el mundo de fantasía descrito por dicha historia incluso mucho después de haber terminado de leerla, es algo que demuestra la facilidad con que los libros cautivan a los niños pequeños, siempre y cuando se trate de libros apropiados (p. 56-57).

En efecto, estas palabras apelan a la responsabilidad que en todo proyecto educativo de lectura tiene la elección de los textos de referencia, si en ellos el niño va a encontrar un universo fascinante capaz de atraparlo y estimular el aprendizaje de la lectura al comprenderlo. Así, la selección del corpus de textos que podemos trabajar para la lectura comprensiva en su desarrollo gradual –tanto los que tienen formato en papel como los contenidos digitales y audiovisuales– debe albergar un conocimiento previo de la LIJ, sus géneros y mixturas actuales, los diferentes soportes de lectura para converger en su adecuación a las edades y los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas. Convenimos, por tanto, con Bettelheim y Zelan en que el progreso del aprendizaje lector depende de un factor tan importante como la elección de libros adecuados que interesen y estimulen la imaginación de los niños, les ayuden a simbolizar su propio universo para que así puedan construir su interioridad. Es un proceso semejante y en correspondencia al que apunta Piaget (1971) en sus observaciones del desarrollo cognitivo.

Sabemos además que los pasos de formación y adquisición de las destrezas de lectura en sus procesos de construcción significativa los proporcionan textos motivadores que hablen al niño de sí mismo y despierten su curiosidad. Por esta casuística, resultan definitivos a la hora de asentar claves descifradoras y de adquirir competencias básicas: sin ese suelo difícilmente se puede avanzar en un aprendizaje progresivo de otras áreas, constituyendo una base inmejorable para el trabajo interdisciplinar. Es por ello que se hace indispensable reforzar la lectura con temas atractivos que canalicen el interés de nuestros alumnos más allá de la descodificación textual, sobre todo de aquellos que presentan problemas de comprensión lectora. La competencia lectora mejorará si tienen interés en lo que leen, si se les enseña a leerlo, compartiendo lecturas en alto, y si se promueve después la

actividad individual y la libre elección de textos. La niñez tiene sus propias inquietudes y sus zonas de misterio, se nutre también de mitos de larga consolidación en los cuentos tradicionales, en la música de la poesía, en la fabulación y dramatización de sus propias emociones, y muchas de estas lecturas construyen un espacio con los mismos procesos rituales a los que se ven sometidos en esta etapa tan importante de su crecimiento.

Bettelheim (2006) también ha estudiado estos aspectos iniciáticos de la lectura en los cuentos de hadas, llegando a conclusiones de índole terapéutica ya que, nos dice, los niños que crecen con el tesoro de los cuentos no serán niños tristes. La lectura literaria, en su extraordinario despliegue de narraciones y modulaciones poéticas, ofrece posibilidades de aprendizaje que bien pueden aplicarse a adaptaciones curriculares que ayuden a superar, de manera diríamos que metacognitiva, dificultades de diversa índole. A lo que podemos añadir otros efectos beneficiosos como la creación de buenos hábitos culturales y de ocio. La estrategia lectora puede así fundamentarse en la proximidad de los temas a sus propias vidas y en el acompañamiento y guía del mediador o facilitador en la resolución de problemas con la propia comprensión lectora.

Es por ello que el corpus de lecturas que proponemos deben inducir, además, a la toma de conciencia sobre los retos que plantean los procesos de maduración, tanto en aspectos de vertebración socializadora como de florecimiento personal. Para la escuela y el aprendizaje de la competencia lectora estos principios básicos son hoy fundamentales para lograr un desarrollo integral de la persona.

2.7. La promoción de la lectura: escuela y biblioteca

La frontera entre la promoción de la lectura y enseñar a leer es inestable, y así lo aclara Colomer (2004) cuando registra la diferencia entre la enseñanza de la lectura y la alfabetización y la promoción de la lectura, entendiendo esta como “despertar el deseo de leer, crear hábitos lectores o llevar a la construcción letrada más amplia y constante” (p. 9), que ha devenido, ya en la segunda mitad del siglo XX y en el comienzo del XXI, en una convergencia, al menos teórica, de escuela y biblioteca, así como en el establecimiento de los necesarios pactos de colaboración entre ambas instituciones, pues son los promotores naturales de la lectura comprensiva. Promover la lectura, no obstante, no tiene como único objetivo fomentar actividades de animación a la lectura (celebraciones del Día del Libro, cuentacuentos, la maleta de libros, talleres de lectura, dramatizaciones etc.), se realicen estas en la escuela o las ofrezca la biblioteca municipal. La significación profunda y, por tanto, también productiva de la promoción de la lectura comprensiva, se nutre de prácticas en las que los lindes entre escuela y biblioteca se cruzan en planes operativos de promoción de la lectura, retroalimentándose a través de estrategias y prácticas comunes de más amplio calado que las actividades puntuales de animación.

Escuela y biblioteca deben ensanchar sus horizontes e imbricarse en un doble juego institucional que enriquezca a ambos universos. Así, la lectura en alto realizada en la biblioteca, los encuentros con escritores, los préstamos de libros y las visitas a la biblioteca, también orientadas a la familia, a través de facilitadores escolares (Escuela de padres) o bibliotecarios, deben formar parte de un proyecto educativo de lectura.

Pero la promoción de la lectura comprensiva no puede elevarse a una practicidad eficiente si no se traduce en una correcta planificación de la biblioteca de centro y de aula. Así, Colomer (2004) considera como un paso definitivo la creación del concepto de biblioteca en el ámbito escolar y su actividad viva concebida en los espacios de la lectura:

Nada que ver con el armario bajo llave que durante muchos años se había limitado a almacenar las antologías y libros de lectura que iban a usarse en el aula. Ese espacio de organización de los libros resultaba tan común, tan a caballo entre las funciones de ambas instituciones, que durante décadas hemos asistido a una dura discusión entre los dos colectivos profesionales para decidir quiénes deberían gestionar ese espacio, si los mismos maestros o bibliotecarios especializados. En ambos casos, la necesidad de una formación específica para esta tarea y el reconocimiento oficial de esa función son temas aceptados por todos en la teoría, pero aún no resueltos en la práctica de numerosos países, de manera que su falta de resolución condiciona enormemente la promoción escolar de la lectura (p. 10).

La biblioteca de aula y la de centro cumplen funciones complementarias pero diferentes. La biblioteca de centro posibilita un ordenamiento de los libros y otros materiales de lectura organizado y completo, permitiendo, además, la interacción entre escolares de diferentes edades; es el espacio propicio para realizar actividades de animación a la lectura y de iniciación en procedimientos de investigación y autoaprendizaje. También sirve de puente para la vinculación del niño con la noción de biblioteca pública, el servicio de préstamos, etc. La biblioteca de aula es el espacio concreto donde diariamente el niño se encuentra con los libros y las actividades de formación lectora. Es importante que tenga un lugar propio y destacado, como rincón de lectura, dentro del aula, que sea cómodo y se puedan realizar lecturas en alto, cuentacuentos, dramatizaciones, no consistiendo solo en una estantería con libros, revistas u otras fuentes de consulta. Crear ambientes de lectura, como veremos más adelante, es uno de los fundamentos para adquirir hábitos y aprender a disfrutar de la lectura. La escuela debe posibilitar este aprendizaje a través de una buena gestión en el quehacer diario de la biblioteca de aula y las actividades de la del centro. La lectura comprensiva requiere de espacios y de mediadores que sepan utilizarlos para trabajar progresivamente la formación del lector en el periodo escolar.

Colomer (2004) propone así varios focos interrelacionados que son determinantes para promocionar la lectura de manera constructiva y perdurable, y que corresponde desarrollar a la escuela como marco institucional a través de la utilización de los espacios naturales de lectura, dentro y fuera del centro, así como de mediadores competentes. Esquematizamos estos puntos en el cuadro siguiente, en el que se contempla el engarce relacional de los elementos básicos de la promoción de la lectura

comprensiva en los que debe sustentarse y sustanciarse la labor de la escuela, si pretendemos que nuestros alumnos sean capaces de ir formando su biblioteca personal:



Gráfico 2. Promoción de la lectura comprensiva: elementos básicos, según Teresa Colomer. Elaboración propia.

2.8. Metodologías y estrategias para promover la comprensión lectora

2.8.1. Los ambientes de la lectura

Si la biblioteca escolar, tanto de centro como de aula, resultan imprescindibles para que los niños se identifiquen con un espacio propicio para concentrarse y elegir sus lecturas, la creación de ambientes y climas favorables para trabajar la lectura en todas sus posibilidades es una de las estrategias básicas de motivación, que abre, a su vez, procesos de interiorización de lo que se lee. Los niños han de sentirse cómodos en el espacio, de la misma manera que han de elegirse bien las horas de las diferentes lecturas para aprovechar los momentos en que estén más receptivos. El deseo de leer germina en situaciones placenteras donde la imaginación puede volar sin cortapisas, cuando espacio y tiempo arrojan la absorción de la lectura, piedra angular de la progresión de la lectura comprensiva en la andadura de la etapa de la Educación Primaria. La conexión entre placer lector y comprensión se ha reconocido en el Informe PISA de 2009, pues se ha demostrado que la comprensión lectora disminuye cuando leer se disocia del placer que produce. Leer más horas no debe vincularse necesariamente a una mayor comprensión, sino a leer bien y hacerlo con gusto. Las bibliotecas deben así quedar asociadas al lugar privilegiado de ese bienestar, donde el deseo de adentrarse en universos lectores quede acogido, y donde la libertad de elección ensanche la posibilidad de aprendizaje de la lectura autónoma.

Pero estas actitudes favorables no se improvisan. Chambers (2009) ha propuesto no solo una metodología para la construcción de significados, como estudiaremos en el apartado siguiente, sino que ha reflexionado sobre diferentes fórmulas y estrategias para crear ambientes provechosos de lectura. La propuesta de Chambers para crear ambientes lectores y, por tanto, también de comunidades lectoras, tiene un punto cardinal en la concreción de los espacios y su disposición funcional. Para crear una biblioteca de aula hemos de planificarla como un área de lectura donde los niños puedan leer cómodamente de manera individual y también trabajar en grupo diversas actividades de comprensión lectora. Los libros, álbumes y materiales audiovisuales deben estar expuestos. Una buena táctica es tener un expositor con lecturas renovadas cada 15 días, con el fin de hacer visibles los paratextos y que estos resulten atractivos para la elección de libros en préstamo. Que los niños sean responsables de organizar parte del expositor con las lecturas que les hayan gustado y quieran compartir, así como dar protagonismo al libro de la semana, son técnicas visuales muy sencillas que además llenan de color el espacio de la lectura. Si además este se decora con ilustraciones de personajes, frases sobre la lectura, retratos de escritores favoritos, y colocamos cojines de colores, el ambiente de la lectura se conformará como un lugar acogedor donde apetece estar y, desde luego, apetece mirar y abrir libros: hojear supone el primer acercamiento para abrir la ventana de la imaginación y que el niño se quede prendido en una imagen o en una frase y desee continuar la lectura de la historia.

La lectura en la escuela es también una lectura que, sobre todo, se comparte. Leer en voz alta y contar cuentos son dos de las formas más atractivas para captar la atención de los niños. La hora del cuento, por poner un ejemplo que la escuela ha incorporado a las actividades desarrolladas en el aula, debe resultar un momento mágico y esperado donde la concentración en la escucha y la atención generen placer. Conviene que estos momentos compartidos de lectura en alto o narrados también se abran al soporte audiovisual y que puedan proyectarse ilustraciones en la pizarra digital de álbumes que, en momentos determinados, sobre todo en cursos superiores de la Primaria, activen lecturas hipertextuales interrelacionadas. Y en los más pequeños, lecturas significativas cuando se vaya a presentar un texto, ya que relacionarán los conocimientos previos y así se enriquecerá la lectura.

El área de lectura puede convertirse en espacio para la representación de marionetas, teatrillos de papel o de sombras, también de dramatizaciones efectuadas por los propios alumnos. Lugar de recitados de poesía, canciones tradicionales o juegos diversos como la charada, seguir la pista de un personaje o un argumento, etc. Rodari en su *Gramática de la fantasía* (2002) dejó sugerencias para leer y escribir que siguen siendo motivadoras y continúan dando excelentes resultados. Para cada una de estas actividades de lectura compartida hemos de elegir tanto el tiempo como los textos. Una lectura en alto efectuada en un momento en el que los niños se sienten fatigados o cuando ya está cercana la hora de salida de clase, no favorece la concentración necesaria para que la lectura sea provechosa. Ayudar a elegir el libro, y perder el miedo a no acertar siempre, forma parte del juego de acercamiento a la lectura, de que los niños aprendan que hay encuentros y desencuentros: y que esos

mismos desencuentros que nos alejan del libro se pueden convertir en encuentros el mes próximo o al año siguiente. El decálogo de Pennac (2001) que cierra *Como una novela*, y que ha ilustrado Q. Blake con su proverbial encanto (2006), debería observarse como una guía para todo facilitador en el acercamiento de los niños a la lectura.

Chambers (2009) también plantea otras estrategias para crear ambientes de lectura que despierten las ganas de leer en los niños; entre ellas, la de los invitados célebres. Sin duda, las posibilidades de invitar a autores a los colegios son escasas, pero sí puede planificarse esta actividad en colaboración con la biblioteca pública y con otros colegios. Estas actividades pueden promoverse como técnicas de animación lectora que resultan atractivas para los niños pues añaden un componente de interrelación con el autor que ya han leído permitiendo trabajar procesos de metalectura y metacognición.

Los ambientes de lectura, en definitiva, emplazan al mediador a habilitar espacios físicos y emocionales favorables a la recepción lectora; y también a distribuir los tiempos de lectura de forma coherente, donde la extensión no significa únicamente lectura de calidad pues es la significación la que propicia y crea en el niño un imaginario vivo que le va transformando en lector autónomo y competente.

2.8.2. Construcción de significados. La conversación como técnica dialógica

Las técnicas de comprensión lectora que contribuyen a la construcción de significados se trabajan de manera muy eficiente con ejercicios conversacionales donde la información la descubran los niños y niñas por sí mismos como actores del aprendizaje. Esta estrategia la ha propuesto Chambers en uno de sus estudios *Dime* (2007), basándose en experiencias prácticas en colegios de Reino Unido, realizadas por un equipo de trabajo de facilitadores. Chambers nos invita a ir descubriendo un método de trabajo que se sustancia en la idea de compartir las situaciones de la lectura, como el entusiasmo, el desconcierto; y también las conexiones lectoras, para poder expresarlas en cuatro modos de habla: el habla para sí mismo (y reflexionar sobre lo leído); hablar para otros (y aprender a escuchar, en consecuencia, lo que dicen los otros); hablar juntos (lo que significa cooperación) y hablar de lo nuevo (reconocer las aportaciones novedosas sobre lo que hemos entendido). Estos cuatro estadios son los que proyectan las impresiones recibidas en la lectura en conversación: una estructura dialógica que permite a los alumnos interrelacionar de manera crítica lo que han comprendido en una atmósfera libre y abierta, dirigida por el mediador, que va enriqueciendo la lectura y ampliando los horizontes comprensivos de la misma a través de este modelo de comunicación guiada. Para que los alumnos lleguen a entender lo que leen o “ven” en las tramas de los álbumes ilustrados mudos, la lectura se efectúa individualmente, si bien puede realizarse en alto o utilizarse la pizarra digital para mostrar de manera colectiva las imágenes (una manera de compartir entusiasmos), para después trabajar los significados a partir de una serie de preguntas, que nunca han de ser concebidas como examen,

alejándose de esta percepción fiscalizadora de las lecturas y de lo que cada niño, de manera individual, ha comprendido. Estas preguntas centrarán la comprensión lectora, guiadas por el mediador, quien, a su vez, irá recogiendo información sobre los procesos de comprensión lectora en un diario (o ficha) de observaciones. La pregunta “¿por qué?”, efectuada por la maestra o el maestro como facilitador, por ejemplo, está proscrita.

El método de Chambers –basado, sin duda, en el constructivismo significativo– propone la construcción de la lectura a través de sesiones en las que niños y niñas expresan y comunican sus impresiones lectoras, las dificultades y lo que les ha gustado o disgustado. Estas sesiones se realizan con una estrategia guiada (el principio intervencionista de la escuela es básico), y deben crear un clima afectivo y de confianza, como ya se dijo; esto es, de comunicación donde los niños se sientan seguros y se sepan invitados a participar relajadamente. Una cuestión, en efecto, muy importante para hacer partícipes a aquellos alumnos que tengan dificultades. La experiencia de Chambers y de su equipo de investigación demuestra que la creación de atmósferas positivas nos permite descubrir a niños muy activos en la comprensión lectora que, sin embargo, parecían sufrir ciertos retrasos en la decodificación tradicional de textos: en su aportación conversacional, daban con claves simbólicas que enriquecían el significado de la lectura ante el resto de sus compañeros y animaban a la interpretación de aspectos ocultos de las propias obras. Las preguntas van aumentando progresivamente el grado de complejidad para dirigir la conversación hacia una comprensión del texto que trascienda la trama propiamente dicha, para articularla y ubicarla en torno a sus coordenadas espacio-temporales y a la profundización en la caracterización de los personajes:

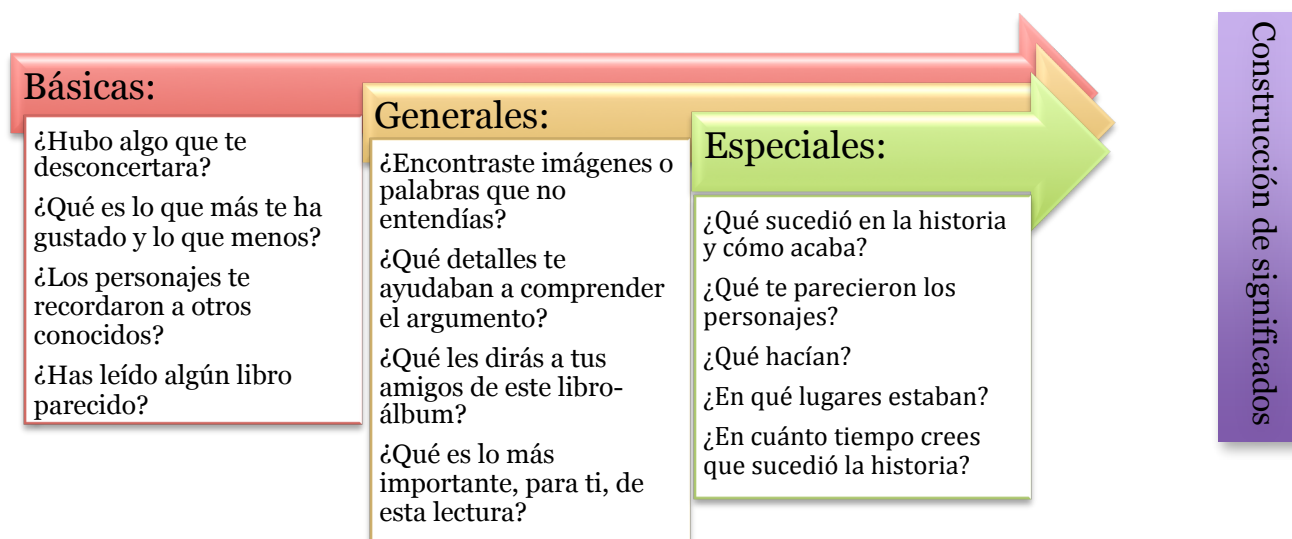


Gráfico 3. Progresión de preguntas, según A. Chambers. Elaboración propia.

Podríamos añadir que esta metodología contribuye también a ejercitar la función terapéutica de la lectura, pudiendo afirmar, así, que esta técnica de creación colectiva de significados favorece la cimentación del equilibrio emocional en la conformación de la inteligencia además de crear hábitos perdurables de lectura.

Al hilo de lo ya expresado, nos parece importante señalar dos aspectos sustanciales que no deben descuidarse al utilizar estrategias dialógicas: la metalectura y la metacompreensión constituyen fórmulas idóneas de reflexión y ayudan a resaltar aspectos decisivos en la comprensión lectora. Los álbumes o relatos que tienen o introducen en sus tramas matices metaliterarios, bien de forma directa o indirecta, son especialmente interesantes para reforzar la construcción profunda de significados. Una cuestión sugestiva que proyecta la lectura más allá del significado convencional, transformando la experiencia lectora en una reflexión sobre el hecho mismo de leer y sobre los libros y sus contenidos. Ello contribuye de manera decisiva a la interiorización del aprendizaje y a una iniciación en el ámbito de enfoques críticos como manifestación de la autonomía personal.

2.9. Beneficios de la lectura literaria: interdisciplinariedad y transversalidad, atención a la diversidad, competencias básicas y lectura en familia

La lectura literaria en la escuela puede confluir con otras áreas desde su pluralidad temática, pudiendo ser un referente interdisciplinar que se cultive como una fórmula idónea para adquirir y desarrollar la totalidad de las competencias básicas (véase la aportación más detallada en el Anexo 8.3), así como valores. La lectura es, pues, fundamental en todas las áreas de conocimiento que van a cursar nuestros alumnos y hoy podemos contar con una importante muestra de álbumes y textos que trabajan las diferentes áreas y sus competencias dentro del marco de la LIJ. Se trata, pues, de acercar la lectura también desde un punto de vista transversal. Nos parece sumamente importante focalizar la pluralidad del conocimiento en la lectura y convertir en estrategia narrativa la interiorización de este aprendizaje multidisciplinar.

La atención a la diversidad, por otro lado, debe estar presente en tanto que se pueden trabajar ritmos distintos de aprendizaje a través de la metodología conversacional, pero también en la creación de ambientes de lectura adecuados para niños que requieran más tiempo o necesiten adaptaciones de algunos textos. Los rincones de lectura en la biblioteca de aula conforman espacios propicios para que los niños y niñas se acerquen a la lectura de manera libre, eligiendo los textos por sí mismos. La lectura en alto y la conversación guiada forman parte, sin duda, de una batería de nociones básicas para la socialización del niño y su comprensión e interpretación de la realidad, entre las que se encuentran el acercamiento a los propios sentimientos y el conocimiento de otras culturas.

Otra fórmula de atención a la diversidad que debemos contemplar es la elección de libros para llevar a casa, confeccionando una lista de lecturas abiertas (Véase Anexo 8.7.1). Para ello se tendrá en cuenta no solo los libros de la biblioteca de centro sino los recursos de la biblioteca municipal, tanto en libros como *ebook* o DVD's. Sin esta libertad de elección no existiría verdadero aprendizaje de la lectura, ya que como expresa Pennac (2001): “el verbo leer no soporta el imperativo” (p. 11), o como bien escribió con acierto Rodari (2005), pues el libro, en efecto, no puede transformarse en un instrumento de tortura a través de ejercicios que “multiplican las dificultades de la lectura en lugar de facilitarla”

(p.33); no por otra razón debemos enseñar a cultivar la lectura voluntaria. Ello redundará en el aprendizaje de su autonomía lectora según progrese su proceso de aprendizaje dentro de los diversos factores ambientales y culturales que contextualizan su manera de ser y actuar. Se trata, por tanto, de una estrategia didáctica de diversificación práctica y activa, con el fin de que conciban e identifiquen los espacios de lectura (biblioteca de centro y pública) como un lugar de placer lleno de tesoros, asociado a la lectura.

Este procedimiento de lecturas abiertas y diversificadas se sustenta, como las propuestas metodológicas anteriores, sobre una selección muy estudiada de libros-álbum y algunos cuentos, todos ellos de gran calidad, tanto de texto como de ilustraciones. Esta parte planificadora es fundamental para adecuarla a la edad y a los tiempos de aprendizaje individualizados. Las elecciones personalizadas para la autonomía lectora han de tener una sólida base de mediación por parte del profesor como guía de lectura para que sean eficaces y desarrollen, por tanto, el hábito lector a través de una motivación intrínseca.

La etapa de Educación Primaria debe cubrir el proceso de interiorización de la lectura, un proceso largo y progresivo que debe establecerse a partir de una personalización de las lecturas, sea este llevado a cabo a través de métodos ascendentes, descendentes o interactivos. Hemos de tener, pues, muy claras las fases de desarrollo, teniendo en cuenta los procesos individuales de cognición y las etapas evolutivas de pensamiento de niños y niñas. Así, podemos configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la utilización de una estrategia metodológica eminentemente personalizada y activa que fomente la autonomía lectora de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Se establecen de este modo vínculos efectivos interconectados de manera multidisciplinar con el currículo y con la enseñanza formal en el aula, de forma que la llamada ley de la complejidad acumulativa, propia de una concepción conductual del aprendizaje (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1983), se constituya desde una perspectiva metodológica interactiva, constructivista y significativa.

Por último, para consolidar una cultura escolar propia que identifique al colegio dentro de un ámbito abierto a la innovación de calidad y a la mejora, consideramos que la inclusión de temas en la estructura de la Escuela de padres es básica para mantener una línea de colaboración con las familias. Este planteamiento debe promoverse en un proyecto educativo de comprensión lectora, pues es dentro de la familia donde se cimentan y afianzan los hábitos. Que los padres encuentren un espacio de colaboración y tengan una buena orientación para la lectura en familia es decisivo para que pueda extenderse la línea de acción del proyecto educativo.

3. EL PROYECTO EDUCATIVO: LÍNEAS DE LECTURA

3.1. Contextualización y consideraciones generales

El proyecto educativo “Líneas de lectura” para la promoción de la lectura comprensiva bilingüe obedece a la necesidad de que los alumnos del Colegio Internacional Lope de Vega alcancen, al finalizar la etapa de Educación Primaria, un grado de excelencia en la comprensión lectora bilingüe, además de generar hábitos perdurables de lectura literaria de calidad. Como analizaremos en el apartado siguiente, las entrevistas guiadas con alumnos, en una muestra relevante, a lo largo de la etapa de Primaria, así como algunas entrevistas con algunas familias, ponen de manifiesto que en el colegio existen deficiencias en la creación de hábitos de lectura, así como descoordinación en la organización de un plan de lectura eficiente en el área de lenguas. La lectura comprensiva y el aprendizaje de idiomas se verán reforzados al incorporar la lectura literaria que propone el proyecto al bagaje académico de niños y niñas, para que arraigue también de manera natural en la educación para el ocio y la lectura en familia. De igual manera que los bloques temáticos de contenidos del currículo se enriquecerán al integrar las fórmulas canónicas de la cultura escrita y audiovisual tanto en castellano como en inglés. La Escuela de padres, por otro lado, puede albergar la parte del proyecto en la inexcusable implicación de las familias, promoviendo, a su vez, la lectura autónoma y no obligada y la creación de bibliotecas personales.

Así, estructuraremos un calendario de preimplementación e implementación del proyecto educativo para su futura puesta en marcha, de manera que se pueda llevar a la práctica con rigor a partir del curso 2015-2016, evaluando los procesos y los resultados. La parte central del proyecto se organiza de forma nuclear en torno a los recursos, tanto materiales como humanos, pues consideramos que ambos constituyen la clave del éxito del proyecto dentro del marco del colegio en el que se pondrá en funcionamiento. En este sentido, el centro cuenta con unas instalaciones excelentes que permitirán crear ambientes de lectura en las bibliotecas de aula, así como un uso de las nuevas tecnologías de una manera óptima. Para ello, planificaremos las líneas maestras del proyecto observando algunas consideraciones generales que enumeramos a continuación:

- a) El proyecto estará integrado en el Proyecto Educativo de Centro, así como en el Proyecto curricular de etapa, avanzando con la progresión cronológica de sus fases de preimplementación e implementación.
- b) El equipo responsable estará formado por el profesorado de Primaria de Lengua castellana y Lengua inglesa, si bien, en la medida en que se institucionalice, se tratará de incorporar en el mismo al profesorado de otras áreas, con el fin de diversificar la temática y la tipología textual y trabajar de manera transversal y multidisciplinar.
- c) Se favorecerá la implicación de las familias a través de la Escuela de padres, abordando temas concernientes a la lectura en familia atendiendo a las necesidades de cada etapa cognitiva y

emocional de niños y niñas.

- d) Se trabajará de manera colaborativa con la biblioteca pública, tanto para ampliar la oferta de lectura autónoma como la atención a la diversidad de los alumnos, a través del servicio de préstamos y para desarrollar actividades de animación a la lectura.
- e) Se creará un clima favorable a la lectura en el colegio, promoviendo ambientes acogedores de lectura en las bibliotecas de aula y de centro.
- f) Se utilizarán nuevas tecnologías de la comunicación como herramientas fundamentales de lectura audiovisual y creación de actividades de comprensión lectora, integrando de este modo también fórmulas de lenguaje no verbal como la música o la pintura y, en consecuencia, favoreciendo la sensibilización y el aprecio a las formas artísticas.
- g) Los resultados del proyecto se evaluarán trimestralmente incluyendo la autoevaluación docente en los procesos de aplicación metodológica, así como el análisis del corpus de lecturas para cada etapa cognitiva como propuesta motivadora de la lectura comprensiva y su recepción por parte del alumnado.

3.2. Entrevistas guiadas sobre lectura en el contexto educativo

Con el fin de efectuar un diagnóstico aproximativo a la realidad lectora del Colegio Internacional Lope de Vega, propusimos un modelo de cuestionario sobre gustos y hábitos lectores (véase Anexo 8.1) que sirviera como orientación para el diseño del proyecto. Estos se plantearon como una guía para trabajar en entrevistas abiertas en una muestra de 5 alumnos por curso, a lo largo de los 6 cursos de la etapa de Educación Primaria. El cribado de alumnos se eligió de manera aleatoria, extrayéndolos de la lista numerada de cada curso, sumando un total de 30 entrevistados. Se les preguntó siguiendo el guión aproximado del cuestionario pero estableciendo con ellos una conversación que nos permitiera una visión de índole cualitativa más que cuantitativa. Las entrevistas se trabajaron durante un mes, en horario no lectivo. Las 7,30 horas de duración se organizaron con los tutores los martes y los jueves, dedicando entre 10 y 15 minutos a cada alumno. Las preguntas se efectuaron de manera muy sencilla y rápida con los cursos de 1º, 2º y 3º de Primaria, y con una complejidad progresiva hasta llegar a los alumnos de 6º curso. Al tratarse de entrevistas abiertas realizadas de manera oral y como guía orientativa, se anotaron las respuestas más significativas. En el mismo Anexo 8.1 se registran de manera numérica las respuestas a las preguntas efectuadas. También pudimos entablar conversación con algunos padres de 3º y 6º sobre el tema, en conversación informal, sin cuestionario. Al no realizarse un muestreo significativo, la opinión de las familias entrevistadas no se deberá tomar en ningún caso como una directriz, sino como un criterio de apreciación.

Resaltaremos que los alumnos manifestaron gusto por las lecturas elegidas en 6º de Primaria, pero no por aquellas que eran obligatorias para llevar a casa, tanto en lengua inglesa como castellana. En cursos inferiores el rechazo a estas lecturas obligatorias fue total. Este desinterés por lo leído de

manera obligatoria se ponía de manifiesto al afirmar que leían los textos de manera rápida o por encima para contestar a las preguntas preceptivas de la ficha de lectura.

Los padres entrevistados también confirmaron que las lecturas las hacían de prisa y que sus hijos apenas tenían tiempo para leer por placer, pues el horario lectivo es amplio en el colegio y también la carga de actividades extraescolares que desarrollan tras la jornada escolar. Tampoco visitaban, salvo excepciones, la biblioteca pública de manera habitual o, si lo hacían, era con ocasión de alguna actividad de animación lectora programada en la misma, como cuentacuentos. Los niños y niñas leen casi exclusivamente lo que se les manda en clase, o leen dentro del aula en alto para afianzar la pronunciación en inglés o la entonación en castellano. Ello permite una buena descodificación textual, pero no una formación literaria ni una lectura compleja. Los libros preferidos por los que se decantan para leer de manera autónoma, son adaptaciones de cuentos maravillosos o clásicos tradicionales (clásicos de Disney o versiones editadas con ilustraciones con texto sintetizado), más que versiones originales, o bien libros que se han llevado al cine como las aventuras de Harry Potter o *Las crónicas de Narnia*, entre otras. En sexto de Primaria los alumnos se decantaron por libros de gran éxito editorial como la serie de *Los diarios de Greg*, porque identificaban al personaje y sus aventuras con los propios.

La conclusión que podemos extraer de este muestreo de orientación cualitativa es que la literatura canónica infantil apenas se conoce ni se trabaja en clase ni en familia, excluyendo algunos fragmentos escogidos en 5º y 6º de algunas obras, que no siempre pertenecen al marco de la LIJ. Las bibliotecas de aula también son deficientes en libros de la LIJ, y en el enfoque de los mismos prima la complementariedad del libro de texto con ejercicios del currículo. También pensamos que la carga lectiva del colegio, con una hora más cada día que el propuesto por la legislación autonómica, así como las actividades extraescolares (deporte, música y reforzamiento de idioma, ofrecidas por el mismo colegio) coadyuvan a una falta notoria de tiempo para dedicárselo a la lectura. Ello nos lleva a reflexionar sobre la pertinencia de un proyecto educativo como el que presentamos, que promueva la lectura comprensiva para crear hábitos de autonomía lectora, pero sobre todo para incorporar a la práctica cotidiana en el aula la lectura literaria comprensiva tanto en castellano como en inglés y la orientación de la familia en la educación para el ocio.

3.3. Fases cronológicas de preimplementación e implementación

La puesta en práctica de este proyecto educativo de comprensión lectora se desarrollará en tres fases cronológicas graduales, establecidas de forma paralela a la configuración progresiva por etapas en el desarrollo cognitivo en la Educación Primaria. Se establecerá así la implementación en tres cursos, a los que debemos de sumar uno más, con el fin de preimplementar el proyecto. Esta primera fase nos permitirá trabajar en casi todos los cursos algunos aspectos básicos del proyecto, siendo ello factible

ya que podemos incorporar de manera parcial algunas lecturas y actividades precisas dentro del currículo de Lengua inglesa y lengua castellana en casi todos los cursos de Primaria.

Se trata, por tanto, de un proyecto de largo alcance que debe realizarse teniendo en cuenta además tres factores que deben conjugarse en la planificación correcta del mismo. En primer término, se requiere la formación de un equipo de al menos seis maestros (tres de Lengua inglesa y tres de Lengua castellana) que se impliquen en el proyecto desde una propuesta de liderazgo compartido. En segundo lugar, es determinante la adquisición de libros, álbumes ilustrados y material audiovisual, recursos necesarios para proporcionar a los alumnos materiales adecuados. Y estos recursos se han de adquirir de manera progresiva, incorporando también aquellas novedades que se ajusten al proyecto, tanto para la biblioteca de centro como para las bibliotecas de aula. Y, por último, debe establecerse la colaboración con la biblioteca pública en términos de ayuda y participación, constituyendo un cauce de comunicación que permita utilizar los recursos de la biblioteca y conformar actividades de animación lectora. La secuenciación y el cronograma quedarían desglosados en dos etapas que se sintetizan en los cuadros que siguen:

3.3.1. Preimplementación: Curso 2015-2016

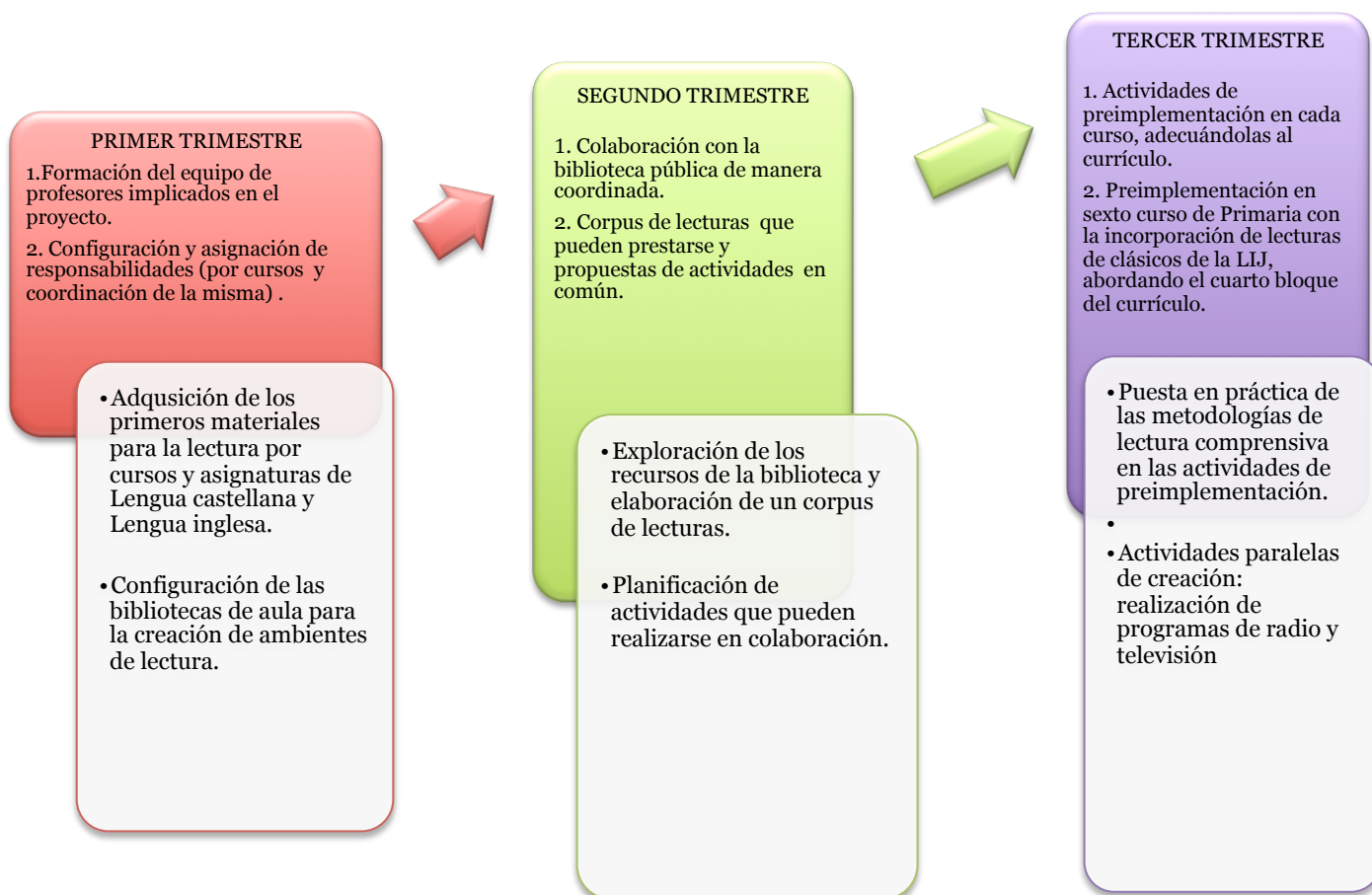


Gráfico 3. Calendario de la fase de preimplementación. Elaboración propia.

3.3.2. Implementación: Cronograma por fases y secuenciación progresiva

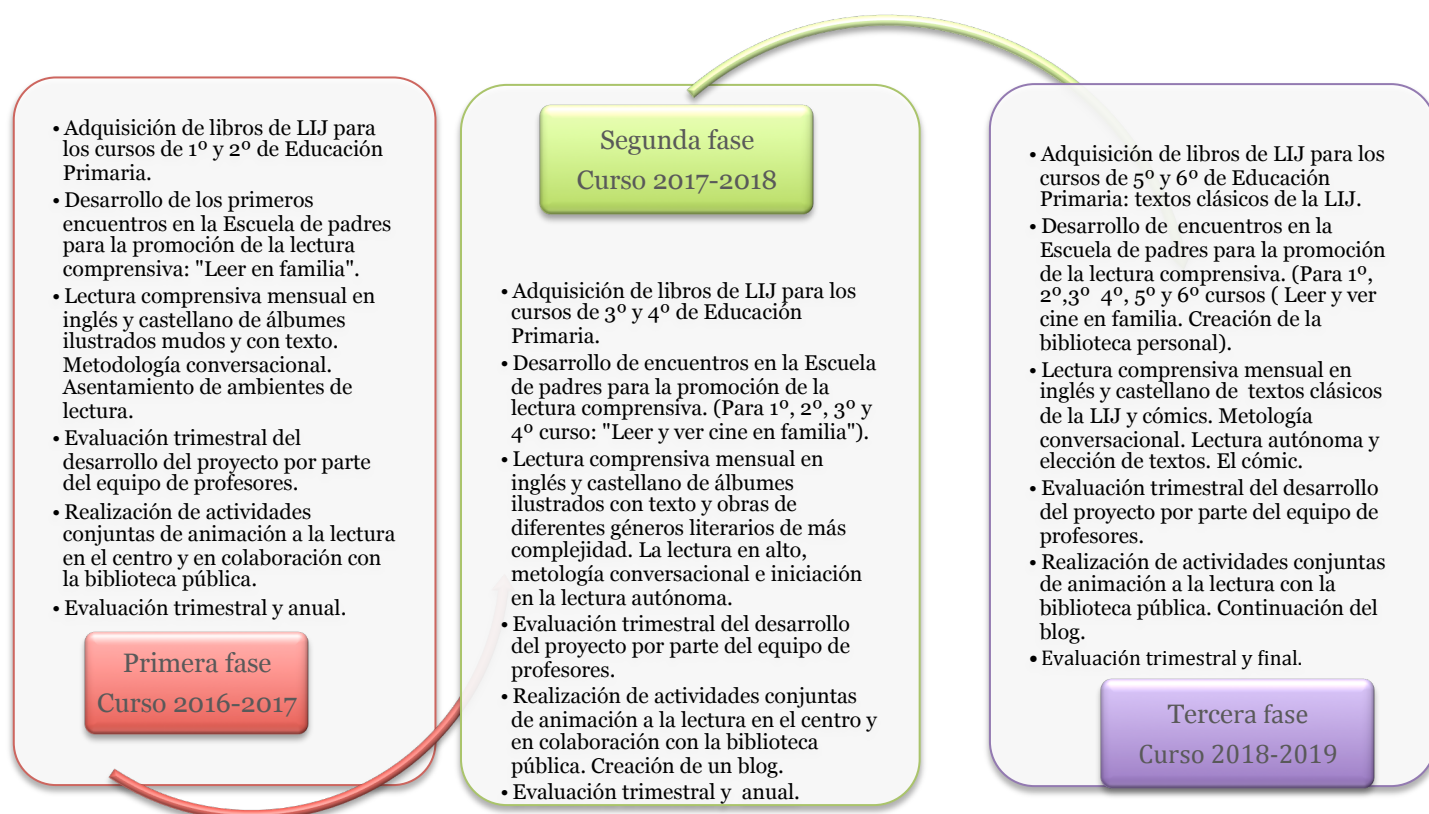


Gráfico 4. Calendario de la fase de implementación. Elaboración propia.

3.4. Recursos humanos y materiales. El corpus de lectura

3.4.1. Recursos humanos: agentes innovadores

Sin duda alguna, el compromiso y la entrega de los maestros y maestras implicados en este proyecto constituyen el factor humano que lo fundamenta, ya que de su formación y de la buena praxis depende la puesta en marcha, el seguimiento y el éxito del mismo. Los maestros de Lengua castellana y Lengua inglesa de la Etapa de Educación Primaria serán, en principio, los encargados de promover el proyecto, coordinados por la maestra responsable de la biblioteca como primera facilitadora. El equipo formado debe actuar de manera colaborativa como agente de innovación para promover la lectura comprensiva, plasmando su trabajo colaborativo en un grupo que implemente, desarrolle y culmine el proyecto. Y que, a su vez, finalmente, pueda evaluar cada trimestre los resultados y establecer, en su caso, las posibles mejoras para su evaluación anual. Se trata, por consiguiente, de un ejercicio de actuación pedagógica en el que el liderazgo distributivo subraye su misma razón de participación corresponsable. Asimismo, el equipo directivo, los maestros tutores y las familias deben formar parte natural de esta distribución del liderazgo. De su desempeño positivo dependerá la institucionalización del proyecto y su asentamiento sostenible en el Colegio Internacional Lope de Vega. Por otra parte, del clima de trabajo y de la buena gestión en la organización del propio proyecto

que genere este equipo responsable, derivará en gran parte esa sostenibilidad y la creación de una cultura escolar propicia a la investigación innovadora en el campo del aprendizaje y mejora de la comprensión lectora. Así, también es necesario contar con un marco abierto de colaboración con otras instituciones, como quedó dicho, sobre todo con los responsables de la biblioteca pública de manera que puedan planificarse actividades extraescolares como cuentacuentos, sesiones de teatro, exposiciones o adquisición de materiales.

3.4.2. Recursos materiales: una gestión clave para el éxito

Como ya se ha indicado en el encuadre que centra el marco teórico y metodológico de este proyecto, la elección de textos es una de las claves primordiales para conducir de manera eficaz su proceso de realización. El núcleo central del aprendizaje de la comprensión lectora deriva y se potencia con la elección rigurosa dentro del ámbito canónico de la LIJ de textos atractivos que despierten el amor por la lectura en los niños, ya que contienen claves de autoconocimiento e inciden en los procesos de maduración cognitiva y emocional; cuestiones que trascienden la mera descodificación lectora de los textos para transformarla en significativa.

Se necesitarán al menos dos ejemplares de cada texto, que se adquirirán progresivamente en el proceso de secuenciación cronológico por cursos escolares, así como de algunos filmes animados, también para la lectura y el visionado de cine en familia. Se requerirán asimismo otros materiales como ordenadores, pizarras digitales y, si fuera posible, ir introduciendo la utilización del *ebooks* y iPad, ya que para cuando concluya la implementación total del proyecto el uso de tabletas será una práctica habitual en la Primaria del colegio, pues se está utilizando ya en 5º y 6º durante el curso 2014-2015. Además deberemos contar con una grabadora y una cámara para las actividades como la creación de programas de radio y TV en el aula que se realizarán durante la implementación del proyecto con cursos de 5º y 6º. Estas actividades tendrán como objetivo acercar a los alumnos a los autores que están leyendo a través de entrevistas imaginarias, reseñas y críticas de las lecturas efectuadas y creaciones propias, tanto de poemas y narraciones como de ilustraciones de las mimas. Los alumnos manejan ya de manera habitual para sus exposiciones *powerpoint* y programas de realización de películas como iMovie: unos programas que también consideramos necesarios en los cursos de 4º, 5º y 6º. Pondremos así las nuevas tecnologías al servicio del proyecto. La digitalización de algunos álbumes, con la autorización de autores y editores, con el objetivo de proyectarlos en la pizarra digital nos permitirá trabajar la lectura colectiva en las sesiones conversacionales de construcción de significados. El acceso a Internet será también clave para visualizar otros contenidos como *booktrailers*, *Webcomic*, portales de información o cortos de animación.

Nos parece asimismo interesante la posibilidad de abrir un *blog* en la segunda fase de implementación del proyecto: es un instrumento muy útil para reseñar las lecturas, invitar al comentario y crear así

una plataforma de comunicación como comunidad lectora en la que quedarían incluidas las familias.

Añadimos en este apartado de recursos materiales la creación de un “Hospital de libros”, concebido como taller de reparación de libros deteriorados y enseñanza progresiva del orden de una biblioteca de aula. Es una fórmula adecuada para que niños y niñas se responsabilicen del cuidado de los materiales escolares.

3.4.3. El corpus de lectura y su distribución en etapas cognitivas

El corpus de lecturas (véase listado bibliográfico en el Anexo 8.7) se concibe dentro de un marco flexible, teniendo en cuenta la evolución de la enseñanza-aprendizaje dentro de las etapas estudiadas por Piaget (1971). Las lecturas se irán planificando desde una perspectiva constructivista y significativa, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y su grado de madurez cognitiva y emocional. Se comenzará, por tanto, enlazando con la etapa preoperacional, propia de la Etapa Infantil, en el comienzo del primer curso de Primaria para ir trabajando progresivamente la etapa de las operaciones concretas en toda su extensión, y finalizar, en sexto de Primaria, con una iniciación a los procesos de las operaciones formales. La representación simbólica y la lectura de imágenes serán claves en el primer contacto con la lectura comprensiva, incluyendo la formación de la autorrepresentación, para avanzar en el ordenamiento secuencial así como en la reversibilidad y los parámetros espacio-temporales. En la última etapa las lecturas clásicas proyectan en sus argumentos y en su estructura características abstractas del pensamiento lógico y formal, así como planteamientos de hipótesis y deducción.

En cuanto a los temas, el universo mágico de los cuentos de hadas, los ritmos poéticos y los álbumes interdisciplinares que aborden temáticas de diferentes áreas de la enseñanza-aprendizaje (Conocimiento del medio, Matemáticas, Educación artística, Educación en valores...), así como aquellos en los que los contenidos se inscriban en planteamientos de metalectura, se trabajarán en la primera etapa, ciclo que se corresponde con 1º y 2º de Primaria. Para los cursos de 3º y 4º, cuando se desarrolla la etapa de las operaciones concretas, la propuesta de lecturas profundiza en los diferentes géneros literarios, con planteamientos de actividades de comprensión lectora en los que niños y niñas se proyecten en construcciones más complejas de significados que, a su vez, les permitan crear sus propios textos. La iniciación en la lectura autónoma tiene un lugar destacado y, para poder realizarse con un amplio abanico de posibilidades en la elección de textos, se contará con una lista amplia de libros seleccionados de los fondos de la biblioteca pública. Estos textos se irán presentando a los alumnos en sesiones quincenales. La metodología conversacional se practicará en progresivo grado de profundidad en las preguntas planteadas en estas dos etapas. Se continuará asimismo el abordaje a las distintas áreas con carácter interdisciplinar. Por último, la lectura de textos complejos de narración, poesía y teatro se contempla en los cursos de 5º y 6º desde la aproximación a obras clásicas de la LIJ

que requieren, además de la construcción de significados a través de técnicas dialógicas, una interpretación crítica y una mayor abstracción en el análisis de personajes, coordinadas espacio-temporales, así como en la captación de los mecanismos retóricos del lenguaje en su dimensión de función poética.

Las lecturas se efectuarán en alto pero cada alumno dispondrá del texto para poder seguir de manera visual y no solo auditiva la lectura: se ejercitarán así los sentidos rítmicos y de entonación de la lectura en alto y compartida con la concentración en el texto que se descifra e interpreta. Cuando se trate de álbumes mudos se proyectarán las imágenes en la pantalla digital. Los alumnos podrán establecer también conversación previa a la que se trabaja como construcción de significados, no con otra finalidad que la de construir pautas de lectura en los aprendizajes de la mirada.

Algunas de estas lecturas se han trasladado al cine. Cuando se considere conveniente, por la buena factura de los filmes o cortos animados, se proyectarán completos o parcialmente para analizar cotejos entre diferentes medios y enriquecer de este modo la lectura.

Este corpus de lectura se ampliará con las lecturas elegidas por cada alumno, atendiendo a la diversidad tanto en los ritmos de aprendizaje como en los gustos de los propios alumnos. A su vez, estas lecturas promoverán ejercicios de escritura e ilustración creativa o dramatizaciones, ampliando así la lectura en su proyección personalizada al producir textos u otros artefactos propios.

Lecturas para la primera etapa: 1º y 2º de Primaria

Lecturas en Lengua castellana				
Lectura	Tema	Metodología	Sesiones	Aporte
<i>Cuando os hagáis pequeños, de U. Alberdi</i>	El tiempo de la infancia y su discurrir en clave irónica de reversibilidad	Lectura en alto y conversación	Cuatro	Desarrollo emocional y cognitivo
<i>Las siete llaves del cuento, de A. Rubio</i>	El mundo mágico de los cuentos	Lectura en alto recitada y conversación	Cuatro	Desarrollo cognitivo
<i>El taller de mariposas, de G. Belli</i>	Acercamiento a la creación artística	Lectura en alto narrada y conversación	Tres	Valores y educación artística
<i>El bosque de mi abecedario, de P. Villar</i>	El juego con las palabras y la lectura	Lectura en alto narrada y conversación	Cuatro	Metalectura
<i>Las estaciones, de I. Mari</i>	Los cambios estacionales	Lectura de imágenes narrada y conversación	Cuatro	Conocimiento del medio natural
<i>Almanaque musical, de A. Rubio</i>	Aproximación a la cultura musical	Lectura en alto recitada y conversación	Cuatro	Educación artística
<i>Espejo, de S. Lee</i>	Conocimiento de uno mismo y creación	Lectura de imágenes narradas y conversación	Cuatro	Desarrollo emocional autoimagen

<i>Palabras para armar tu canto, de R. Suárez</i>	Sensibilidad poética	Lectura en alto recitada y conversación	Cuatro	Expresión oral y rítmica. Desarrollo emocional
--	----------------------	---	--------	---

Lecturas en Lengua inglesa

Lectura	Tema	Metodología	Sesiones	Aporte
<i>Where the Wild Things Are, by M. Sendack</i>	El tiempo en la infancia, la creación de autoimagen y juego	Lectura en alto narrada y conversación	Cuatro	Desarrollo emocional
<i>I like books, by A. Browne</i>	La lectura en la infancia	Lectura en alto narrada y conversación	Cuatro	Metalectura
<i>The very Hungry Caterpillar, by E. Carle</i>	Los alimentos	Lectura en alto narrada y conversación	Tres	Nutrición
<i>Seven Blind Mice, by T. Young</i>	La construcción de significados en colaboración	Lectura en alto narrada y conversación	Cuatro	Valores: cooperación y solidaridad
<i>Willy the Dreamer, by A. Browne</i>	Creación de la autoimagen y referencias culturales	Lectura en alto narrada y conversación	Cuatro	Educación artística
<i>Beware of The Storybook Wolves, by L. Child</i>	La lectura como tema a través de inferencias significativas	Lectura en alto y conversación	Cuatro	Metalectura
<i>The Naps of Polly Sleepyhead, by P. Newell</i>	El universo del sueño y la imaginación. Sentido del humor	Lectura en alto y conversación	Cuatro	Desarrollo cognitivo
<i>Patrick, by Q. Blake</i>	La música y los colores en una lectura que juega a la sinestesia	Lectura de imágenes y conversación	Cuatro	Desarrollo sensorial y sensibilización artística

Segunda etapa: 3º y 4º de Primaria

Lecturas en Lengua castellana

Lectura	Tema	Metodología	Sesiones	Aporte
Selección de narraciones de Gloria Fuertes	El universo animal como metáfora del humano	Lectura en alto y alguna de las narraciones en lectura individual y conversación	Cuatro	Valores y desarrollo emocional
<i>Palabras, de J. Marchamalo</i>	Sonoridad de las palabras e imagen mental	Lectura en alto y conversación	Cuatro	Metalectura y educación artística
<i>¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?, de R. Díaz Reguera</i>	Procesos de construcción de autoconocimiento	Lectura en alto y de imágenes. Conversación	Cuatro	Desarrollo emocional educación en igualdad
<i>44 poemas para leer con niños, de M. Benegas</i>	Exploración de temas poéticos	Lectura en alto y conversación	Cuatro	Valores y educación de la sensibilidad poética en el ritmo.
<i>Los mejores versos, de Gloria Fuertes</i>	Exploración de temas poéticos en el juego narrativo	Lectura en alto y conversación	Tres	Educación sensorial en el ritmo y narración en verso
<i>El hilo de Ariadna, de J. Sobrino</i>	El juego y el cuerpo a través de los mitos clásicos	Lectura en alto y conversación	Cuatro	Desarrollo de la armonía física e iniciación en la

				mitología
Arroz, agua y maíz, de B. Piñán	Conocimiento de diferentes culturas	Lectura en alto y conversación	Cuatro	Valores y desarrollo emocional
Selección de episodios de Celia, de E. Fortún	El universo de la infancia y la creación de la identidad	Lectura en alto y conversación. Invitación a la lectura individual	Cuatro	Desarrollo emocional y autoimagen

Lecturas en Lengua inglesa				
Lectura	Tema	Metodología	Sesiones	Aporte
<i>Revolting Rhymes, by R. Dahl</i>	Jugar a la parodia de los cuentos tradicionales	Lectura en alto recitada y lectura individual de algunos textos y conversación	Seis	Desarrollo del pensamiento crítico y lectura rítmica
<i>The Hutchinson Treasury of Children's Poetry, by M. Rosen</i>	Antología de poesía inglesa para niños	Lectura en alto recitada. Conversación	Cuatro	Educación de la sensibilidad y el ritmo poético
<i>The Witches, by R. Dahl</i>	Narración de las aventuras de un niño y su abuela en un congreso de brujas	Lectura en alto de los cuatro primeros capítulos. Lectura individual posterior. Conversación	Cuatro	Desarrollo emocional
<i>Butterflies in My Stomach and Other School Hazards, by S. Bloch</i>	Lenguaje físico de las emociones	Lectura de imágenes y texto. Conversación	Cuatro	Desarrollo emocional Aprendizaje de registros coloquiales
<i>Charlie and the Chocolate Factory, by R. Dahl</i>	Sátira de la mala educación y elogio de la bondad	Lectura en alto y conversación	Seis	Educación en valores
<i>The Tunnel, by A. Browne</i>	Historia de dos hermanos en una fábula iniciática con tintes realistas	Lectura de imágenes y texto en alto. Conversación	Cuatro	Desarrollo emocional y valores de autonomía personal y autoimagen
<i>The Shape Game, by A. Browne</i>	Visita a un museo y aventuras en familia	Lectura de imágenes y texto. Conversación	Cuatro	Educación artística y sensibilización sensorial
<i>Matilda, by R. Dahl</i>	El amor a la lectura y los procesos de madurez en la escuela y la familia	Lectura en alto de los primeros capítulos e individual posterior. Conversación.	Seis	Metalectura. Desarrollo emocional y cognitivo

Tercera etapa: 5º y 6º de Primaria

Lecturas en Lengua castellana				
Lectura	Tema	Metodología	Sesiones	Aporte
<i>Paulina</i>, de A. M. Matute	El viaje iniciático y los aprendizajes emocionales a través de los ojos de una niña	Lectura en alto y conversación	Seis	Desarrollo emocional y educación en valores
<i>Poesía para niños</i>, de Federico García Lorca	Antología poética	Lectura recitado en alto y conversación.	Cuatro	Educación la sensibilidad auditiva y las imágenes poéticas
<i>100 Greguerías ilustradas</i>, de Ramón Gómez de la Serna	Greguerías ilustradas para leer, ver y descifrar significados	Lectura en alto y lectura de imágenes. Conversación	Cuatro	Cultivar la imaginación y la metacognición
<i>Manolito Gafotas</i>, de E. Lindo	La narración de un niño y sus aventuras familiares en el barrio de Vallecas	Lectura en alto e individual. Conversación	Cuatro	Desarrollo afectivo y creación de identidad y autoimagen
Fábulas clásicas escogidas: Conde Lucanor y Samaniego	Introducción a los clásicos de la fabulación moral	Lectura recitada en alto y conversación	Cuatro	Educación en valores y aprecio por la literatura clásica
<i>La cabeza del dragón</i>, de Valle-Inclán	Iniciación en la literatura dramática	Dramatización de escenas escogidas y adaptadas. Conversación	Seis	Educación en valores y capacidad para encarnar personajes
<i>El hombrecito vestido de gris y otros cuentos</i>, de F. Alonso	Planteamiento de diversos temas para la educación en valores	Lectura en alto de tres cuentos y conversación	Cuatro	Educación en valores y desarrollo emocional
<i>Letras en los cordones</i>, de C. Falcón	La importancia de la lectura en el desarrollo de los valores humanos	Lectura en alto y lectura de imágenes. Conversación	Cuatro	Desarrollo emocional y cognitivo, metalectura y educación en valores

Lecturas en Lengua inglesa				
Lectura	Tema	Metodología	Sesiones	Aporte
<i>Alice in Wonderland</i>, by L. Carroll	Exploración y lectura imaginativa de la realidad: interpretación de la realidad	Lectura en alto de capítulos escogidos. Lectura individual de otros capítulos. Conversación	Seis	Metacognición: hacia el desarrollo de las operaciones lógicas
<i>Peter Pan</i>, De J. M. Barrie	Crecimiento emocional e infancia	Dramatización de escenas escogidas y conversación.	Seis	Desarrollo emocional
<i>The Adventures of Tom Sawyer</i>, de M. Twain	El universo social de la infancia	Lectura en alto de algunos capítulos y lectura individual. Conversación	Cuatro	Desarrollo emocional y social
<i>A Christmas Carol</i>, by C. Dickens	Contraste entre una vida egoísta y la alegría compartida	Lectura en alto de capítulos escogidos y lectura individual. Lecturas de imágenes:	Cuatro	Valores: aprender a compartir

		ilustraciones de R. Innocenti. Conversación		
<i>Boy, by R. Dahl</i>	Autobiografía. El universo de la infancia. El colegio.	Lectura parcial del texto: en alto e individual. Conversación	Cuatro	Pensamiento crítico y desarrollo emocional. Creación de autoimagen
<i>Voices in the Park, by A. Browne</i>	Los diferentes puntos de vista de una misma situación	Lectura de texto e imágenes y conversación	Cuatro	Metacognición Desarrollo del pensamiento crítico y emocional.
<i>Tell Me a Picture, by Q. Blake</i>	Aprendizajes de la mirada en la contemplación de cuadros e ilustraciones	Lectura de imágenes y conversación	Cuatro	Educación artística y creativa. Metacognición
<i>The Dot and the Line: A Romance in Lower Mathematics, by N. Juster</i>	Historia de amor compatible entre una recta y un punto	Lectura de imágenes y conversación	Cuatro	Competencia matemática y valores

3.5. Actividades y la Escuela de padres

El proyecto se verá enriquecido al trabajar otro tipo de actividades complementarias derivadas de los procesos de enseñanza–aprendizaje de la lectura comprensiva bilingüe, ya que al integrarlo en los cinco bloques de contenidos curriculares, y trabajarlos también de una manera multidisciplinar, generan actividades de escritura, dramatización, recitado, cotejo de estructuras textuales y filmicas, etc. Una buena muestra de propuestas creativas a partir de la lectura podemos encontrarla en la recopilación de Víctor Moreno (2003), quien recoge actividades y ejercicios de producción de textos propios y reflexivos que fijan las lecturas y mantienen el gusto por leer. Pero estas actividades quedarían incompletas si no contásemos con otras propuestas de animación lectora dentro del calendario de celebraciones del centro, como se proponen, a modo de ejemplo, en la fase de preimplementación (véase cuadro en el Anexo 8.4.). Así también, actividades tales como narraciones de cuentacuentos, lecturas en la biblioteca de centro y exposiciones, la apertura de un blog, visitas guiadas a la biblioteca pública y propuestas nuevas de programas como “la maleta de libros”, donde se llevan novedades de lectura al aula y se comentan con los niños. Todo este conjunto de actividades forman parte del proyecto en la medida que proceden y completan el cumplimiento de su objetivo general.

De otro lado, la inclusión del proyecto entre los temas que se trabajan en la Escuela de padres, como procedimiento para la formación de las familias y las estrategias comunicativas entre padres y maestros, también son de capital importancia. En este sentido, se realizarán encuentros previamente programados, ya en la fase de preimplementación. Además, se implicará a las familias en las celebraciones de carácter festivo, en días relevantes cuya conmemoración incida en la educación en valores de los alumnos, especialmente el Día del Libro. Estos encuentros se formalizarán con diversas actividades culturales: concursos, proyección de películas, exposiciones, lecturas al aire libre,

almuerzos y meriendas, etc. Su núcleo central reforzará la acción pedagógica en la comprensión lectora.

Además de estos encuentros y de la creación de una cultura participativa en el centro, no debemos descuidar la formación y orientación de los padres a la hora de abordar la lectura en familia. De este modo, proponemos el abordaje de temas que promocionen distintos aspectos de la lectura en casa, de acuerdo a las edades de los niños y niñas, así como de su aprendizaje personalizado y progresivo. Se procurará que estos encuentros se trabajen como seminarios de tres horas, añadiendo otra de puesta en común. Estas propuestas se integrarán en la Escuela de padres.

Desglosamos los encuentros profundizando en tres temas, estudiándolos según las edades cognitivas y emocionales de los alumnos. Son los que esquematizamos como sigue:

Primer tema. “Cuéntame un cuento”:

“Un bolsillo lleno de magia”. Los cuentos tradicionales y sus elementos simbólicos. Por qué hay que leer cuentos tradicionales. Hacia la superación de la polémica de lo políticamente correcto. Caminos de iniciación en los cuentos de hadas y educación afectiva. Contenidos terapéuticos en la lectura. *El don de los cuentos*, de P. Abril (2014) servirá de referente para acercar esta temática.

Segundo tema. “El ambiente de la lectura”:

Lectura e inferencias. Espacios públicos, espacios privados. Atmósferas propicias. El momento de la lectura en familia. La lectura de imágenes: álbumes, cómics y películas. El uso del ordenador y la lectura. La habitación propia y el salón compartido. La biblioteca familiar.

Tercer tema. “Creando la biblioteca personal”:

Cómo crear una biblioteca personal. Los momentos de la lectura y sus entornos. Lectura compartida y lectura autónoma. Tiempo y silencio. Aprender a concentrarse y a seguir una trama: técnicas. Elegir lecturas. Creación de la biblioteca personal y formación del gusto literario. Revistas donde informarse (*CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*) y en la red (*Imaginaria*).

Por último, debemos añadir que, dándose el caso de alumnos cuyos padres no puedan participar en la Escuela de padres o aquellos otros que no cultiven la lectura en familia, crearemos una fórmula de diversificación lectora para estos alumnos, de manera que no queden fuera de las lecturas que otros alumnos realicen en casa. Para ello, se organizará un espacio específico y confortable en la biblioteca escolar donde se efectuarán estas lecturas, en las que uno de los miembros del equipo trabajará con los niños en una atmósfera cálida y acogedora. No se pretende con ello sustituir a la familia, sino cubrir el hueco didáctico de estas lecturas familiares. En cualquier caso, la motivación para que las familias asistan a estos seminarios se hará mediante folletos y carteles informativos diseñados especialmente para este propósito. Se pretende así crear e institucionalizar una cultura escolar en la

que la lectura y la creación de hábitos tenga un papel preponderante.

3.6. Evaluación y sostenibilidad

La evaluación de este proyecto de innovación se realizará teniendo en cuenta dos puntos de vista complementarios que se detallan a continuación:

- *Primero*: Se evaluará la progresión de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos en su capacidad de comprensión lectora, efectuándose de manera continua en las sesiones de lectura y conversación, así como en la adquisición de la lectura autónoma y la creación de hábitos lectores. Esta evaluación formal se realizará trimestralmente y será operativa, utilizando como instrumentos una ficha de observación personalizada para cada una de las lecturas (véase Anexo 8.5.2), donde se recogerá información sobre los ya señalados procesos de aprendizaje. Esta ficha se centrará en preguntas sobre la receptividad y aprovechamiento de los alumnos en las actividades de lectura, y se podrá valorar asimismo su progreso, atendiendo siempre a las estrategias, procedimientos y actitudes proyectadas en el acto de leer y conversar. También se considerarán importantes las observaciones sobre las capacidades desarrolladas, así como las medidas de mejora si la evaluación no fuese satisfactoria. Esta última información permitirá orientar y tomar medidas correctoras de refuerzo diversificadas para aquellos niños y niñas que no alcancen un rendimiento suficiente. Este se verá afianzado de manera específica a través de las lecturas individualizadas de autonomía lectora, ya que ofrecen una gradación de dificultad en la lectura comprensiva, de modo que puedan adaptarse al grado y ritmo del aprendizaje individual. De igual forma, se diversificarán lecturas para aquellos alumnos que superen las expectativas de los objetivos de comprensión lectora autónoma, y se les ofrecerá lecturas con mayor grado de dificultad, de acuerdo a sus gustos e intereses.

Por tanto, hablamos de una evaluación personalizada con un seguimiento específico ya que cada alumno será evaluado con una ficha propia, además de otros instrumentos evaluadores como diarios de lecturas llevados a cabo por los profesores comprometidos en el proyecto. En este sentido, podemos hablar también de una evaluación que mide aspectos cualitativos y no sólo cuantitativos del aprendizaje. A este propósito, la evaluación ha de ser formativa en la significatividad de las lecturas efectuadas y no solo de lectura descodificadora. Cuestión muy importante a la hora de abordar la comprensión lectora más allá de los procesos descodificadores o de velocidad. Esta fórmula evaluadora no se realizará, por tanto, en forma de examen, sino a través de la observación y valoración de la actividad lectora planificada y la aplicación de la metodología conversacional, con la finalidad de que niños y niñas integren en su aprendizaje fórmulas metacognitivas de metalectura, siendo así conscientes de su propio aprendizaje.

- *Segundo:* A su vez, trabajaremos estos procesos de forma coevaluadora con reuniones periódicas, en las que se comentarán las anotaciones de cada persona implicada en el proyecto con una finalidad autoevaluadora (véase Anexo 8.5.3). La autoevaluación del profesorado nos permitirá a su vez trabajar en fórmulas autorreguladoras que mejoren y perfeccionen nuestros procedimientos y técnicas de acción didáctica, retroalimentando así la estrategia docente que posibilitará una mayor personalización de nuestro trabajo en el proyecto.

Así pues, a lo largo de las fases de preimplementación e implementación del proyecto evaluaremos la consecución del objetivo general y los específicos, y el grado que se ha alcanzado en su cumplimiento a través de la evaluación de resultados obtenidos por los alumnos. Ello nos permitirá conocer si las estrategias metodológicas aplicadas en los procesos de comprensión lectora y la motivación del corpus de obras escogidas resultan adecuadas para este fin. Estos dos puntos son fundamentales para que el profesorado pueda autoevaluarse y llegar a conclusiones autorreguladoras.

En la medida en que el proyecto vaya consolidándose hasta alcanzar la institucionalización en el colegio, se realizarán también evaluaciones a final de curso en las que se valorará la sostenibilidad del proyecto. Se tendrá en cuenta asimismo la participación de las familias en la Escuela de Padres. El proyecto será sostenible en la medida que mejore la comprensión lectora de niños y niñas y que pueda, en consecuencia, articularse dentro de la cultura escolar del colegio. La sostenibilidad del proyecto y su cobertura para la totalidad de los cursos de Primaria significarán una superación de las carencias del colegio en el ámbito de la lectura literaria al finalizar sus estudios. En cualquier caso, el proyecto siempre estará abierto a cambios (incorporación de materiales) y a la optimización metodológica. La formación continua es requisito básico para estas actualizaciones del proyecto.

4. CONCLUSIONES

Al adentrarnos en el marco teórico de los estudios de la LIJ, así como en las metodologías que favorecen y potencian la comprensión lectora, hemos tomado conciencia de que los estudios y los trabajos de investigación proporcionan, tanto a los mediadores como a los equipos comprometidos en diseñar y promover la lectura en la escuela, un escenario de posibilidades anchuroso, fértil y a la vez muy versátil. Este marco permite moverse con una brújula de orientación clara a la hora de diseñar planes de lectura comprensiva y articularlos para que logren resultados a medio plazo. Han sido estos estudios los que nos han servido de guía, tanto de un corpus de lecturas que se abran a temáticas multidisciplinares y a procesos más profundos de enseñanza-aprendizaje, entendidos desde un punto de vista metacomprendivo.

No menos significativo ha resultado la toma de conciencia de las deficiencias de lectura literaria en el ámbito escolar para el que se promueve este proyecto educativo. Que los alumnos adquieran una

competencia lectora básica en diversas tipologías textuales al culminar sus estudios de Primaria no significa que la comprensión lectora de textos complejos alcance resultados de excelencia. Y en menor grado todavía que vayan a desarrollar hábitos que llenen y enriquezcan su autonomía personal, su sensibilidad artística y una educación para el ocio. Las actividades lectoras continúan ancladas en gran parte en la obligatoriedad y en libros que no resultan motivadores para los niños. Son factores que no podemos dejar de valorar como negativos. Ciertamente la lectura no se encuentra entre las actividades escolares y extraescolares que demandan las familias y los niños y, sin embargo, ponerla en valor por sus aportaciones en el aprendizaje de idiomas y en la adquisición de competencias, así como la contribución al desarrollo emocional y cognitivo, son fundamentales en la formación integral de niños y niñas. De otra parte, la lectura orientada a las familias, fomentando su cultivo, favorece la comunicación entre padres e hijos y este factor también resulta decisivo en la prolongación del aprendizaje en tiempo de ocio de manera placentera. La inclusión temática sobre lectura comprensiva en la Escuela de padres constituye una aportación indiscutible en este sentido y, contextualizada en el Colegio Internacional Lope de Vega, donde la interacción entre familias y colegio se cuida especialmente, ofrece un nuevo canal de enriquecimiento mutuo y de colaboración.

El objetivo general que nos hemos propuesto así como los objetivos específicos que se derivan del mismo, alientan la construcción de un plan de lectura comprensiva de largo alcance que arraigue en la cultura escolar del colegio. Consideramos, por tanto, que el proyecto favorecerá, además del aprendizaje de idiomas, la creatividad y la cooperación multidisciplinar entre las diversas áreas y, sin duda, contribuirá a un mayor rendimiento en la profundidad lectora de las asignaturas. La educación en valores que concurre en la lectura literaria como formación integral y educación de los afectos, establece pautas de conducta en niños y niñas que les convertirán en ciudadanos responsables, capaces de juicio crítico y también en personas más felices.

Nuestro país sufre desde hace muchos años un déficit de lectura comprensiva y, en consecuencia, un empobrecimiento del imaginario en la conformación cognitiva del niño. Urge emprender una labor rigurosa a través de proyectos viables como el que presentamos. Nuestro interés y compromiso se halla en el colegio donde desarrollamos nuestra labor docente, así esperamos que, ya desde los primeros pasos en su preimplementación, podamos evaluar como positiva su aplicación y apreciar que los alumnos comienzan a amar la lectura, que se aproximan a los libros, que se convierten en compañeros, cuya cercanía les ayuda a madurar cognitivamente y emocionalmente pues, como ha afirmado Petit (2009), estamos convencidos de que:

La lectura es un arte que más que enseñarse se transmite en un cara a cara. Para que un niño se convierta en lector es importante la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos para que no lleguen a investirse de poder y provoquen temor (párr. V).

5. PROSPECTIVA

Este proyecto educativo debe su germinación al propósito de llevar a la práctica los aprendizajes sobre LIJ en los estudios especializados de postgrado y, por consiguiente, de implementarlos en la articulación de un proyecto realizable en un ámbito escolar determinado. El Colegio Internacional Lope de Vega acogió, desde el primer momento, con interés nuestra propuesta así como algunos de los compañeros de trabajo del centro. Hay que añadir, no obstante, que en un principio, el proyecto se concibió desde una perspectiva trilingüe, pues en el contexto lingüístico de la Comunidad Valenciana se imparte el valenciano como lengua cooficial. Dos problemas se plantearon a la hora de abordar este punto concreto: el desbordamiento de la extensión que debía tener el TFG y la elaboración de un corpus de lecturas en valenciano. La prescripción de lecturas en valenciano tiene unas directrices marcadas ya en los programas escolares con el fin de contribuir al conocimiento de la cultura propia de la Comunidad Autónoma y, en este sentido, el corpus de lectura tiene su circunscripción natural. Estos dos condicionantes nos decidió a delimitar la propuesta en las dos lenguas que se utilizan con más frecuencia en el colegio: el castellano como lengua materna principal y el inglés como lengua de inmersión. Sin embargo, resulta sustancial señalar que el Departamento de Valenciano se muestra abierto a ampliar sus listas de lectura para la elección de lecturas autónomas; así será factible proponer traducciones de textos clásicos, álbumes ilustrados, cómics y también filmes y cortos animados, bien subtitrados o doblados, en la lengua vehicular de nuestra Comunidad Autónoma.

La disposición favorable del colegio para preimplementar e implementar el proyecto ha sido un factor fundamental para concebirlo con una perspectiva de desarrollo real en varios cursos escolares. No menos decisiva que la acogida del corpus de lectura para enriquecer las bibliotecas de aula y la de centro. Los espacios de lectura dentro de las aulas de Primaria ya han comenzado durante este curso 2014-2015 a habilitarse, pues el colegio acometió reformas durante el verano: se han acondicionado ya rincones de lectura acogedores en los primeros tres cursos de Primaria.

Así pues, este proyecto educativo de lectura comprensiva bilingüe quedaría integrado e institucionalizado dentro del contexto de la cultura escolar con una visión abierta. Además, al abordar el calendario operativo de preimplementación e implementación se podría disponer a corto y medio plazo de datos fehacientes sobre su eficacia a través de las evaluaciones trimestrales y anuales; también a partir de la autoevaluación reflexiva y autorreguladora. Tenemos la convicción de que este proyecto educativo enriquecerá al colegio en su conjunto aportando una dimensión multidisciplinar a la enseñanza-aprendizaje de idiomas y una contribución a la educación integral en valores humanos y de sensibilización artística.

Por último, desde un punto de vista personal, el diseño y la posibilidad de la puesta en marcha del proyecto en un contexto propicio a su desarrollo, supone poder llevar a la práctica conocimientos teóricos sobre lectura comprensiva promoviendo la formación del lector literario en la escuela. La

práctica docente del trabajo colaborativo es otro de los alicientes que proporciona el procedimiento del proyecto. Estos factores suponen un impulso y cumplen al mismo tiempo la aspiración de hacer realidad una conjunción didáctica que incluye la transmisión de la herencia literaria de la LIJ, la adquisición de competencias lingüísticas en dos idiomas a través del cauce de la lectura comprensiva y, por último, una educación vinculada al ejercicio reflexivo donde priman siempre los valores humanos.

Para finalizar, quisiéramos añadir algunas reflexiones que a la vez cierran y abren la aplicación en la promoción de la lectura en la Educación Primaria. La cierran porque el proyecto ha de tener unos límites precisos para poder llevarse a la práctica y realizarse dentro de unos marcos que permitan su concreción; y la abren porque el ámbito de la lectura de la LIJ es un campo en permanente cambio y evolución, no solo por la incesante, y bienvenida sea, publicación de nuevos textos y álbumes, sino por la utilización de nuevas tecnologías y la incorporación de lecturas virtuales en un universo cuyas posibilidades hipertextuales solo están dando sus primeros pasos. Sobre todo si pensamos en los videojuegos: un campo controvertido y prometedor al mismo tiempo. Tampoco sabemos, aunque se haya comenzado a explorar en algunas investigaciones, las modificaciones que pueden producirse en las formas de lectura y cómo van a influir en los procesos cerebrales en el futuro. Los interrogantes son muchos, los retos también, pero por ello mismo resulta apasionante dedicar esfuerzos a la lectura literaria, tan decisiva en la transmisión de una herencia secular y de valores humanos, que debe seguir viva en la escuela.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, P. (2014). *El don de los cuentos*. Madrid: Octaedro.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: F.C.E.
- Bajour, C. (2010). El arte de la sorpresa: la metonimia de la imagen en los libros-álbum. *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 116-127). Barcelona: Banco del libro y GRETEL.
- Baró, M., Colomer, T., Mañá, T. (2002). *Patrimoni de la imaginació: llibres d'ahir per a lectura d'avui*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bettelheim, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bloom, H. (2003). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama.
- Bravo Villasante, C. (1989). *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Castro, V. y Klibanski, M. (2012). Entrevista a Teresa Colomer. Recuperado de:
<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=115435>
- Cerrillo, C. P. (2003). Concepto y caracterización de la Literatura Infantil. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 17-27). Tarancón-Cuenca: CEPLI de la UCLM.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: F.C.E.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura?. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*. N° 168, 7-18.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez. Paidós.
- Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coord.). (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. "Parapara" n°5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- Colomer, T., Manresa, M. y Silva-Díaz, C. (2005). Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. *Cuaderns Digitals. Net. El portal de Educación*. Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8664
- Colomer, T., Kümmerling, B. y Silva Díaz, C. Eds. (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: banco del Libro-GRETEL con el patrocinio de la Xarxa LLERA.
- Chambers, A. (2009). *El ambiente de la lectura*. México: F.C.E.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: F.C.E.
- Durán, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 186-203). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Martín Garzo, G. (2013). ¿Quién le dio a Cenicienta su vestido? *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, N° 254, 26-37.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Navarra: Publicaciones del Departamento de Educación.
- Pennac, D. y Blake, Q. (2006). *The Rights of the Reader*. London: Walker Books.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Madrid: Anagrama.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Propp, V. (1981). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Del Bronce.
- Rodari, G. (2005). 9 maneras de enseñar a los niños a odiar la lectura. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, N° 188, 29-34.
- Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza, Revista de Literatura Infantil* 75 y 76, 23-33.
- Sotomayor, M. V. (2003). Los géneros literarios en la literatura infantil. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 27-51). Tarancón-Cuenca: CEPLI de la UCLM.
- Sulzer- Azaroff, B. y Mayer, G. R. (1983). *Procedimientos de análisis conductual aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.

Tatti, V. (2009). Entrevista con Michèle Petit. Recuperado de:

http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/06/29/_-01948893.htm

Tejerina, I. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Recuperado de:

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/literatura-infantil-y-formacin-de-un-nuevo-maestro-o/html/003f3304-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html-I_o_

VV. AA. (Equipo Peonza). (2004). *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya.

7. BIBLIOGRAFÍA

Abril, G. (2007). *Análisis crítico. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.

Abril, G. (2014). Cine para ver en casa. El tiempo en sus manos. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, N° 260, 32-39.

Alonso, M. y Matilla, L. (2001). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Tres Cantos.

Amat, V. (2014). Aprender a explorar el álbum. El código visual entre lectores y lecturas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, N° 258, 26-35.

Balló, J. y Pérez, J. (2004). *La semilla inmortal*. Barcelona: Anagrama.

Bellorín, B. y Martínez, C. (2006). *Comunidades lectoras: una guía para propiciar la lectura en su entorno*. Caracas: Banco del libro.

Caivano, F. (2012). Un buen plan. Plan Nacional de Lectura de Catalunya 2011-2012. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, N° 246, 38-49.

Cassany, D. (2006). *Leer, comentar y escribir en el aula*. Barcelona: Graó.

Cervera, J. (2002). *Historia crítica del teatro infantil español*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Chambers, A. (2007). *Lecturas*. México. F.C.E.

Eccleshare, J. (2010). *1001 Libros infantiles que hay que leer antes de crecer*. Madrid: Grijalbo.

Galarrón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.

Gasoll, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, N° 182, 14-21.

Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.

Marina, J. A. (2005). *La magia de la lectura*. Madrid: Plaza & Janés.

Martínez, C. y Morón, E. (2010). Propuestas para la formación literaria de futuros maestros. Un buen plan: Plan Nacional de Lectura de Catalunya 2011-2012. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, N° 236, 53-59.

Moreno, V. (2001). *Lectura, libros y animación: Reflexiones y propuestas*. Navarra: Publicaciones del Departamento de Educación.

Novile, A. (2007). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Morata.

- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- Petit, M. (2011). *Leer y liar: lectura en familia*. Madrid: Instituto de Antropología e Historia.
- Petit, M. (2009). *La infancia en el país de los libros*. México: Océano Travesía.
- Spink, J. (1990). *Niños lectores*. Salamanca: Fundación Sánchez Rupérez.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2003). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Tejerina, I. (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Revista de la Asociación de Amigos del libro infantil y juvenil*, N° 12, 17-25.
- Thomas, A. (2007). *Youth Online. Identity and Literacy in the Digital Age*. New York: Peter Lang.
- Turrión, C. (2012). LIJ Digital: nuevas formas narrativas para niños. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, N° 248, 40-47.
- Vygotsky, L. (1995). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Paidós.

8. ANEXOS

8.1. Modelo de entrevista abierta guiada sobre hábitos de lectura y tabla numérica de respuestas

1. ¿ Con qué frecuencia lees?

- Una vez al día en horario escolar, con libros de la biblioteca de aula.
- Una vez al día en casa.
- Una vez a la semana en la biblioteca escolar.
- No leo casi nunca porque realizo otras actividades extraescolares.

2. ¿Lees en clase textos relacionados con la asignatura? ¿Con qué frecuencia?

- ¿Lee el profesor en alto?
- ¿Leéis en silencio?
- ¿Conversáis en clase sobre lo leído dirigidos por maestros y maestras?
- Solo leemos libros de texto.

3. ¿Qué tipo de lectura te gusta?

- La que tiene relación con lo que estás aprendiendo en las asignaturas.
- Narraciones fantásticas, de suspense, aventuras, viajes, de acciones reales, de terror...
- ¿Te gusta mirar ilustraciones?
- ¿Tienes escritores favoritos?

4. ¿Lees en casa?

- ¿En tu casa hay libros y leen tus padres?
- ¿Te leen o te han leído tus padres?
- ¿Lees un rato cada día o en el fin de semana y las vacaciones?
- ¿Eliges tus lecturas o solo lees lo que te mandan en clase?

5. ¿Qué tipo de películas te gustan?

- ¿Vas al cine con tus padres?
- ¿Te gusta ir al cine con tus amigos y amigas?
- ¿Se proyecta alguna película en el colegio relacionada con las asignaturas?
- ¿Entiendes mejor los temas si los relacionas con una película?

6. ¿Sueles comprender bien lo que lees o te leen (argumento, palabras...)?

- ¿Qué haces cuando no lo entiendes?
- ¿Te parecen adecuados e interesantes los libros que lees en castellano y en inglés?
- ¿Consideras importante leer en los idiomas que se imparten en el colegio?

Pregunta general	Frecuencia de lectura	Lectura de textos en el colegio	Lectura en casa	Películas	Comprensión lectora
Cursos					
1º de Primaria	Lectura en horario escolar: 5 de 5 alumnos entrevistados. 2 alumnos de los entrevistados visitan al menos dos vez al mes la biblioteca pública. No leen en casa por que están cansados después del horario lectivo y las actividades extraescolares.	Todos los alumnos entrevistados (5 de 5) leen en las diferentes asignaturas, en libro de texto. Se conversa sobre lo leído en clase.	1 alumno responde que le leen cuentos en casa. Se deduce que se trata de cuentos de hadas por los personajes que cita.	Ven algunas películas en casa y van al cine en estrenos de cine para niños.	Entienden la lectura de las ilustraciones. Aprendizaje de la decodificación y se trabaja la pronunciación en inglés en las clase.
2º de Primaria	Lectura en horario escolar: 5 de 5 alumnos entrevistados. Uno visita la biblioteca pública una vez a la semana. Hojean los libros de lectura obligatoria en inglés y en castellano para rellenar las fichas de lectura.	Todos los alumnos entrevistados (5 de 5) leen en las diferentes asignaturas, en libro de texto. Se conversa sobre lo leído en clase. Lecturas semanales en inglés para fijar pronunciación. Libros con poco texto.	No leen en casa, salvo las lecturas que llevan del colegio de castellano. Poco tiempo libre.	Ven algunas películas en casa y van al cine en estrenos de cine para niños.	Descodifican correctamente y comprenden las imágenes de los libros.

		Ningún clásico de la LIJ.			
3º de Primaria	Lectura en horario escolar: 5 de 5 alumnos entrevistados. Apenas visitan la biblioteca pública porque intensifican las actividades extraescolares.	Todos los alumnos entrevistados (5 de 5) leen en las diferentes asignaturas, en el libro de texto. Se conversa sobre lo leído en clase. Lecturas semanales en inglés para fijar la pronunciación. Libros con poco texto.	No leen en casa, salvo las lecturas obligatorias del colegio. Poco tiempo libre.	Ven algunas películas en casa y van al cine en estrenos para niños.	Buena decodificación de lecturas efectuadas en clase. Faltan textos complejos literarios para conocer la capacidad de interpretación simbólica en los niños entrevistados.
4º de Primaria	Lectura en horario escolar: 5 de 5 alumnos entrevistados. 3 leen libros que les regalan en fechas determinadas. No saben contestar si se trata de clásicos adaptados, pero sí de libros con ilustraciones.	Todos los alumnos entrevistados (5 de 5) leen en las diferentes asignaturas, en el libro de texto. Se conversa sobre lo leído en clase. Los 5 alumnos entrevistados manifiestan que no les gustan los libros de lectura obligatoria.	Leen las lecturas obligatorias para casa.	Ven algunas películas en casa y van al cine en estrenos de cine para niños.	Buena decodificación de las lecturas efectuadas en clase. Faltan textos complejos literarios para conocer la capacidad de interpretación simbólica en los niños entrevistados.
5º de primaria	Lectura en horario escolar: 5 de 5 alumnos entrevistados. 2 leen libros relacionados con personajes de películas, como Harry Potter. Uno de estos alumnos comienza el libro pero no	Todos los alumnos entrevistados (5 de 5) leen en las diferentes asignaturas, en el libro de texto. Se conversa sobre lo leído en clase. 3 de los alumnos entrevistados	Lectura en casa de libros que les regalan (Harry Potter) y de los obligatorios.	Ven algunas películas en casa y van al cine en estrenos de cine para niños.	Buena decodificación de las lecturas efectuadas en clase. Detectamos que la lectura obligatoria con libros con argumentos que no les interesan hace decrecer el interés por la lectura.

	lo concluye.	manifiestan que no les gustan los libros de lectura obligatoria.			
6º de Primaria	Lectura en horario escolar: 5 de 5 alumnos entrevistados. 3 leen libros de éxito editorial, elegidos libremente: la serie <i>Los diarios de Greg</i> .	Todos los alumnos entrevistados (5 de 5) leen en las diferentes asignaturas, en el libro de texto. Se conversa sobre lo leído en clase. 4 de los alumnos entrevistados manifiestan que no les gustan los libros de lectura obligatoria.	Lecturas de <i>Los diarios de Greg</i> , efectuada por placer y elección propia. La lectura obligatoria se efectúa para rellenar la ficha de lectura.	Ven algunas películas en casa y van al cine con amigos en estrenos de cine para niños.	Descodificación correcta en las lecturas de clase. Manifiestan interés por lecturas que les identifican o tienen niños de su edad como protagonistas.

Tabla 1. Tabla numérica y cualitativa de las respuestas de los niños en la entrevista abierta.
Elaboración propia.

8.2. Actividades en torno a la lectura comprensiva desde la perspectiva de los bloques de contenidos del currículo

Bloques	Escuchar, hablar, conversar	Leer y escribir	Educación literaria	Conocimiento de la lengua (Lengua castellana y Lengua inglesa)	La lengua como instrumento de aprendizaje
	Creación de ambientes adecuados de lectura en la biblioteca de aula. Lectura en alto recitada o narrada y	Comprensión de álbumes ilustrados y textos clásicos de la LIJ. Aprendizajes de la mirada a la hora de	Lectura guiada de libros-álbum artísticos y textos clásicos de la LIJ, donde predomine la función poética del lenguaje. Conocimiento de los textos	Situaciones temporales en el reconocimiento de los tiempos verbales y la secuenciación. La descripción y el uso de los adjetivos. La	Aprendizaje de idiomas a través de la lectura comprensiva y las formas dialogadas de expresión oral en su construcción de significados.

proyección de imágenes en la pizarra digital. Lectura individual autónoma. Estrategia conversacional para la construcción de significados. Participación en tareas colaborativas y conversación sobre la lectura en espacios compartidos. Dramatización de textos dialogados. Entonación adecuada en las fórmulas y estructuras dialogadas. Comprensión de la lectura en alto a través de imágenes y diálogos en grupo.	interpretar imágenes y texto. Escritura e ilustraciones creativas inspiradas en las lecturas. Actividades de escritura creativa: Creación de textos poéticos, narrativos y dramáticos (para teatrillos de marionetas, de papel y teatro de sombras). Integración de información previa a la lectura dentro de la misma para que la nueva información sea significativa. Iniciación en la lectura comprensiva y la escritura a través del tratamiento y composición de imágenes significativas y textos sencillos dialogados.	canónicos de la LIJ como herencia literaria en sus géneros literarios y sus mixturas. Comprensión de la naturaleza simbólica de las imágenes y los colores. Interpretación de textos escritos y de las inferencias que halleemos en ellos. Interpretación hipertextual. Metalectura. Lectura metacomprendiva Sensibilización ante el hecho artístico de la escritura. Capacidad para dramatizar diálogos entonando adecuadamente y capacidad de comprensión de la secuenciación como estructura organizadora del texto. Usos de los recursos de la biblioteca de aula y de centro, así como uso de las nuevas tecnologías de la información para fines creativos.	descripción de espacios en los álbumes ilustrados. El lenguaje de los colores y el lenguaje no verbal en el cine. La música como significación en el espacio cinematográfico . El lenguaje de la imagen y su retórica: reconocimiento de planos, de enfoques y puntos de vista. El fuera de plano y los silencios. Reconocimiento de las situaciones sociales en los diálogos del texto. Interpretación de las secuencias cronológicas como sintaxis articuladora de la cohesión del texto visual. Observación de la expresión oral, de interpretación de la imagen y la creatividad en la escritura.	Conocer los libros-álbum y la literatura clásica de la LIJ como fuente de disfrute. Explorar universos en los que imagen y texto se complementen. Aventurarse en espacios imaginarios propios de la fantasía. Interpretar nuestra realidad a través de la identificación emocional de los personajes. Desarrollar la empatía, los valores humanos y la sensibilidad artística a través de la lectura comprensiva. Interpretar la realidad de una manera crítica y extender el horizonte del pensamiento creativo.
--	---	---	---	---

Tabla 2. Tabla de actividades. Elaboración propia.

8.3. Aportes para la adquisición de las competencias básicas

Competencias	Aportación
Competencia en comunicación y lingüística	Se desarrolla en su totalidad a través del trabajo de formas de expresión propia y colectiva escuchando, hablando y escribiendo, que se refuerzan, como se dijo, a través de ejercicios de metalectura y metacompreensión.
Competencia social y ciudadana	Encuentra un espacio adecuado al tratar diversos temas relacionados en las lecturas y el acercamiento a los medios de comunicación social, al mismo tiempo que propicia el conocimiento y la exploración de mundos plurales y diversos.
Competencia matemática	Se desarrolla en la capacidad de ordenación estructural de textos visuales, en la articulación cronológica de los mismos y en la utilización de la aritmética que podemos percibir en la construcción espacial de las imágenes, propia de los libros-álbum.
Competencia cultural y artística	Es uno de los fundamentos de la educación literaria: la lectura de texto e imágenes abre al conocimiento y comprensión de culturas y artistas con diferentes enfoques y estilos. Entre los textos elegidos, encontramos álbumes dedicados a la audición musical, a la visita de museos así como a la lectura visual de cuadros.
Competencia para aprender a aprender	Es determinante no sólo en la adquisición de la autonomía lectora y en la elección de libros que despierten la curiosidad y la imaginación, obteniendo información y conocimiento de otras áreas de acuerdo a gustos e intereses, sino también en la búsqueda de nuevas situaciones comunicativas tanto dentro como fuera del aula.
Competencia en autonomía e iniciativa personal	Consolidación de universos propios de aprendizaje y comunicación, de creatividad y placer en la exploración de la lectura. Creación de bibliotecas personales.
Competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital	Ver imágenes, consultar noticias, crear textos o visionar animaciones y películas, así como explorar lecturas en diferentes soportes es una realidad que forma parte del trabajo en el aula como estímulo y motivación para trabajar códigos audiovisuales.

Tabla 3. Adquisición de competencias básicas. Elaboración propia.

8.4. Cuadro de actividades para el curso de animación a la lectura para el curso 2015-2016. Preimplementación.

Octubre	Encuentros con familias (Escuela de padres): Lectura del álbum de Serres: <i>Cómo enseñar a tus padres a disfrutar de los libros para niños</i> . Madrid: SM.
31 de octubre “Halloween”	Proyección de la película <i>La leyenda de Sleepy Hollow</i> (1949). En 6º de Primaria.
20 de noviembre Día de los derechos del niño	Día de los derechos del niño. Lectura en la pantalla digital del álbum ilustrado <i>Los niños del mar</i> , de C. Solé. En 6º de primaria.
Llegada del invierno: Navidad	Proyección de la película: <i>A Christmas Carol</i> . En 1º y 2º de Primaria.
31 de enero Día de la Paz	Lectura colectiva en 4º de Primaria: <i>El señor Guerra y la señora Paz</i> , de Joan de Déu Prats.
Carnaval	Carnaval: Disfraces de los cuentos que hemos leído (1º y 2º de Primaria) y Personajes de <i>Alicia en el país de las maravillas</i> , <i>Peter Pan</i> y otras lecturas de clásicos de la LIJ. En 6º de Primaria: héroes y heroínas.
Día del Libro 23 de abril	Cuentacuentos: Exposición de los libros leídos. Salida a la biblioteca municipal (Segundo de Primaria) y Fiesta de pijamas en la biblioteca de centro (Sexto de Primaria).
Fin de curso	Festival de fin de curso: Recital de poesía y dramatizaciones de textos leídos (marionetas y teatro de sombras).

Tabla 4. Actividades de animación a la lectura. Elaboración propia.

8.5. Fichas

8.5.1. Ficha de comprensión lectora personalizada

Nombre	Comprensión lectora personalizada
Título	
Nombres del autor e ilustrador	
¿Por qué lo elegiste? ¿Qué te llamó la atención?	
¿Qué cuenta?	
¿Lo has entendido todo?	
Enumera los personajes	
¿En qué lugar sucede la historia?	
¿ En qué estación del año sucede la historia?	
¿Se lo recomendarías a un amigo para que lo leyera?	

Ficha 1. Comprensión lectora personalizada. Elaboración propia.

8.5.2. Ficha de evaluación personalizada

Ficha de evaluación personalizada Alumno/a	Observaciones y capacidades desarrolladas	Evaluación y mejoras
¿Escucha con atención y en silencio? ¿Pregunta con orden y respeta los turnos?		
¿ Es capaz de construir significados a través de la técnica conversacional “Dime”?		

¿Relaciona con coherencia imágenes y texto, en el caso de que no sea un álbum mudo?		
¿ Es capaz de describir las acciones de los personajes?		
¿ Comprende el orden estructural de álbumes y filmes?		
¿Relaciona los colores significativamente con el texto? ¿Identifica los colores simbólicos?		
¿Identifica a los personajes principales y secundarios en sus características físicas y en las formas dialogadas? ¿Es capaz de enumerar personajes?		
¿Reconoce y distingue los espacios abiertos de los cerrados?		
¿Comparte la lectura, disfruta de la misma y expresa su comprensión?		
¿Percibe y asimila los valores que expresan los textos e imágenes?		
¿Es capaz de imaginar y crear historias motivado/a por la lectura?		
¿Escenifica diálogos con entonación adecuada distinguiendo a los diferentes personajes?		
¿Elige con ganas y curiosidad otros libros-álbum en sus lecturas autónomas?		

¿Relaciona los libro-álbum con otras fórmulas de lectura visual: dibujos animados, películas, publicidad...?		
¿Participa activamente en las dinámicas de grupo de manera colaborativa?		

Ficha 2. Evaluación personalizada. Elaboración propia.

8.5.3. Ficha de autoevaluación docente reguladora

Preguntas	Primer Trimestre	Segundo Trimestre	Tercer Trimestre	Final de curso	Conclusiones y autorregulación
a) ¿Se han cumplido los objetivos?	a)	a)	a)	a)	a)
b) ¿Ha motivado la lectura elegida a los alumnos?	b)	b)	b)	b)	b)
c) ¿Ha funcionado la estrategia dialógica de conversación para construir significados?	c)	c)	c)	c)	c)
a) ¿Siguen los niños la lectura en alto con interés?	a)	a)	a)	a)	a)
b) ¿Funcionan como motivadores los espacios y ambientes de lectura?	b)	b)	b)	b)	b)
c) ¿Se adquieren con más facilidad las competencias básicas?	c)	c)	c)	c)	c)

a) ¿Ha resultado enriquecedora la experiencia de los encuentros con familias en la Escuela de padres?	a)	a)	a)	a)	a)
b) ¿En qué medida se han sentido motivados para leer y ver cine en familia?	b)	b)	b)	b)	b)
c) ¿Han comprendido la importancia de la educación para el ocio en la formación integral de sus hijos?	c)	c)	c)	c)	c)

Ficha 3. Autoevaluación docente. Elaboración propia.

8.6. Tabla aproximada de recursos económicos

Contamos con los recursos propios del centro, como son la pizarra digital, ordenadores y escáner, así como la colaboración de la biblioteca municipal en la adquisición de algunos libros. El presupuesto económico del proyecto, por tanto, se centrará sustancialmente en la adquisición de material no fungible, como libros y películas; de material fungible para algunas de las actividades de aula y, finalmente, para otras actividades de animación lectora.

De manera aproximada desglosaríamos el presupuesto económico en las siguientes cantidades:

	Preimplementación Curso 2015-2016	Implementación Curso 2016-2017	Implementación Curso 2017-2018	Implementación Curso 2018-2019
Material no fungible	700 Euros	700 Euros	700 Euros	700 Euros
Material fungible	100 Euros	100 Euros	100 Euros	100 Euros
Otra actividad	100 euros	200 Euros	200 Euros	200 Euros

Tabla 5. Recursos económicos. Elaboración propia.

8.7. Bibliografía del corpus de lectura

- Alberdi, U. (2013). *Cuando os hagáis pequeños*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Alonso, A. (2003). *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*. Madrid: Alfaguara.
- Barrie, J. M. (2014). *Peter Pan*. London: Puffin.
- Belli, G. (2004). *El taller de mariposas*. Barcelona: Barbara Fiore.
- Benegas, M. (2013). *44 poemas para leer con niños*. Albuxeu: Litera Libros Editorial.
- Blake, Q. (2010). *Patrick*. London: Red Fox.
- Bloch, S. (2011). *Butterflies in My Stomach and Other School Hazards*. London: Streling Publishing.
- Browne, A. (2003). *The Shape Game*. London: Random House Children's Books.
- Browne, A. (1998a). *The Tunnel*. London: McRae.
- Browne, A. (1998b). *I Like Books*. London: McRae.
- Browne, A. (1998c). *Voices in the Park*. London: Doubleday.
- Browne, A. (1997). *Willy the Dreamer*. London: Walker.
- Carle, E. (1994). *The Very Hungry Caterpillar*. New York: Penguin Book USA.
- Carroll, L. (1994). *Alice in Wonderland*. London: Award Publications.
- Child, L. (2012). *Beware of The Storybook Wolves*. London: Orchard Books.
- Dahl, R. (2009a). *Revolting Rhymes*. London: Puffin.
- Dalh, R. (2009b). *Matilda*. London: Puffin.
- Dalh, R. (2009c). *Boy*. London: Puffin.
- Dahl, R. (2007a). *The Witches*. London: Puffin.
- Dahl R. (2007b). *Charlie and the Chocolate Factory*. London: Puffin.
- Díaz Reguera, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Barcelona: Ediciones Thule.
- Dickens, C. (1990). *A Christmas Carol*. London: Stewart Tabori & Chang.
- Don Juan Manuel (2009). *El conde Lucanor*. Madrid: Ediciones SM.
- Falcón, C. (2012). *Letras en los cordones*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Fortún, E. (2004). *Celia, en el colegio*. Madrid: Alianza.
- Fuertes, G. (2001). *Antología*. Madrid: Susaeta.
- Fuertes, G. (2008). *Cuentos, cuentos, cuentos*. Madrid: Susaeta.
- García Lorca, F. (2005). *Canciones, poemas y romances para niños*. Madrid: Octaedro.
- Gómez de la Serna, R. y Fernández, C. (1999). *100 Greguerías ilustradas*. Valencia: Media Vaca.
- Juster, N. (2000). *The Dot and the Line: A Romance in Lower Mathematics*. New York: Seastar Books.
- Lee, S. (2008). *Espejo*. Barcelona: Barbara Fiore.
- Lindo, E. (2013). *Manolito Gafotas*. Barcelona: Seix Barral.
- Marchamalo, J. (2013). *Palabras*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Mari, I. (2012). *Las estaciones*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Matute, A. M. (2002). *Paulina*. Barcelona: Lumen.

- Newell, P. (2012). *The Naps of Polly Sleepyhead*. London: Create Space Independent Publishing Platform.
- Piñán, B. (2010). *Arroz, agua y maíz*. Avilés: Pintar-Pintar Editorial.
- Rosen, M. (1998). *The Hutchinson Treasury of Children's Poetry*. London: Hutchinson (RHCP).
- Rubio, A. (2009). *Las siete llaves del cuento*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Rubio, A. (2012). *Almanaque musical*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Samaniego, F. M. (2005). *Fábulas*. Buenos Aires: Losada.
- Sendack, M. (2012). *Where the Wild Things Are*. London: Harper Collins Publishers.
- Sobrino, J. (2009). *El hilo de Ariadna*. Barcelona: Thule Ediciones.
- Suárez, R. (2012). *Palabras para armar tu canto*. Barcelona: Faktoria K de Libros.
- Twain, M. (2003). *The adventures of Tom Sawyer*. London: The Children's Golden Library.
- Valle- Inclán, R. M. (1998). *La cabeza del dragón*. Barcelona: Espasa Libros.
- Villar, P.(2013). *El bosque de mi abecedario*. Valencia: Diálogo.
- Young, T. (2012). *Seven Blind Mice*. New York: Philomel Books.

8.7.1. Bibliografía para la lectura autónoma (aproximación a una lista abierta de lectura)

- Aguilar, L. (2008). *Orejas de mariposa*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Allsburg, C. V. (2004). *El expreso polar*. Caracas: Ekaré.
- Alonso, T. (2014). *El gallo Quirico*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Arnold Lobel, A. (2000). *Historias de ratones*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Arteta, A. (2010). *Este verde poema*. México: F.C.E.
- Atxaga, B. (1992). *Memorias de una vaca*. Madrid: SM.
- Balchsteit, M. (2006). *El león que no sabía escribir*. Salamanca: Lóguez.
- Balzola, A. (1983). *Guillermo, ratón de biblioteca*. Madrid: Anaya.
- Benegas, M. (2014). *La caja de las palabras*. Salamanca: Lóguez.
- Blake, Q. (2007). *Un barco en el cielo*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Calatayud, M. (2008). *Al pie de la letra*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Collodi, C. (2006). *Pinocho*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Colombo, N. (2008). *Cerca*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.
- Contin, M. y Faría, R. (2008). *El libro negro de los colores*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Crompton, R. (1981). *Guillermo hace de las suyas*. Barcelona: Molino.
- Giono, J. (2014). *El hombre que plantaba árboles*. Barcelona: Duomo Editorial.
- Goscinnny, R. (2003). *El pequeño Nicolás*. Madrid: Alfaguara.
- Goscinnny, R. (2009). *Las aventuras de Asterix y Obelix: El libro de oro*. Barcelona: Bruño.
- Grahame, K. (2003). *El viento en los sauces*. Madrid: Valdemar.
- Grejniec, M. (2006). *¿A qué sabe la luna?* Ediciones de Andalucía: Kalandraka.

Herfurtner, R. (2012). *Sin música nada merece la pena*. Salamanca: Lóguez.

Hergé, (Georges, R.). (2007). *Las aventuras de Tintín*. Madrid: Casterman.

Hodgson, F. (2007). *El jardín secreto*. Madrid: Zeta Bolsillo.

Innocenti, R. (1987). *Rosa Blanca*. Salamanca: Lóguez.

Jansson, T. (1988). *La llegada del cometa*. Madrid: Alfaguara.

Kästner, E. (2002). *La conferencia de los animales*. Madrid: Alfaguara.

Keller, E. y Sowa, M. (2007). *El inesperado regalo de Papa Noël*. Barcelona: Barbara Fiore.

Kipling, R. (2002). *Kim*. Madrid: Alianza.

Kockere, G. (2009). *La señora y el niño*. Barcelona: Barbara Fiore.

Lewis, C. S. (1987). *El león, la bruja y el armario*. Madrid: Alfaguara.

Liao, J. (2012a). *Soy feliz, no me preocupo*. Barcelona: Barbara Fiore.

Liao, J. (2012b). *No soy perfecta*. Barcelona: Barbara Fiore.

Lioni, L. (2009). *Frederick*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.

Lofting, H. (1994). *La historia del Doctor Dolittle*. Barcelona: Espasa-Calpe.

Luján, J. (2007). *Numeralia*. México: F.C.E.

Luján, J. (2005). *Mi cuerpo y yo*. Madrid: Kokolinos.

Martín Gaité, C. (1990). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.

Martínez, C. y Pascual, M. (2007). *La detective Julieta y el misterio de la clase*. Madrid: Labericuentos.

Matute, A. M. (2003). *El polizón del "Ulises"*. Barcelona: Lumen.

McCay, W. (1993). *Little Nemo en el País de los Sueños*. Barcelona: Norma.

Moritz, K. P. (2011). *El nuevo libro del abecedario*. Barcelona: Barbara Fiore.

Moscada, N. (2008). *Soledades*. Pontevedra: OQO Editorial.

Nora, C. y Cneut, C. (2006). *Monstruo no me comas*. Barcelona: Barbara Fiore.

Pommaux, Y. (2000). *Detective John Chatterton*. Caracas: Ekaré.

Pommaux, Y. (2005). *Antes de la tele*. Barcelona: Corimbo.

Prats, J. de D. (2012). *El señor de la Guerra y la señora Paz*. Barcelona: EDEBE.

Rand, P. (2009). *Sé muchas cosas*. Barcelona: Barbara Fiore.

Rodari, G. (2012). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Juventud.

Rosen, M. y Oxenbury, H. (2003). *Vamos a cazar un oso*. Caracas: Ekaré.

Rossell, J. F. (2012). *El paraguas amarillo*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.

Saint-Exupéry, A. (2003). *El principito*. Madrid: Alianza.

Solé, C. (1991). *Los niños del mar*. Madrid: Siruela.

Valdivia, P. (2009). *Los de arriba y los de abajo*. Ediciones Andalucía: Kalandraka.

Veldkam, T. (2008). *La excursión*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Vendel, E. y Cneut, C. (2007). *Un millón de mariposas*. Barcelona: Barbara Fiore.