



**Universidad Internacional de la Rioja
Facultad de Educación**

La literatura en Educación Infantil: Análisis de algunas de las actividades, recursos y formación del profesorado a la hora de introducir el texto literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Trabajo fin de grado de: Patricia Donazar Robles

Titulación: Grado Maestro de Educación Infantil

Línea de investigación: Estado de la Cuestión

Directora: Vanesa Moreira Trillo

Pamplona
13 de septiembre de 2012
Firmado por: Patricia Donazar Robles

CATEGORÍA TESAURO: 1.5. Educación Formal (1.5.3. Etapas Educativas)

Resumen

Este estudio analiza el tratamiento que recibe la literatura, y en concreto, el material literario, en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se evalúan algunas actividades en las que los docentes utilizan material literario, el uso de la biblioteca escolar como recurso del profesorado para incorporar el texto literario en el proceso de enseñanza y la formación docente en literatura infantil. Los resultados obtenidos indican que: a) las actividades docentes en las que se incorporan textos literarios no son siempre lo suficientemente aprovechadas y estimulantes para motivar el interés del niño por la lectura literaria; b) el profesorado infrutiliza la biblioteca como recurso para promover su gusto por la literatura, y c) cuenta con una formación académica en literatura infantil escasa. Se plantea la necesidad de introducir mejoras en los métodos, recursos y capacitación de los docentes para despertar el interés de los niños por la literatura infantil.

Palabras Clave: literatura infantil; profesorado; actividades; recursos; formación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Justificación	6
1.2. Objetivos	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivos específicos	7
2. MARCO TEÓRICO	8
Capítulo 1. La literatura infantil: concepto funciones y géneros	9
1.1. La literatura infantil: una aproximación general a su historia	9
1.2. Concepto y características de la literatura infantil	10
1.3. Funciones de la literatura infantil	12
1.4. La literatura infantil: un breve acercamiento a sus géneros	13
Capítulo 2. La literatura en la etapa de Educación Infantil	16
2.1. La literatura en la etapa de Educación Infantil	16
2.2. La literatura en el aula de infantil: el papel del docente	18
2.2.1. Algunas actividades docentes en las que se integra material literario	19
2.2.2. Recursos del docente para introducir el texto literario en el aula: la biblioteca	24
2.2.3. Formación del docente en el ámbito de la literatura infantil	33
3. CONCLUSIONES	37
3.1. Actividades docentes en las que se integra material literario	38
3.2. Recursos docentes para introducir el texto literario en el aula: la biblioteca	40
3.3. Formación docente en literatura infantil	42
4. PROSPECTIVA	44
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
6. BIBLIOGRAFÍA	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características de las obras de literatura infantil _____	11
Tabla 2: Funciones de la literatura infantil _____	12
Tabla 3: Clasificación de los cuentos infantiles _____	14
Tabla 4: Actividades de animación a la lectura _____	20
Tabla 5: Objetivos de la biblioteca de centro _____	24
Tabla 6: Funciones de la biblioteca de centro _____	25
Tabla 7: Situación de las bibliotecas escolares _____	29
Tabla 8: Funciones de la biblioteca de aula _____	31

1. INTRODUCCIÓN

La literatura no se enseña, se contagia
(Luis Landero)

1.1. Justificación

La literatura infantil supone un encuentro con las ideas, sensaciones e imágenes presentes en una gran diversidad de textos. A través de la literatura, el niño “despierta” su fantasía, creatividad y capacidades lingüísticas y, en definitiva, desarrolla los hábitos y las actitudes básicas necesarias para aprender.

El docente, como mediador entre el alumno y su aprendizaje, es un agente determinante en la adquisición y desarrollo de la curiosidad y del gusto del niño por la literatura (Cerrillo y Cañamares, 2008). Sus esfuerzos por ofrecer al alumno diferentes propuestas y actividades que lo familiaricen con el material literario determinarán en buena medida la manera en que éste descubre la realidad, su motivación y el desarrollo de sus aprendizajes.

Sin embargo, algo parece estar fallando en el proceso de enseñanza porque el entusiasmo del niño cuando se inicia en el aprendizaje literario se apaga a los pocos meses de haber iniciado la escuela (Osoro, 2006). Preocupa, en este sentido, la infrautilización, o el escaso aprovechamiento, por parte de los docentes de las técnicas o actividades en las que se hace uso de textos literarios, o la reticencia por parte del profesorado y los centros educativos a considerar la literatura para niños como un género que ha de ocupar un lugar preferente en las aulas, y en general, en el proceso de enseñanza. Prueba de ello, es la ausencia de un compromiso real y efectivo por parte de los docentes y equipos directivos en la puesta en marcha de iniciativas que conviertan la biblioteca escolar en un espacio vivo, dinámico y con una importancia clave en el desarrollo de la competencia literaria. Tal y como señalan diferentes estadísticas e investigaciones (ej.: Baró y Maña, 2002; Miret, Baró, Maña y Velloso, 2011) pese a su importancia, las bibliotecas escolares cuentan, en la actualidad, con una importante falta de medios y recursos de literatura infantil.

Preocupa también, la, en ocasiones, escasa capacitación de los docentes en el uso y conocimiento de la producción literaria destinada a los niños. Destaca, en este sentido, la inexistencia de cursos de introducción a la literatura, apreciación literaria o teoría literaria en carreras como Magisterio. Una única materia, Literatura Infantil, aspira a cubrir las necesidades de formación literaria de los futuros maestros (Moreno, 2005).

Partiendo de estas consideraciones, se ha llevado a cabo un estudio en el que se analiza el tratamiento que recibe la literatura, y en particular, el material literario en la etapa de Educación Infantil, analizando: a) algunas de las actividades docentes en las que se incluyen textos literarios; b) la utilización por parte del profesorado de la biblioteca escolar como recurso para incorporar

este tipo de materiales en el proceso de enseñanza, y c) la formación del docente en literatura infantil.

Considerando el importante papel que la literatura desempeña en el aprendizaje del niño y en su desarrollo personal y social, creemos que investigaciones como ésta pueden ser de gran utilidad en el contexto educativo dado que nos ofrecen una visión más precisa de los métodos, medios y capacitación del profesorado a la hora de integrar el material literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita el desarrollo de futuras actuaciones e intervenciones que incidan sobre las limitaciones detectadas, contribuyendo a mejorar la calidad de la actividad docente. Su utilidad aumenta ante la ausencia, o carencia, de trabajos previos que analicen estas cuestiones.

El estudio se estructura en cuatro partes. En una primera parte, se justifica la temática del trabajo y se delimitan los objetivos propuestos. En la segunda, se presenta el marco teórico del estudio, donde se abordan cuestiones como el concepto, las funciones o los géneros de literatura infantil, pero, fundamentalmente, se analizan algunas de las actividades docentes en las que se integra material literario, los recursos que utiliza el profesorado para incorporar este tipo de materiales en el proceso de enseñanza, y su formación en literatura infantil. La tercera parte es el espacio en el que se exponen las conclusiones del trabajo. Finalmente, en una última parte, se plantean líneas de actuación futuras en relación al tema de estudio.

1.2. Objetivos

Expuestos los argumentos que justifican este estudio, y avanzados ya algunos de sus focos principales, a continuación se concretan los objetivos que persigue.

1.2.1. Objetivo general

- Analizar el tratamiento que recibe la literatura, y en particular, el material literario en la etapa de Educación Infantil.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar algunas de las actividades llevadas a cabo en el aula por el profesorado de Educación Infantil en las que se incluyen textos literarios.
- Evaluar la utilización del profesor de la biblioteca escolar como recurso para introducir el material literario en el proceso de enseñanza.
- Examinar la formación literaria de los docentes de Educación Infantil.

2. MARCO TEÓRICO

*Los libros me enseñaron a pensar y el pensamiento
me hizo libre (Ricardo Corazón de León)*

Capítulo 1

Literatura Infantil: Concepto, Funciones y Géneros

1.1. La literatura infantil: una aproximación general a su historia

A lo largo del tiempo, la humanidad ha ido transmitiendo su cultura y costumbres a través de historias y leyendas difundidas, en su inicio, de manera oral, a través de narraciones y teatros callejeros. La invención de la imprenta favoreció la divulgación de estas narraciones y permitió su conversión en textos escritos, en los que han quedado plasmados los hechos que han permitido rastrear la historia a través de los siglos (Cerrillo, 2007).

En general, a través de la obra escrita, el hombre ha podido expresar lo que pensaba o sentía, y reflejar la sociedad de la que era miembro. Y en particular, a través de los textos de literatura infantil diferentes generaciones de niños y jóvenes han podido acercarse al mundo que les rodea.

Desde antes que se inventara la tinta y el papel, los cuentos de tradición oral fascinaban a los niños por las historias que contaban y por la forma en que eran contadas, y les permitían acercarse y entretenerse con una literatura, que aunque no estaba concebida para ellos, contaba con un lenguaje sencillo y un contenido fácilmente comprensible (Montoya, 2001). Sin embargo, fue en el siglo XVII, cuando Charles Perrault y los hermanos Grimm compilaron los cuentos de tradición oral, cuando empezó a perfilarse la literatura propiamente infantil. Hasta ese momento, los textos para niños tenían un carácter puramente didáctico y moralizador; a través de ellos, se transmitían ideas elaboradas a imagen y semejanza de los adultos y las clases dominantes (Quintanal, 2005).

Tras el siglo XVIII, esta literatura didáctica y moralizadora perdió influencia. El salto del feudalismo al capitalismo supuso un cambio importante en favor de la literatura infantil, puesto que, a medida que se transformaban las estructuras socioeconómicas, se modificaban también los estándares culturales y de la literatura en general (Colomer, 1999). En esta época, la literatura que difundía conocimientos académicos y normas morales fue sustituida por una literatura fantástica que contribuía a estimular el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad infantil. Muchos de los cuentos de la tradición oral se adaptaron. En ocasiones, se adaptó el contenido, considerando los

intereses de los niños, o lo que, se consideraba, debían conocer; otras veces, se adaptó la forma, tomando como base su desarrollo cognitivo. Esto mismo ocurrió con las obras clásicas de la literatura universal, que, aunque no habían sido escritas de manera exclusiva para niños, fueron leídas por estos al transformarse en forma y contenido. De otro modo, hubiese sido difícil su acceso a obras originales como "Robinsón Crusoe" de Daniel Defoe, "Los viajes de Gulliver" de Jonathan Swift o "El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha" de Miguel de Cervantes (Montoya, 2001).

En el Siglo XX, se entendió que la literatura era una parte importante de la vida del niño y un elemento imprescindible para su desarrollo (Rodari, 1987). A partir de ese momento, fueron muchos los autores que escribieron obras magníficas dirigidas expresamente al público infantil (ej.: Matthew Barrie y su obra Peter Pan, Astrid Lindgren con Pippie Calzaslargas o Elena Fortún y su obra Celia). De este modo, la literatura infantil ha pasado de ser la gran desconocida en el mundo editorial a acaparar la atención del mundo del libro, donde es enorme su producción y el volumen de beneficios que genera (Peinado, 2009).

En la actualidad, vive una época dorada. Tanto los autores como las editoriales presentan volúmenes para todos los gustos y edades, diferentes estilos y variedad de géneros que unen la vanguardia y lo tradicional. Podemos encontrar ejemplares de muy diferentes temáticas que acercan a los niños a temas tradicionalmente silenciados (ej.: muerte, enfermedad, racismo...) e incluso buscan su implicación personal, aludiendo a situaciones que les resultan más cercanas (ej.: divorcio de los padres, acoso escolar...). Asimismo, las imágenes de los textos aportan gran significado a sus historias, a la vez que potencian la calidad y el atractivo de éstas, dando lugar a nuevos planteamientos y creaciones que parecen entusiasmar al público infantil (Etxaniz, 2008).

1.2. Concepto y características de la literatura infantil

A lo largo de las últimas décadas, han sido muchos los autores que han tratado de explicar qué se entiende por literatura infantil.

Blázquez (2009) o Cervera (1992) la definen como todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra, con una finalidad artística o lúdica, que interesan y tienen como destinatario al niño.

Escalante y Caldera (2008) plantean una definición más "intimista", al considerar la literatura para niños como aquella que, pudiendo tener, o no, al niño como protagonista, refleja sus emociones y experiencias; aquella que teniendo su óptica como centro, no siempre le ofrece finales felices.

En palabras de Sánchez (2010):

La literatura infantil es un arte que recrea contenidos humanos profundos y esenciales; emociones y afectos primigenios; capacidades y talentos que abarcan percepciones, sentimientos, memoria, fantasía y la exploración de mundos ignotos. Es un arte que asume la realidad, decanta la vida, recorre y traspasa la fantasía, toca y se introduce en lo eterno. (p.1)

Partiendo de estas definiciones, cabría entender la literatura infantil como el conjunto de obras y producciones destinadas al público infantil, cuyos temas tienen relación con los gustos, intereses, necesidades y expectativas de los niños y se adaptan a su manera de sentir e interactuar con el mundo. A través de la literatura, los niños aprenden, juegan, sienten, anhelan, comparten otras vidas, cercanas o lejanas, que les ayudan a integrarse en su realidad cotidiana. En ella ven reflejados sus deseos, sentimientos, problemas e inquietudes.

La literatura infantil posee unas características propias que hace que los niños la adopten como suya (Tabla 1) y que la diferencian de otro tipo de obras, como pueden ser las puramente pedagógicas. En la línea de lo que plantea Sánchez (2008), destacan: a) su humor, fino y ocurrente; b) la fantasía, que les hechiza y les sorprende, y c) un lenguaje comprensible pero mágico. Además, las obras de literatura infantil abordan temas propios con los que el niño se identifica y, en ellas, predominan la aventura y los héroes que luchan por un mundo mejor.

Otros autores como McDowell (1973) ya habían señalado también la presencia, en las obras de literatura infantil, de una serie de rasgos específicos, entre ellos, la presencia de acción, de protagonismo infantil o de aventura.

Tabla 1: Características de las obras de literatura infantil

- La relativa brevedad del texto
- El predominio de la acción y del diálogo
- La presencia del protagonista infantil/juvenil
- El desarrollo argumental según esquemas convencionales
- Una cierta tendencia moralista
- Un tono optimista
- El uso de un lenguaje adecuado a los niños
- El predominio de la simplicidad, la magia, la fantasía y la aventura

Fuente: McDowell (1973; citado en Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 2001)

Características como estas han hecho que la literatura infantil se convierta, con el paso de los años, en un género específico y con identidad propia en el campo de la literatura. Hoy en día, son pocos los que dudan de su influencia sobre la infancia; de su importante papel en el desarrollo de los niños y en el conocimiento que éstos adquieren del mundo en que viven.

1.3. Funciones de la literatura infantil

En palabras de Puerta, Gutiérrez y Ball (2006), la literatura ofrece a los niños conocimiento y placer, es una experiencia enriquecedora que les da la posibilidad de poder compartir significados, sentimientos y otras construcciones en función de sus necesidades e intereses. La literatura otorga al público infantil, tanto al lector como al no lector, la posibilidad de aproximarse, a través de la ficción, a experiencias y mundos diferentes, y de construir nuevos significados a partir de sus propias interpretaciones sobre la vida, la muerte o el amor (Ball y Gutiérrez, 2008).

Autores como Alliende y Condemarín (1997), Quintero (1992) o Vannini (1995) clasifican en 5 las funciones de la literatura infantil, señalando también su carácter lúdico o su papel en el desarrollo afectivo, social e imaginativo del niño (Tabla 2).

Tabla 2: Funciones de la literatura infantil

- Amplía el horizonte intelectual y artístico de los niños/as, así como su universo social, afectivo, imaginativo y lingüístico
- Divierte y activa la curiosidad
- Estimula el desarrollo del pensamiento libre y creativo
- Proporciona temas, motivos y detalles para nutrir su inspiración
- Ayuda a comprender el mundo en que el lector vive y le ayuda a enfrentarlo

Fuente: Alliende y Condemarín (1997), Quintero (1992) y Vannini (1995; citados en Escalante y Caldera, 2008).

El niño, desde muy temprano, participa de la literatura como juego, diversión o entretenimiento (Escalante y Caldera, 2008). Antes de convertirse en adulto se acerca a los libros, los conoce, observa y entiende como una experiencia amena con la que descubrir, de un modo divertido, otras realidades. Sin embargo, el contacto con la literatura no sólo tiene fines lúdicos.

La literatura proporciona al niño momentos especiales con personas próximas a él, y esto afianza sus vínculos afectivos y favorece su comunicación, que surge casi de forma espontánea (Sánchez, 2010). Gracias a las historias que lee u observa entiende mejor sus propias experiencias.

Además, al introducirse en las vidas de otros aprende a empatizar, lo que le permite comprender el mundo y adaptarse a las normas de la sociedad en que vive (Diez y Domit, 2006).

No podemos olvidar tampoco el valor de la literatura como “estimulante” de un pensamiento crítico y creativo. A través de la lectura, los niños son quienes de interpretar, extraer conclusiones y resolver diferentes problemas y situaciones, lo que favorece, en definitiva, el desarrollo de un pensamiento lógico y crítico (Rodari, 2011). Asimismo, a través de la lectura literaria activan su creatividad y construyen un mundo imaginario propio. Dado que en la infancia no cuentan con la experiencia vivida que poseen los adultos, necesitan suplir dicha carencia con conocimientos transmitidos o con un acceso asequible a la lectura que les brinde la oportunidad de captar ideas o sentimientos, y con la que “desarrollen su imaginación, simulando situaciones o estados de ánimo, experimentando sensaciones, viajando figuradamente a otros mundos” (Cerrillo, 2006, p.19).

Por último, gracias a la literatura, el niño se acerca a los textos y a los diferentes productos literarios que su cultura le ofrece, familiarizándose con las palabras, aprendiendo a manejar mejor el vocabulario, la sintaxis, la ortografía. Esto le permite desarrollar un mejor conocimiento sobre el funcionamiento del lenguaje, lo que le será muy útil para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Rodríguez, 1991).

En definitiva, la literatura ayuda al niño a descubrir el mundo en el que vive, proporcionándole textos que comprende y que le motivan, que le hacen crecer como persona y estimulan su pensamiento. Pero sobre todo la literatura va a divertirle, va a transportarle a lugares que solo puede imaginar y va a hacerle vivir aventuras que solo puede soñar.

1.4. La literatura infantil: un breve acercamiento a sus géneros

Entre las numerosas manifestaciones de la literatura infantil (ver Anexo) se encuentran los tradicionales géneros literarios, la poesía, el teatro y la narrativa, producciones en las que la palabra se comparte con la imagen, como el tebeo/cómic, y otros materiales como los textos didácticos (Torres, 2011).

La poesía infantil se basa especialmente en el placer del ritmo y la rima, que atraen al niño por su musicalidad. Dentro de este género podemos encontrar, retahílas, pareados, adivinanzas, o canciones de cuna. Destacan recopilaciones de poesía popular de autoras como Ana Pelegrín, con su obra “Cada Cual Atienda su Juego”, o Carmen Bravo Villasante con “Una, Dola, Tela, Catola. El Libro del Folklore Infantil”. Mencionar también, obras de poesía de autor como “El Hada Acaramelada” de la española Gloria Fuertes (Peinado, 2009).

El teatro se utiliza para representar lo que se está narrando. La palabra va acompañada de gestos, que atraen a los niños porque pueden ver cómo los personajes toman vida. Además de los personajes humanos, se usan títeres, marionetas o sombras. Dentro de este género se enmarcan obras como “¡Te Pillé Caperucita!” de Carles Cano (Vacas, 2009).

Dentro del género narrativo destaca el cuento, un relato breve y condensado de una ficción fingida, completa o parcialmente. Siguiendo a autores como Peinado (2009) o López y Guerrero (1993), podemos encontrar diferentes tipos de cuentos infantiles (Tabla 3): cuentos fantásticos o cuentos de hadas, cuyos protagonistas son personajes sobrenaturales y suelen tener un final feliz; cuentos populares, a través de los que se perpetúan los usos y costumbres tradiciones de una sociedad; o cuentos acumulativos, en los que el juego verbal (rimas, paralelismos sintácticos, etc.) toma protagonismo y lo narrativo, y su significado, adquieren un carácter secundario.

Tabla 3: Clasificación de los cuentos infantiles

Cuentos fantásticos	Se desarrollan en lugares lejanos, con personajes sobrenaturales (ej.: La Cenicienta, La Princesa o el Guisante).
Cuentos de costumbres	Describen las costumbres de cada época. Exageran los defectos y la ingenuidad de sus personajes (ej.: El Traje Nuevo del Emperador).
Cuentos de situaciones cotidianas	Los personajes viven historias con las que los niños se identifican dado que experimentan situaciones parecidas a las suyas (ej.: Teo)
Cuentos populares	Transmiten las normas y tradiciones de una sociedad, suelen ser anónimos y de tradición oral (ej.: Hansel y Gretel, Blancanieves)
Fábulas	Los protagonistas: animales que actúan como personas. Cada animal suele representar un comportamiento. Tienen intención moralizadora (ej.: La Hormiga y la Cigarra).
Cuentos míticos	Narran las hazañas de unos personajes, elevados a la categoría de héroes, que resuelven situaciones imposibles o fantásticas. (ej.: Simbad el Marino).
Cuentos acumulativos o encadenados	Permite el entretenimiento y el aprendizaje lingüístico. Predominan la expresión y el juego verbal; el lenguaje adquiere en estos textos una función lúdica (ej.: El Gallo Quirico).

Fuente: Adaptado de Peinado (2009) y López y Guerrero (1993).

Por su parte, el cómic es un género literario que goza de gran difusión mundial y tiene gran aceptación en el mundo infantil. Se materializa en historias independientes y cortas, de no más de

una página, en cuadernos en los que un héroe desarrolla aventuras diferentes o seriadas, o en historias gráficas de varias páginas, que podemos encontrar en diarios o suplementos dominicales. Entre los títulos clásicos se encuentran el cómic “Mickey” de la editorial Molino o el “Mamut Cómics” de Bang ediciones.

En cuanto al material didáctico, este, además de por su finalidad artística, destaca por su utilidad pedagógica. Proporciona recursos y propuestas que favorecen el aprendizaje del niño. De esta forma, se divierte mientras aprende. Gracias al texto didáctico el niño amplía su experiencia, puesto que constituye un espejo de la vida y la sociedad en la que vive. Este le permite mejorar y ampliar su expresión y vocabulario. Asimismo, le ofrece la oportunidad de conocer y poner en práctica valores y emociones que le servirán para desenvolverse en el mundo que le rodea. De acuerdo con Bajour y Carranza (2004) o Peinado (2009) dentro de este tipo de producciones podemos encontrar:

- Libros de imágenes y abecedarios: suelen identificar objetos y animales, no tienen secuencia narrativa, son de trazo grueso, para que el niño no pueda romperlos fácilmente, y exponen imágenes sencillas y muy básicas. Pueden presentarse con o sin texto (ej.: “Abezoo” de Carlos Reviejo).
- Libros juego y pop-ups: se utilizan para que el niño interactúe con los libros a través de los sentidos. Pueden ser desplegados, tener diferentes texturas, sonidos, solapas o lengüetas, y estar diseñados con o sin texto (ej.: “Pequeños monstruos” de Jan Pienkowski).
- Álbumes ilustrados: son de tamaño grande, con poco texto; la ilustración es narrativa, compleja e imprescindible (ej.: “Princesas olvidadas y desconocidas” de Philippe Lechermeier, con ilustraciones de Rebeca Deutremmer).
- Libros mudos: son textos cuyas narraciones se presentan en ausencia de palabras. La ilustración es importante y metafórica (ej.: “La ola” de Suzy Lee).

En conclusión, a lo largo de la historia, la literatura ha sido un instrumento básico de los individuos para dar sentido a sus vivencias. Aunque no siempre se ha reconocido su impacto en el desarrollo infantil, en la actualidad, parece existir un acuerdo en que, a través de sus diferentes géneros, la literatura permite a los niños auto-conocerse y entender los acontecimientos de sus vidas. La escuela, y especialmente, la escuela infantil, como uno de los primeros entornos de aprendizaje del niño, parece fundamental para incentivar en él el gusto por la literatura. A continuación analizaremos el tratamiento que recibe la literatura, y en particular, el material literario, en el contexto de la Educación Infantil.

Capítulo 2

La Literatura en el marco de la Educación Infantil

2.1. La literatura en la etapa de Educación Infantil

Hoy por hoy, parece indiscutible el importante papel que la literatura para niños desempeña en la etapa de Educación Infantil, entre otras cosas, porque constituye un valiosísimo recurso educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un claro impacto en las distintas áreas de desarrollo del niño (Ros, 2010).

La literatura se postula como un instrumento básico e imprescindible en Educación Infantil dado que, como se ha apuntado, estimula el desarrollo de la lectoescritura y la competencia literaria, y la identificación del niño con la cultura y la sociedad en que vive. Aunque la literatura infantil, como tal, no está prevista en los programas educativos oficiales, su presencia en las aulas de Educación Infantil se justifica dado que el texto literario infantil es un medio de comunicación que conecta la escuela con el mundo exterior. Sirve a los niños para que expresen mejor sus experiencias, emociones o pensamientos, aporta estímulos lúdicos que les motivan y ayudan en el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la creatividad, y favorece las actitudes psicoafectivas positivas (Bettelheim y Zelam, 1990; Cervera, 2003).

El niño se encuentra en la mejor etapa para inculcarle el gusto por la literatura, por la belleza de las palabras y las historias se cuentan a través de ella. Todos los géneros, narración, teatro o poesía, pueden ser tratados si se hace de una forma atractiva que les estimule. Aunque el niño no sabe leer, es un buen momento para mostrarle diferentes obras, con formatos variados, que le motiven y le sirvan para familiarizarse con el texto literario.

Sin embargo, tal y como plantean diferentes autores (ej.: Garrido, 2004; Mendoza, 2003; Padrino, 2005; Serrano y Martínez, 1997), algo parece estar fallando en el modo en que la literatura llega y se introduce en las aulas de Educación Infantil, y en general, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que la curiosidad del niño hacia el texto literario se reduce al poco tiempo de llegar a la escuela.

Reynolds (2005) expone los resultados obtenidos en las encuestas sobre hábitos lectores que el Centro Nacional de Investigación de Literatura Infantil (NCRCL) pasó en Inglaterra en 1991 y los compara con los recopilados en cinco estudios elaborados en Australia, Dinamarca e Irlanda.

Los resultados indican que los niños disfrutaban con la lectura cuando comienzan la escuela. Les gusta escuchar cuentos y desean aprender a leer. Sin embargo, en algún momento, la mayoría de ellos, especialmente los chicos, comienzan a leer mucho menos. Esta tendencia a separarse de la lectura se incrementa con la edad alcanzando su punto álgido en los años centrales de la adolescencia.

Uno de los factores que parecen estar incidiendo en este distanciamiento de la lectura es la falta de tiempo de los niños. En actualidad, muchos de ellos, sobre todo los que tienen entre 4 y 11 años, disponen de una apretada agenda en materia de actividades extraescolares por lo que cuentan con menos tiempo para leer. Asimismo, tienen menos tiempo para la lectura recreativa en compañía de los padres. En las familias actuales, ambos progenitores trabajan por lo que disminuyen los momentos para la lectura relajada en compañía de los hijos. Sin embargo, la literatura en el área indica que el descenso en el interés de los niños por la lectura literaria no es solo una consecuencia de la falta de tiempo.

Uno de los factores que parecen estar generando una disminución del interés de los niños por el material literario es la concepción que el propio profesorado tiene acerca de la literatura y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que los métodos educativos han cambiado y existe una mayor preocupación por adaptar la transmisión de conocimientos a las características del alumnado, parte del profesorado sigue sin considerar la literatura como una herramienta que permite al alumno reflexionar sobre lo que siente y vive, y que, por lo tanto, lo transforma y lo hace evolucionar (Leibrandt, 2007). En consecuencia, la dinámica habitual en las aulas de infantil sigue incluyendo la utilización de dictados y técnicas para aprender a leer y escribir poco estimulantes, y la memorización de normas y textos como fundamento del proceso de enseñanza, lo que parece apagar la creatividad y la imaginación del niño, así como su interés por las palabras, las ideas, las imágenes presentes en el material literario.

Mientras el alumnado se muestra menos motivado por conocer lo que significa en verdad la lectura literaria, la expresión de sentimientos y sensaciones a través de la palabra (Rius, 2001), se incrementa el atractivo de los medios de comunicación audiovisuales (sobre todo de la televisión) y las “nuevas” tecnologías, en cuanto que suponen una mayor rapidez en el acceso a la información, con una menor disponibilidad de tiempo y esfuerzo, y un lenguaje que los niños perciben más accesible y estimulante (Barrera, 2002).

Finalmente, algunos estudios (ej.: Dussel y Quevedo, 2010; Lacasa, 2009) señalan la existencia de carencias en los recursos que utiliza el profesorado para incentivar el gusto por los textos literarios y en su formación en literatura. En concreto, la falta de materiales literarios en las bibliotecas escolares, o su escasa y/o inadecuada utilización, y la preparación de los docentes en literatura para niños, en ocasiones insuficiente, parecen estar limitando también la curiosidad y el gusto de los niños por el texto literario.

Por lo tanto, pese a las evidencias que muestran la importancia de la literatura en el proceso de aprendizaje del niño, lo cierto es que algunas de las prácticas e iniciativas docentes llevadas a cabo en Educación Infantil parecen estar favoreciendo que los alumnos se interesen cada vez menos por la lectura de textos literarios. A continuación, analizaremos con mayor detalle dichas prácticas, evaluando el papel del profesorado a la hora de integrar el material literario en el proceso de enseñanza e incentivar el interés del niño por este tipo de materiales.

2.2. La literatura en el aula de infantil: el papel del docente

A la hora de desarrollar en el niño el gusto por la literatura el educador tiene un papel clave como mediador del proceso (Sánchez de Medina, 2009). Es el docente quien debe aportar los recursos y materiales que lo motiven a interesarse por los textos literarios (Padrino, 2005). Al mismo tiempo, debe saber dirigir sus intereses en favor de sus necesidades de aprendizaje, proporcionándole textos acordes a sus capacidades, que provoquen su curiosidad, le hagan avanzar y le preparen para la siguiente etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que todo este proceso se realice de forma gradual para que el niño vaya asimilando progresivamente sus aprendizajes (Taberner y Dueñas, 2003).

Se espera del docente una actitud entusiasta hacia los textos literarios puesto que con ella contagiará a sus alumnos el goce por la lectura. En palabras de Osoro (2002), “lo que motiva a los alumnos es la Didáctica del Sentimiento, esa parapedagogía que enarbola la bandera de la empatía y reivindica la importancia de las emociones y los sentimientos para el desarrollo libre y equilibrado de los adultos del futuro” (p.3).

Asimismo, es tarea del profesorado: a) proporcionar a los niños un ambiente rico y variado en material literario y procurar que exista un espacio tranquilo, adecuado, de fácil acceso y estimulante para el contacto y la lectura (Santamaría, 2006); b) dejar a los niños tiempo suficiente para que conozcan el material literario, se familiaricen con él, lo exploren y aprendan a seleccionar el que más les interese (Cerrillo y Cañamares, 2008), y c) trabajar los diferentes textos con el niño, realizando diferentes actividades y poniéndolos en relación con los aprendizajes que se están

haciendo en el aula (Guerrero y Belmonte, 2001). A través de este tipo de experiencias el niño reflexionará sobre los textos trabajados, e irá adquiriendo el gusto por la lectura (Ruppl, 2006).

El docente de Educación Infantil tiene, por lo tanto, una gran responsabilidad a la hora incentivar en el alumnado el interés por la literatura; a través de su influencia estos aprenden a utilizar los textos literarios y a disfrutar con ellos, estableciendo las bases de su futura relación con la literatura.

Pese a los esfuerzos que realizan muchos educadores por desarrollar en el niño el gusto por la literatura infantil, se detectan algunas insuficiencias en las actividades que desarrollan en el aula y en las que se integran textos literarios, así como en los recursos que utilizan para incorporar este tipo de textos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1. Algunas actividades docentes en las que se integra material literario

Entre las diferentes actividades o técnicas en las que el docente de Educación Infantil utiliza textos literarios destacan fundamentalmente las dirigidas a la “animación a la lectura”. Su carácter lúdico hace que su uso en las aulas sea frecuente (Quintanal, 2005).

En concreto, algunas de las actividades utilizadas para incentivar la lectura incluyen la utilización de la literatura oral tradicional como una forma de juego o entretenimiento, haciendo uso, por ejemplo, de las adivinanzas, o el uso de los cuentos (Cerrillo y Yubero, 2003). En este sentido, se encuentran iniciativas interesantes en las que el niño toma contacto con la literatura y, en particular, con el cuento infantil, a lo largo de diferentes sesiones de trabajo en las que se desarrollan actividades previas o de motivación a la lectura, actividades de desarrollo y actividades de refuerzo o ampliación de la lectura.

Tal y como se indica en la Tabla 4, entre las actividades de motivación se incluye el uso de estrategias como la asamblea, donde los niños y el profesor pueden hablar de los personajes del cuento y empezar a familiarizarse con ellos, u observar el póster del cuento o la unidad didáctica que van a trabajar.

Como actividades de desarrollo, se lleva a cabo una narración del cuento que se va a trabajar, la identificación de los personajes del cuento, así como la dramatización de la parte del cuento que más haya gustado a los niños. Finalmente, entre las actividades de refuerzo, se incluyen la realización de un collage sobre los personajes del cuento o la representación del cuento con marionetas (Pizarro y Gómez, 2006).

Tabla 4: Actividades de animación a la lectura

Actividades de motivación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asamblea. Hablar de los personajes de los cuentos (hadas,...) ▪ Escuchar las canciones de la unidad ▪ Observar el poster de la unidad ▪ Dramatizar los movimientos de los personajes ▪ Presentar imágenes de personajes de cuentos
Actividades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrar el cuento ▪ Identificar los personajes y comentar sus características ▪ Realizar la secuencia del cuento ▪ Poner voz a los personajes ▪ Comentar el contenido del cuento ▪ Narrar el cuento entre todos ▪ Incorporar el cuento a alguna sesión de psicomotricidad
Actividades de ampliación o refuerzo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collage sobre el cuento ▪ Exponer un mural sobre el cuento en el pasillo del colegio ▪ Cantar y bailar canciones relacionadas con el cuento ▪ Representar con marionetas el cuento ▪ Modelar los personajes con plastilina ▪ Hacer dibujos relacionados con el cuento ▪ Inventar historias a partir de un cuento de imágenes ▪ Visionar alguna película relacionada con la historia del cuento

Fuente: Adaptado de Pizarro y Gómez (2006).

Además de las mencionadas, el profesorado utiliza estrategias de animación a la lectura en las que se incluyen otras actividades como el “libro viajero” o el “diario de lecturas” (Aragón, 2010). En el caso del libro viajero, el profesor, sólo o con ayuda de los alumnos, confecciona un libro, normalmente de cartulina y con una portada llamativa en la que incluye el título del libro. Se trata de un libro itinerante que comienza su viaje en blanco, siendo los niños quienes le dan sentido.

Un libro viajero puede incluir distintos tipos de textos. En Educación Infantil suele utilizarse un libro viajero “genérico” donde los niños escriben con libertad lo que desean: trabalenguas, canciones, adivinanzas, noticias, poesías, anécdotas, chistes, etc. Es en casa y en compañía de sus padres cuando habitualmente los niños realizan sus aportaciones al libro viajero. Dado que los niños son pequeños y no dominan todavía la escritura, los padres transcriben lo que el niño quiere escribir, y le leen los textos que otros alumnos han escrito, que le sirven de referencia y entretenimiento (Bermejo, 2011).

Por su parte, el Diario de lecturas, es una actividad a través de la que los niños diariamente pueden expresar en un cuadernillo sus impresiones o sensaciones sobre aquello que han leído o les han leído. En la etapa infantil pueden plasmar sus opiniones o sentimientos dibujando o en la asamblea con sus compañeros (Quintana, 2006).

En el contexto de la animación a la lectura, la actividad docente incluye también “concursos de cuentos” que estimulan la creatividad y fantasía de los niños (Machado, 2002; Molina, 2009), y de acuerdo con la revisión de Escalante y Caldera (2008):

- Canciones en láminas: el docente presenta a los niños canciones con versos que se repiten y que les ayudan a comprender mejor la secuencia de los textos de los cuentos que trabajarán posteriormente.
- Acercamiento a la poesía: el docente lee poesía en el aula diariamente y busca poemas cortos y repetitivos. Al escucharlos, repetirlos y al añadirles efectos sonoros, los niños se motivan y se familiarizan con el lenguaje y la melodía de la poesía.
- Lectura silenciosa: el educador planifica momentos de lectura individual en el aula que brindan a los niños el sentido de independencia que la lectura aporta.
- Anticipación de un texto a partir de su título: a partir del título de un libro seleccionado por el profesor los niños deberán adivinar el tema que aborda, exponiendo y razonando posteriormente por qué consideran que ese es el argumento del libro. Esta actividad fomentará la reflexión personal sobre los contenidos del libro y la forma de entenderlo.
- Lectura dramatizada de cuentos: los niños y los educadores seleccionan cuentos con un número de personajes igual al grupo que se haya hecho, se elige quien será cada personaje y posteriormente se hace la lectura dramatizada. Esta estrategia ofrece a los niños la posibilidad de trabajar en equipo y los docentes tienen la posibilidad de realizarles preguntas para conocer el grado de comprensión de los textos utilizados.

Balladares (2011) plantea que las actividades deben ser divertidas y participativas, deben combinar el elemento lúdico, deseable en cualquier método o estrategia de animación a la lectura, con el cuidado de la relación con el texto. Entre las estrategias de animación a la lectura que propone destacan: a) la organización de la biblioteca de aula, implementada con diferentes materiales; b) la colección de palabras de los libros (en un recipiente se recogen palabras que dan miedo, en otro palabras largas, etc.); c) la confección de álbumes de etiquetas (con palabras que empiezan con cada letra del abecedario), de objetos del hogar, personajes infantiles y sus logos, etc.; d) la confección de libros de adivinanzas, trabalenguas, rimas, etc., y e) la implementación de

la maleta familiar, con 4 libros, películas, periódicos y un cuaderno, que cada semana se entrega a una familia, para que lean los textos y redacten en el cuaderno sus impresiones y comentarios sobre los textos leídos.

A pesar de las posibilidades que ofrecen este conjunto de actividades, diferentes autores (ej.: Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Colomer, 2002a; Mendoza, 1999) señalan que, con frecuencia, el profesorado olvida el objetivo que se pretende alcanzar con su uso: hacer que los niños se familiaricen, de una manera placentera, con diferentes tipos de textos, entre ellos el literario, y adquieran los criterios necesarios para valorarlos. En su lugar, se plantean más como un juego o una técnica para leer y potenciar las habilidades comunicativas que como una actividad organizada para la promoción del gusto por la literatura, en particular (Colomer, 2002b).

En este sentido, la labor docente parece centrada en la importancia de los textos literarios como recursos para el aprendizaje de los usos gramaticales, la lectoescritura, etc. La idea de que los niños adquieran una competencia literaria, que aprendan a leer, pero sintiendo y entendiendo lo que leen, alcanzando aprendizajes realmente significativos, parece haber adquirido una importancia secundaria. En este sentido, la literatura se utiliza como medio para aprender pero no el fin último de dicho aprendizaje (Castillo, 2004).

Las actividades en las que se integran textos literarios tienen, por lo tanto, un valor preferentemente instrumental, se llevan a cabo con fines que van más allá de la mera lectura. En consecuencia, los alumnos se enfrentan a unos textos cargados de nociones morfológicas, sintácticas y léxicas que les impiden valorar las cualidades literarias de dichos textos, y que les aleja cada vez más tempranamente de la lectura, especialmente cuando esta es una actividad voluntaria.

A este respecto, Lázaro Carreter (1984; citado en Cerrillo, 2006) apuntaba:

El niño no se acerca al libro como al juego, al circo o al deporte; no existe entre sus apetencias. Antes bien, suele acoger la invitación al libro como una celada que lo apresará en el tedio. Porque sus primeros contactos con él (...) son de vencimiento de obstáculos; primero, el de descifrar los signos gráficos y el de relacionarlos con el significado del léxico y del discurso; después, el de la comprensión de los distintos saberes... Con el libro de texto, los muchachos, en rigor, no leen, sino que aprenden. No es raro que este esfuerzo les disuada del camino de la lectura (...) No creo apenas en el lector espontáneo; los que solemos tenernos por tales hallaremos en los orígenes de nuestra afición, si recapitamos, estímulos y contagio. (p.7)

Esta situación preocupa especialmente en el contexto actual, en el que los medios comunicación adquieren un mayor protagonismo. Hemos pasado de un modelo cultural fundamentado en la palabra escrita e impresa a otro en que predomina la imagen audiovisual, y

que, pese a sus ventajas, limita, en ocasiones, no sólo la competencia literaria de los nuevos lectores, sino algo más elemental, su competencia lectora (Cobo, 2010).

Muchos son lectores cuyas primeras experiencias infantiles vienen marcadas por la televisión, internet o la práctica de una lectura instrumental, pero que carecen de la experiencia de que les hayan narrado cuentos o de haber escuchado cuentos maravillosos, relatos clásicos, que optimizan el modo en que comprenden y se relacionan con el mundo que les rodea (Moreno, 2001). Coinciden además con personas que no han experimentado la cultura oral que sí vivieron sus antepasados. Tampoco han participado, o lo ha hecho en menor medida, de la lectura en voz alta o del acto de relatar una historia con sentido, lo que supone un problema para su crecimiento como individuos (Pelegrín, 2008).

Todo ello, junto con los todavía insuficientes esfuerzos por integrar en los centros educativos las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la competencia lectora y literaria, dotando al niño de una serie de habilidades que le permitan discriminar y analizar la información disponible (Cerdeña, 2010), generan dificultades por parte de los más jóvenes para razonar o realizar una lectura comprensiva de los textos que manejan (Enríquez, 2010; Rodríguez, 2005).

De ahí, la importancia de las primeras lecturas escolares en la adquisición de un hábito lector, y en concreto, en la formación del lector literario. Se trata de aportar al niño lecturas sin otra finalidad que no sea la del mero goce de la lectura. Desgraciadamente, como decimos, en ocasiones, los docentes conceden mayor prioridad a la competencia lingüística que a la competencia literaria, lo que constituye un freno para la formación y el desarrollo del lector literario.

Preocupa también el hecho de que el profesorado utilice el material literario en actividades que se desarrollan previamente a otras poco relacionadas con las competencias lectoras y el texto literario, dado que el niño acaba percibiendo estas actividades como un juego o como actividades de transición a otras más importantes (Mendoza, 1998).

Por otro lado, a la hora de trabajar el material literario, es necesario que los docentes se reinventen, que cada lectura o actividad que hagan con sus alumnos resulte diferente, que no siempre les hagan las mismas preguntas sobre ellos, que no sigan siempre los mismos esquemas (Taberero y Dueñas, 2003). Sin embargo, la realidad es que algunas de las técnicas y actividades (ej.: dictados, memorización de textos) que los docentes utilizan en el aula incentivan poco el gusto de los niños por la lectura y la literatura.

En resumen, pese a los esfuerzos de muchos educadores por aplicar técnicas o desarrollar actividades que incorporen de manera gratificante el material literario al proceso de enseñanza, en

ocasiones, dichas actividades no son suficientemente aprovechadas o lo suficientemente estimulantes, lo que contribuye a limitar el interés del niño por la lectura de este tipo de textos. Por lo tanto, parece prioritaria la utilización de métodos de enseñanza que creen en el niño la necesidad y el gusto por acercarse a la literatura, con actividades e iniciativas motivadoras e imaginativas que superen la concepción de la lectura literaria como una tarea monótona que requiere de la elaboración de resúmenes y dar respuesta a preguntas que hay que localizar en alguno de los párrafos de un texto.

La función de la lectura, y en especial, la lectura de textos literarios, debe proporcionar al alumno las herramientas para comprender e interpretar los textos, además de interiorizar el bagaje cultural y social que estos pueden aportarle (Martín, 2006). De acuerdo con Moreno (2005) o Bombini (2003), la literatura hay que leerla, debe acercarse el libro al niño y dejar que se impregne de él, y no centrarse únicamente en los objetivos didácticos que se pretenden con su lectura. El docente debe profundizar en el contexto cultural y social que el libro ofrece, hacer al alumno reflexionar sobre los contenidos del texto.

Es necesario, por lo tanto, que se hable de una educación literaria: sólo si el niño está motivado y se muestra interesado en los textos literarios podrá beneficiarse de los aprendizajes que la literatura le aporta (Tabernerero y Dueñas, 2003).

2.2.2. Recursos del docente para introducir el texto literario en el aula: la biblioteca

El docente cuenta con un gran “aliado” a la hora de incorporar materiales como el literario en el proceso de enseñanza: la biblioteca escolar, y más concretamente, la biblioteca de centro y de aula.

Desde una perspectiva general, la biblioteca de centro debe entenderse como un centro de recursos que actúa de modo simultáneo como biblioteca tradicional con materiales impresos, como hemeroteca y como mediateca con recursos audiovisuales e informáticos (Marzal, Cuevas y Colmenero, 2005).

La UNESCO (1999) subraya la necesidad de que la biblioteca responda a una serie de objetivos (Tabla 5), que podrían resumirse del siguiente modo: a) proporcionar apoyo constante al programa de enseñanza y aprendizaje e impulsar el cambio educativo; b) asegurar el acceso a una amplia variedad de recursos y servicios; c) dotar a los estudiantes de las capacidades básicas para obtener y usar una gran diversidad de recursos y servicios, y d) habituarlos a la utilización de las bibliotecas con finalidades recreativas, informativas y de educación permanente.

Tabla 5: Objetivos de la biblioteca de centro

- Inculcar e incentivar en los niños el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida.
- Ofrecer oportunidades para involucrarse en experiencias de creación y utilización de información con el objetivo de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.
- Prestar apoyo a todos los alumnos con el objetivo de dotarlos de las capacidades necesarias para evaluar y utilizar la información, con independencia de su soporte, formato o medio de difusión.
- Posibilitar el acceso a los recursos locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tomen contacto con ideas, experiencias y opiniones diversas.
- Organizar actividades que contribuyan a la concienciación y la sensibilización en las dimensiones cultural y social.
- Trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias con el objetivo de poner en marcha el proyecto educativo del centro escolar.
- Promover la lectura, recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar.

Fuente: Unesco (1999).

Para el cumplimiento de estos objetivos, la biblioteca ha de desempeñar una serie de funciones (Tabla 6). De acuerdo con Osoro (2006) ha de ofrecer una cantidad y calidad de materiales presentados en diferentes soportes que posibiliten al alumno tener un rol activo dentro de este espacio, introduciéndose en las fuentes de información y tomando contacto con las distintas tecnologías, favoreciendo una personalización del proceso de aprendizaje.

Los chicos deben apropiarse del espacio y los libros a través de acciones como mirar, hojear, comentar y leer libre y cómodamente, o a través de actividades más dirigidas, como buscar con consignas concretas, hacer un montón con los libros que tratan de un tema, explicitar sus observaciones y valoraciones sobre la organización, etc., para llegar a saber qué libros tienen a su alcance para entretenerse, para jugar, para leer enteros, para mirar las ilustraciones, para consultar palabras, para encontrar informaciones puntuales, para preparar un trabajo, etc. (Aguado, 2009, p. 134-135).

Se espera que la biblioteca ofrezca los recursos de los que dispone, apoyando la actividad docente, y posibilitando la igualdad de oportunidades del alumnado en cuanto al acceso a la cultura, con independencia de cuál sea su procedencia u origen sociocultural (Gobierno de Navarra, 1999).

La biblioteca de centro ha de actuar como eje de recursos para el aprendizaje y un espacio educativo dinámico, integrado como parte del proceso pedagógico y como apoyo a una verdadera competencia lectora y literaria (Marzal et al., 2005).

Tabla 6: Funciones de la biblioteca escolar

- Recopilación de la documentación del centro.
- Organización de los recursos para que sean accesibles mediante un sistema de información centralizado.
- Accesibilidad a la información en diferentes soportes.
- Fomentar la lectura como medio de entretenimiento e información.
- Actuar de enlace con otras fuentes y servicios externos.
- Actuar como un espacio en el que los alumnos adquieran las capacidades para el uso de las distintas fuentes de información.
- Ofrecer servicios a los profesores para la consecución de sus objetivos pedagógicos.

Fuente: Adaptado de Osoro (2006).

Corresponde al docente facilitar, desde la escuela infantil, el acceso de los niños a la biblioteca y favorecer su conocimiento, como un acompañante activo que les ayuda a descubrir sus capacidades y los dota de las estrategias intelectuales, prácticas y didácticas necesarias para convertirse en directores de su aprendizaje y de sus experiencias lectoras. Para ello, es necesaria la organización por parte de los educadores de visitas didácticas a este espacio para que el alumnado se familiarice con él y sepa cómo utilizarlo. Además, se espera que desarrolle un plan de lectura coherente para que el niño se acerque a los libros de forma clara y motivada. Cuando el niño conoce la biblioteca se abre ante él un mundo lleno de numerosas fuentes de información y conocimiento. De ahí que su inmersión deba ser paulatina y controlada para que no se sienta abrumado y se desanime ante una oferta que considera insuperable (Osoro, 2006).

Algunos datos (ej.: Guerrero, 1999; Osoro, 2010) apuntan a que los docentes utilizan la biblioteca de centro como un espacio fuera del aula donde realizar diferentes actividades de animación a la lectura. Las actividades dirigidas a la promoción de la lectura literaria son, en concreto, con las que el profesorado se siente más satisfecho y en las que desea mejorar más en el futuro.

Asimismo, algunos profesores posibilitan el acceso de los escolares a la biblioteca para que puedan elegir libros para trabajar en el aula o para llevar a casa y comienzan, desde edades muy

tempranas, a enseñar a sus alumnos cómo manejar los diferentes medios de información de los que dispone la biblioteca a través de la utilización de periódicos, revistas, material didáctico específico o el ordenador (Díaz-Perea, 2006).

Estos datos contrastan, sin embargo, con los obtenidos en diferentes investigaciones (ej.: Del Burgo y Bernal, 2007; Miret, 2008), en las que se señala que aproximadamente un 40% de ellos admite no utilizar nunca la biblioteca de centro para preparar sus clases e informa de la realización de escasas acciones para que el alumnado tenga un contacto directo con la biblioteca y aprenda a manejar y a familiarizarse con los recursos y los textos literarios que contiene; sólo un 20% facilita su acceso en horario de clase y un reducido 10% trabaja con sus alumnos en la biblioteca. Entre los docentes que la usan con mayor frecuencia, algunos promueven su utilización para que los niños se lleven algún libro a casa pero sólo de forma voluntaria, y otros eligen ellos mismos los libros y los llevan al aula, limitando también el contacto del alumnado con la biblioteca (Díaz-Perea, 2006).

Bajo este comportamiento parece subyacer cierto desconocimiento por parte del profesorado, así como de los equipos directivos e incluso de sus propios responsables, de las funciones que puede y debe cumplir la biblioteca: la biblioteca como contexto para la lectura recreativa y como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunque las administraciones educativas subrayan la necesidad de realizar cambios en las metodologías de enseñanza, estableciendo una vinculación importante de estas con las funciones de la biblioteca de centro, lo cierto es que las estrategias seguidas en ella por la mayoría del profesorado continúan otorgando a la biblioteca un papel marginal. Tanto es así que, con frecuencia, se observa una escasa cooperación entre los responsables de las bibliotecas y el profesorado. Sólo un cuarto de los encargados de la biblioteca señalan conocer la programación de actividades de los educadores, y en muy pocos casos estos colaboran en la elaboración de los proyectos promovidos por la biblioteca (Fierro, 2008).

En este sentido, parece estar produciéndose una pérdida no sólo del gusto por la lectura, sino también del gusto por enseñarla, mostrándole a los niños las cualidades del texto literario y motivando su gusto por la lectura o por las emociones que provoca (Cerrillo y Senís, 2005).

La insuficiente labor de los docentes por incentivar la lectura literaria a través de la utilización de la biblioteca de centro responde también a la falta de recursos y a las carencias en el funcionamiento de muchas de ellas.

En la última década se han producido algunos avances importantes en el desarrollo de las bibliotecas de centro. En todas las comunidades autónomas existen programas y experiencias que

las hacen más visibles, y las dotan de una presencia más estable en el sistema educativo. Se trata de iniciativas de distinta orientación que suelen incluir acciones como: a) la aportación de recursos para optimizar las condiciones materiales de las bibliotecas (las colecciones, las instalaciones, el acceso a recursos tecnológicos); b) la formación del profesorado y de aquellos con capacidad para asumir la coordinación técnica y pedagógica de la biblioteca; c) la puesta en marcha de servicios de apoyo y cooperación, incluidos servicios electrónicos; d) el desarrollo de una biblioteca virtual de recursos, y e) la creación de redes bibliotecarias (Miret, 2008).

Sin embargo, pese a los avances realizados, diferentes estudios ponen de manifiesto las carencias de las bibliotecas de centro, no sólo las de Educación Infantil, también las de Primaria y Secundaria.

Un estudio llevado a cabo por el Gobierno de Navarra (1999) en 423 centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con el fin de conocer el estado real de las bibliotecas escolares e impulsar iniciativas que optimicen su calidad, concluye que:

- Las bibliotecas tienen fondos, fundamentalmente de carácter literario, que necesitan ser revisados y actualizados.
- Se destina parte del presupuesto a renovar los materiales, pero no es suficiente.
- La biblioteca tiene responsable, pero carece de estabilidad y de formación adecuada.
- Las bibliotecas están mal organizadas y no siguen las normas internacionales de catalogación. No tienen catálogos, no publican boletines y no difunden sus fondos.
- Son escasas las bibliotecas que tienen informatizados los fondos, aunque existe disposición de hacerlo.

En esta dirección, un estudio nacional llevado a cabo en 400 centros educativos con el objetivo de diagnosticar el estado del sistema de bibliotecas escolares, señaló la precariedad del sistema bibliotecario de los centros educativos españoles (Marchesi y Miret, 2005). Los países más desarrollados a nivel europeo presentaban estructuras de bibliotecas escolares más amplias y unidades mejor dotadas, y utilizadas con mayor frecuencia por el alumnado y los docentes, situando a las de nuestro país a la cola en relación a la mayoría de las variables evaluadas.

En concreto, los datos de esta investigación (Tabla 7) mostraron que el 20% de los centros no disponía de biblioteca central y que, aproximadamente el 40% de los que contaban con ella, presentaban carencias importantes en cuanto a su dotación y funcionamiento.

Tabla 7: Situación de las bibliotecas escolares

Recomendaciones internacionales de referencia (IFLA/UNESCO, 2002)	Datos (Marchesi y Miret, 2005)
<p>Existencia del servicio</p> <p>Para el aprendizaje y apoyo al currículo escolar, la formación de usuarios de información y la creación de hábitos de lectura</p> <p>Espacio</p> <p>Accesibilidad, dimensiones y condiciones para el trabajo; diversificación de zonas</p> <p>Presupuesto</p> <p>Para nuevos recursos, material administrativo y actividades. Se recomienda el 5% de la cantidad destinada a cada estudiante en el sistema escolar.</p> <p>Colección</p> <p>Amplia variedad de recursos de alta calidad. Colección mínima de 2.500 libros relevantes y actuales. 10 libros por alumno. El 60% del fondo relacionado con el currículo y el 40% de ficción.</p> <p>Tecnologías</p> <p>Infraestructura y recursos para gestión y usuarios.</p> <p>Horario</p> <p>Disponibilidad para alumnos y profesores.</p> <p>Responsable y otros apoyos</p> <p>Profesional titulado que forma parte de la plantilla del centro y está apoyado por un equipo. Conocimientos y habilidades técnicas, pedagógicas, de trabajo en grupo, de comunicación y difusión.</p> <p>Servicios, programas y actividades</p> <p>Servicios generales. Distintas modalidades de préstamo. Servicios de información a profesores y alumnos. Programas: formación de usuarios de información y de la biblioteca, y promoción de la lectura.</p>	<p>El 20% de los centros no tiene una biblioteca central en servicio.</p> <p>El 80% de los centros cumple estrictamente la normativa, pero no dispone de las condiciones adecuadas para la investigación, la lectura informal, el trabajo en grupo,...</p> <p>Más del 40% de los centros no tiene presupuesto específico. El 21% dispone de menos de 300 € al año.</p> <p>El 20% de los centros no cumple el requisito de colección mínima. El 31% no cumple el requisito de 10 documentos por alumno. El 41% no responde a esta pregunta. El 86% no cumple el requisito de un fondo constituido por un 60% de documentos de conocimientos.</p> <p>El 91% de los centros no tiene dotación diferenciada para el responsable y los alumnos. El 90% no tiene servicio de selección de recursos electrónicos.</p> <p>El 22% de los centros no abre la biblioteca en horario lectivo. El 48% no abre durante los recreos. Más del 50% de los centros no tiene servicio fuera del horario lectivo.</p> <p>El 71% de los responsables no ha recibido formación técnica. El 73% no ha recibido formación en lectura y en literatura infantil y juvenil. El 63% dedica menos de 5 horas semanales a la biblioteca</p> <p>El 27% de los centros no ofrece préstamo a domicilio. Más del 50% tiene programas de promoción de la lectura. Cerca del 50% tiene programas de formación en el uso de la información y la biblioteca. El 8% tiene programas de formación en tecnologías y medios digitales.</p>

Fuente: Adaptado de Miret (2008).

Muchas de ellas no disponían de suficientes ordenadores para los usuarios y puntos de acceso a Internet. Por otra parte, un 60% señalaba contar con un proyecto de biblioteca, aunque en la práctica su desarrollo era, en muchos casos, incompleto o deficiente.

En cuanto al uso del espacio, destaca el hecho de que sólo un 20% de los centros dedicaba la biblioteca a las funciones que le son propias, mientras que el resto la compartía o dedicaba a otros usos, que en un 17% de los casos incluían su consideración como contexto disciplinario.

En cuanto a la colección, más de un 20% no alcanzaba el nivel mínimo de documentos disponibles y sólo el 28% alcanzaba el valor recomendado para la ratio de documentos por alumno. Tampoco la tipología de los mismos se ajustaba a lo exigido oficialmente (apenas un 9% contaba con más del 60% de documentos de consulta y conocimientos). Al analizar los niveles de actualización de las colecciones, el estudio indicaba que más de la mitad de las bibliotecas escolares no retiraba periódicamente los documentos literarios obsoletos o defectuosos y que la renovación de fondos resultaba deficitaria en cantidad y frecuencia, situación debida principalmente a las limitaciones presupuestarias.

También se observaron carencias en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, horarios o el personal de las bibliotecas. El 90% no tenía servicio de selección de recursos electrónicos. El 22% no abría la biblioteca en horario lectivo y más del 50% no tenía servicio fuera del horario lectivo. Por último, más de un 70% de los responsables de biblioteca no habían recibido formación técnica ni formación sobre literatura infantil y juvenil.

En resumen, pese al importante papel que desempeña la biblioteca de centro como elemento de apoyo a la actividad docente y como instrumento para promover y optimizar la competencia lectora y el conocimiento de la literatura, se observan algunos problemas en el aprovechamiento por parte de los docentes de este centro de recursos. Se observan también dificultades materiales y de falta de dotación de personal adecuadamente formado para organizar y potenciar las bibliotecas en las escuelas infantiles.

Las dificultades detectadas en el uso por parte del profesorado de las bibliotecas escolares, así como en su dotación y funcionamiento, se extienden no sólo a la biblioteca de centro, también a las biblioteca de aula.

En el marco de la biblioteca escolar, la biblioteca de aula resulta un elemento imprescindible para despertar la afición del niño por el texto literario y su lectura, a la vez que actúa como un contexto relevante en el desarrollo de actividades vinculadas con el ámbito de la expresión y la comunicación. En cada aula parece necesaria una biblioteca que permita una relación cercana

entre los escolares y la literatura, que contribuya al desarrollo de cada uno, respondiendo a los intereses y demandas que presenten.

Vargas (2008) señala algunas de las funciones de la biblioteca de aula (Tabla 8). Gracias a este espacio, el niño conoce cómo se organiza una biblioteca, reconoce los libros y otros materiales y desarrolla su gusto por la lectura.

Tabla 8: Funciones de la biblioteca de aula

- Despertar el interés de los niños/as por conocer.
- Favorecer que se den situaciones de aprendizaje motivadoras que ayudan al progreso individual del niño según sus capacidades e intereses.
- Facilitar la igualdad de oportunidades a niños/as de distintos medios socioculturales y socioeconómicos.
- Promover el conocimiento de una biblioteca.
- Capacitar a los niños/as para reconocer en el libro y demás materiales los instrumentos que le harán progresar desde el punto de vista cultural y social.
- Desarrollar el gusto por leer y, por consiguiente, la posibilidad de conseguir un buen hábito lector en el futuro.
- Favorecer la adquisición de hábitos.

Fuente: Vargas (2008).

Desde un punto de vista pedagógico, Osoro (sin fecha) señala que la biblioteca de aula posibilita una mayor proximidad de los niños con los materiales de lectura y una respuesta más inmediata a sus dudas y consultas. Los materiales son más adecuados a su edad, nivel de lectura y gustos. A través de ella, y partiendo del clima de confianza y afecto establecido con el alumnado, el docente puede compartir su pasión por la lectura literaria y dejarse “empapar” con las lecturas de los estudiantes.

Algunos docentes incentivan, a través de la biblioteca de aula, el hábito lector y la competencia literaria posibilitando que el alumnado pueda llevarse a casa diferentes libros así como devolverlos o cambiarlos en un plazo determinado, y lo más importante, los docentes dedican tiempo a la lectura en el contexto del aula (Arias, 2007). Entre los que utilizan la biblioteca de aula, los hay que proponen diferentes momentos de lectura individual y compartida de los textos literarios. Además, utilizan la biblioteca de aula para que los alumnos que finalicen antes del tiempo establecido sus actividades puedan leer (Díaz-Perea, 2006).

Sin embargo, en otros casos, hay un uso escaso de la biblioteca de aula: el profesorado elige los textos que se utilizan en el aula y desarrolla fundamentalmente sesiones de lectura compartida en clase, con la consiguiente elaboración de fichas, y con un escaso número de actividades comunicativas en torno a la lectura (Osoro, sin fecha). Es más, aunque en un porcentaje escaso, existen docentes que no usan la biblioteca de aula dado que o bien utilizan únicamente la del centro o no la consideran importante para los alumnos dada su corta edad (Alonso, 2008), lo que limita de forma importante la adquisición de un hábito lector y la adquisición de un verdadero gusto por la literatura.

En cualquiera de estas formas de proceder, se valora excesivamente el libro de texto como fuente de aprendizaje. Aunque muchos profesores cuentan con textos de lectura para niños, seleccionados según su edad, además de otra variedad de textos, tales como comics, enciclopedias o periódicos (Sanz, 2003), un alto porcentaje del profesorado utiliza y organiza las clases en torno a un único libro de texto, que actúa como material de referencia. Pese a la comodidad que esto supone para el profesorado, puesto que estos materiales recogen la programación de toda su actividad escolar, la ausencia, o insuficiencia, de una diversidad de textos y materiales literarios que se adecuen a las necesidades del niño y potencien sus capacidades y creatividad parece empobrecer el papel educativo del profesor y el aprendizaje del alumno (Abril, 1993).

Desde muy temprano, el niño reconoce sus miedos, deseos y temores en las canciones de cuna, cuentos fantásticos, historias con rimas o canciones que escucha y aprende (Sánchez, 2009). De ahí, lo relevante de este periodo de “prelectura”, o de esas primeras lecturas en las que el adulto relata o lee de forma oral a los niños. Sin embargo, existe una discontinuidad entre la primera selección de lecturas escolares “oficiales” con las vivencias que el niño ya ha experimentado y que ya integran su “dominio literario” (Marzal, 1991). En este sentido, las primeras experiencias del niño con el aprendizaje literario escolar carecen de las condiciones adecuadas para favorecer dicho aprendizaje.

Padrino (2000) apunta, en esta línea, que en muchas ocasiones, los docentes trabajan con un número limitado de textos literarios y los que se utilizan no siempre están actualizados, lo que reduce la calidad de los aprendizajes, al no adecuarse a las necesidades de los niños.

De ese alto porcentaje de docentes que utilizan fundamentalmente un único libro de texto, pocos desarrollan actividades complementarias como obras de teatro, el libro viajero, etc., al menos fuera de lo que son fechas puntuales como el Día del Libro o la Semana Cultural (Fernández, 2007; Sanz, 2003).

Si lo que se pretende es que el alumno adquiriera un aprendizaje significativo que promueva el gusto por el material literario, parece prioritario, por lo tanto, que la biblioteca cobre un papel fundamental en la adquisición y construcción de conocimientos. Es importante dotar a la biblioteca de aula, no solo la de centro, de materiales literarios de diversa naturaleza y en distintos formatos y, por supuesto, utilizarlos de manera estimulante en diferentes dinámicas dentro del aula. Algunas investigaciones (ej.: Reynols, 2005) sugieren, concretamente, la necesidad de dotar a las bibliotecas de textos y materiales diversos, integrando textos de humor con textos más realistas.

En conclusión, a la vista de los datos presentados, parece fundamentada la importancia de la biblioteca de centro y de aula como recursos que actúan de puente entre el niño y su aprendizaje literario. Se espera que funcionen de manera complementaria y coordinada de modo que permitan ampliar la utilidad que el niño asigna a la lectura literaria: no sólo la relacionará con el goce personal y el aprendizaje sino también con la resolución de diferentes tipos de problemas (localización de información, optimización de su ocio, etc.).

Para ello, se requiere de un esfuerzo por parte del profesorado y del resto de la comunidad educativa para desarrollar metodologías activas y dinámicas que potencien la motivación del alumnado por la lectura literaria, así como una optimización de los recursos con los que el profesorado cuenta para desarrollar su labor docente. De igual modo, parece necesario que los educadores cuenten con una buena formación en literatura infantil. A continuación, analizaremos con mayor detalle esta cuestión.

2.2.3. Formación del docente en el ámbito de la literatura infantil

Pese a los esfuerzos de muchos profesores por desarrollar la competencia lectora y literaria de sus alumnos a través de diferentes planes de lectura, actividades de animación a la lectura o la utilización de la biblioteca escolar y de aula, las estrategias y recursos docentes no parecen estar teniendo el efecto deseado. Como hemos visto, a medida que avanzan en edad, a los niños les interesa cada vez menos la lectura, y de modo especial, la lectura literaria.

En este contexto tan poco halagüeño, parece que la formación didáctica del docente es imprescindible para introducir cambios que estimulen el interés de los niños por los textos literarios. Sin embargo, la formación actual que el sistema universitario ofrece a los docentes les capacita, en el mejor de los casos, para que enseñen a leer, pero no para la formación de lectores. El profesorado actual es posible que posea suficientes conocimientos de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva, pero no los tienen del acto de leer, del lenguaje literario, de la didáctica de la literatura, o del análisis de los textos (Mendoza, 2004).

Al revisar los planes de estudio de carreras como Magisterio no hay apenas mención a la formación literaria y son inexistentes los cursos de apreciación literaria, teoría literaria o introducción a la literatura; una única asignatura, Literatura Infantil, cubre las necesidades de formación de los docentes en esta materia (Moreno, 2005). Dichos planes de estudio no proporcionan, por lo tanto, la necesaria y exigible formación a quienes se convertirán en los “mediadores” entre los libros y los futuros lectores (ni en Lectura y Proceso Lector, ni en Literatura, ni en Didáctica de la Literatura). La formación específica de esos mediadores dependerá de la propia voluntad de cada uno de ellos.

Tampoco los actuales Grados de Maestro Infantil parecen contar todavía con las suficientes herramientas para introducir al futuro docente en el universo literario, familiarizándolo con los textos infantiles y capacitándolo para interpretarlos y trabajar con ellos. Aunque si cuentan en sus planes de estudio con alguna materia relacionada con la literatura infantil (Literatura Infantil, Didáctica de la Literatura en Educación Infantil, Lectura, Escritura y Literatura Infantil, etc.), en algunos casos, se trata de asignaturas optativas, o que han pasado a integrarse con otros contenidos, lo que supone una pérdida en la calidad de la formación de los profesores con consecuencias importantes en la educación literaria de sus futuros alumnos (Cátedra Telémaco, 2009).

La situación parece agravarse si tenemos en cuenta las deficiencias en los propios hábitos lectores de los futuros docentes. Elisa Larrañaga (2004), en un reciente trabajo, analiza los hábitos lectores de la población universitaria española, ofreciendo una visión sobre la relación de los estudiantes universitarios con la lectura, entre ellos los alumnos de Magisterio, profesionales que, como decimos, ejercerán la tarea de mediadores entre el texto literario y los nuevos lectores.

Los datos del estudio señalan que casi un 50% de los futuros docentes informan que, de manera voluntaria, no leen nada, prácticamente nada o sólo un rato de vez en cuando (es decir son lectores ocasionales). Este dato se repite cuando se les pregunta sobre los libros que han leído en el último año: más de un 50% indican haber leído menos de 5 libros en el último año (siendo, además, casi todos ellos lecturas obligatorias de clase), y en el momento en que se les pregunta, sólo el 47% están leyendo un libro. Lo que resulta más preocupante es la percepción que ellos mismos tienen de su propio y escaso hábito lector: un 67% señalan que, considerando los datos aportados, su hábito es bueno o muy bueno, frente al 33% que cree que es regular o malo.

Como resultado de su falta de formación y hábito lector, los docentes cuentan con escasos conocimientos sobre literatura infantil, sobre los criterios para seleccionar libros y materiales literarios adecuados para los niños y sobre qué técnicas y estrategias utilizar para motivar al alumnado a la lectura literaria. En concreto, Silva-Díaz (2009) señala que los educadores

desconocen cómo funciona el lenguaje literario o cómo los autores utilizan el lenguaje para transmitir sus mensajes y llamar la atención sobre ellos, lo que genera dudas respecto al modo y los criterios que utilizan para seleccionar las lecturas que presentan a los niños. Asimismo, la autora subraya la falta de reconocimiento por parte del profesorado de la literatura como transmisor de la cultura.

Otros estudios (ej.: Quintero y Hernández, 1999; Sanjuan, Dueñas, Luengo, Llorente y Taberner, 2009; Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2011) ponen de manifiesto este tipo carencias en la formación del profesorado sobre literatura para niños.

Como resultado de sus limitaciones, algunos educadores optan por aferrarse a los libros de texto como tabla de salvación (Osoro, 2006) y basan sus enseñanzas en la selección de lecturas literarias condicionadas por el logro de objetivos académicos diferentes a la adquisición de la competencia literaria (Cerrillo, 2006).

Asimismo, eligen los textos por sus valores externos o por la información que nos transmiten algunos de sus paratextos (formato, cubierta, editorial...) olvidando la importancia de la historia en sí misma y de cómo está contada. Algunos, deslumbrados por el *boom* editorial de los últimos años, parecen olvidar la importancia de la literatura oral (canciones, juegos mímicos, cuentos maravillosos) como instrumento que ayuda a los niños a captar ideas, sentimientos y posibilita la construcción de un mundo imaginario, muy importante en la etapa infantil. Desarrollando su imaginación simulan estados de ánimo y experimentan sensaciones que van ayudarles a captar y comprender el mundo que les rodea (Zapata, 2008).

Finalmente, la preocupación de los docentes por enseñar a leer los conduce, en ocasiones, a desarrollar planes de lectura o proyectos plagados de libros que deben leer, olvidando la importancia de la lectura voluntaria, la que verdaderamente motiva al niño, y que junto a las lecturas escolares obligatorias, puede ayudar a promover el espíritu crítico del futuro lector (Cerrillo, 2006).

Algunos autores llaman la atención sobre la necesidad de mejorar la formación y los hábitos lectores de los propios docentes en materia de literatura infantil, favoreciendo una consideración de los textos literarios por parte de los educadores distinta, que posibilite la lectura activa libre y crítica, y que sea capaz de seducir y atraer a los niños frente a al poder inmediato de la cultura audiovisual (Tejero, 2005). De acuerdo con Moreno (2005), posiblemente lo que se necesite en la actualidad, más que enseñar literatura, sea enseñar a los alumnos a apreciar la literatura, o, al menos, darles la oportunidad de poder apreciarla y valorarla.

Cerrillo (2006) sugiere que el nuevo papel docente debe olvidar el concepto tradicional de enseñanza de literatura, en relación a movimientos, autores y obras, en favor de una enseñanza que proporcione a los niños la posibilidad de gozar y valorar los libros, y les guíe en la adquisición de una competencia literaria. Para ello, el docente debe transmitir respeto por la literatura y lo que aporta, a la vez que adquiere conocimientos sobre: a) la aplicación de técnicas sencillas y motivadoras de animación a la lectura; b) literatura infantil, criterios de selección de textos, bibliografía y propuestas y planes editoriales para desarrollar los hábitos de lectura; c) medios audiovisuales y tecnológicos como recurso de apoyo a la animación a la lectura; d) otras experiencias o proyectos de fomento de la lectura, y e) estrategias de dinamización de la biblioteca de centro y de aula (Nieto, 2001).

En una línea similar, Osoro (sin fecha) señala que el docente capacitado para actuar de puente entre el niño y su aprendizaje literario, deberá: a) motivar y coordinar programas lectores y escritores; b) formarse permanentemente en este ámbito; c) orientar e implicar a los diferentes agentes educativos (en especial a la familia) en el proyecto de promoción de la lectura; d) trabajar en equipo; e) ser creativo e imaginativo; f) acercar el libro a los alumnos con un proyecto sistematizado y continuo; g) ser quien de elaborar materiales para la promoción de la lectura y la escritura, y h) adaptarse al progreso tecnológico, y aprovecharlo didácticamente.

En resumen, aunque la formación docente es una de las claves para que los niños tomen contacto de una manera adecuada con el material literario, parece que los profesores deben superar algunos obstáculos y revelarse ante un sistema formativo con carencias importantes si pretenden motivar y despertar en los niños el gusto por la lectura, y en particular, el deseo por la lectura literaria.

3. CONCLUSIONES

3. Conclusiones

Como apunta Rodari (1987), la literatura infantil está escrita y diseñada para los niños. Se evidencia en sus temas, con los que se identifican, en su lenguaje, asequible, pero mágico, en el uso de la fantasía que hechiza y sorprende y en ese humor inteligente y ocurrente.

A lo largo de la historia la literatura infantil ha ayudado al niño a comprender la cultura y la sociedad de la que era miembro. Lo ha ayudado a crear, idear e implicarse en las historias, planteando cambios, proponiendo alternativas, estimulando sus emociones y brindándole herramientas para mejorar su imaginación y capacidad crítica (Cerrillo, 2007).

Asimismo, la literatura constituye la mejor forma de iniciar al niño en la lectura, además de brindarle la oportunidad de obtener nuevos conocimientos. A través de sus diferentes géneros, resulta fundamental en su desarrollo y formación. Involucrar al niño desde temprano en el mundo de la literatura infantil le permite realizar aprendizajes significativos, disfrutando de imágenes, ritmos e historias donde las palabras y los sonidos se vuelven sus amigos (Puerta; Gutierrez y Ball, 2006).

En los últimos años, la importancia de la literatura infantil se ha incrementado. Ha tenido lugar un auténtico *boom* editorial de textos infantiles y los centros escolares se muestran cada vez más interesados en desarrollar actividades, planes y proyectos que promuevan, desde los primeros niveles educativos, su lectura, influidos por la necesidad de introducir los libros en el mundo infantil y de que los niños adquieran las herramientas necesarias para su manejo y comprensión (Etxaniz, 2008).

A continuación, se presentan las principales aportaciones y conclusiones de este trabajo respecto al tratamiento que recibe el material literario en Educación Infantil, y más concretamente, respecto a las actividades utilizadas por los docentes en las que se hace uso del texto literario, la utilización que el profesorado realiza de la biblioteca escolar como apoyo a su actividad docente y su formación en literatura infantil.

3.1. Actividades docentes en las que se integra material literario

El profesor tiene un papel decisivo a la hora de favorecer el contacto del niño con la literatura, puesto que es él quien actúa de puente entre los textos y el niño. Su actitud positiva y su carácter entusiasta son claves para contagiar al niño el interés por el material literario.

Se espera que desarrolle actividades e iniciativas que permitan a los niños sentir la magia de los libros y, a la vez, comprender diferentes textos y adquirir los criterios para valorarlos. Las actividades deben ser divertidas y participativas, deben combinar el componente lúdico y el cuidado de la relación con el texto.

Los docentes, en la actualidad, cuentan con diferentes estrategias y actividades para contagiar al niño el gusto por la lectura literaria. El libro viajero, lecturas dramatizadas o un diario de lecturas son sólo algunas de las actividades que puede utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aragón, 2010).

Conscientes de la importancia que tiene la literatura infantil en esta etapa, muchos docentes tratan de poner en contacto a los niños con los libros utilizando este tipo de técnicas, creando en el aula un clima propicio para la lectura y motivando a los niños de forma lúdica (Cerrillo y Yubero, 2003). Se trata de actividades que los niños pueden llevar a cabo de manera individual o bien en compañía de sus profesores u otros iguales.

Sin embargo, la realidad nos muestra también que el profesorado concede todavía demasiada importancia a la instrumentalización de la lectura utilizando los textos literarios fundamentalmente para el aprendizaje de los usos gramaticales o de la lectoescritura, y olvidando que para leer hay que empezar sintiendo los textos y todo lo que pueden aportarnos (Colomer, 2002b). Asimismo, hacen uso de actividades repetitivas y poco novedosas que no estimulan los aprendizajes ni sirven para motivar la lectura en el aula (Castillo, 2004).

Esta situación es especialmente preocupante si tenemos en cuenta que la actual sociedad participa de una cultura fundamentalmente audiovisual, en la que los medios comunicación (en especial la televisión) adquieren cada vez mayor relevancia, y donde el conjunto de agentes sociales, incluida la escuela, ofrece actividades e informaciones en donde prevalecen las imágenes y los iconos frente al texto escrito (Cobo, 2010). Este cambio implica ciertas modificaciones en el uso del lenguaje y, sobre todo, en las capacidades de razonamiento, lo que podemos comprobar en los hábitos lectores de los más jóvenes y en sus habilidades para la lectura comprensiva, más deficientes conforme avanzan en edad (Cerrillos y Senís, 2005; Rodríguez, 2005).

A esto se le suma el hecho de que los futuros lectores no han tenido acceso a la literatura de tradición oral como otras generaciones, lo que les impide disfrutar de las ventajas que este tipo de narraciones pueden ofrecerles a la hora de descubrir el mundo que les rodea y desarrollar un auténtico gusto por el material literario (Pelegrín, 2008). Muchos de ellos vivencias experiencias infantiles marcadas por la televisión, las historias de Disney o la práctica de la lectura instrumental,

pero carecen de la experiencia de que les hayan contado cuentos maravillosos y emblemáticos en los primeros años de vida, o de haber practicado juegos que incluyen retahílas o cantinelas.

En conclusión, el profesorado cuenta con una amplia variedad de actividades que puede utilizar en su labor docente para facilitar que los niños aprendan a leer. Sin embargo, en ocasiones parece olvidar que para leer además de entender las palabras hay que apreciar y sentir lo que nos transmiten. Prueba de ello, es que desarrolla e implementa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje actividades poco estimulantes y divertidas que no favorecen, o favorecen poco, una lectura activa, libre y crítica, capaz de atraer la atención de los niños sobre los textos literarios frente al poder inmediato de la cultura audiovisual.

3.2. Recursos docentes para introducir el texto literario en el aula: la biblioteca

Los docentes cuentan con diferentes herramientas a la hora de introducir el texto literario en el proceso de enseñanza. Una de las más relevantes es, sin duda, la biblioteca escolar, tanto de centro como de aula.

La biblioteca de centro debe actuar como un centro de recursos capaz de ofrecer información y recursos materiales y tecnológicos que sirvan de apoyo a la actividad docente y favorezcan el aprendizaje del alumnado (Marzal et al., 2005).

Se espera que el educador guíe a los niños en el descubrimiento de la biblioteca y los ayude a familiarizarse con ella, y con los diferentes textos que contiene, facilitándole su acceso a través de diferentes vías (ej.: visitas guiadas a la biblioteca, tiempo para que el alumno tome contacto con los textos, etc.). Además, se espera que la utilice como soporte de sus enseñanzas, utilizando materiales o desarrollando diferentes actividades en este espacio (Escardó, 2008).

Sin embargo, se observan deficiencias en el uso que los docentes realizan de la biblioteca de centro. Muchos apenas la usan para la preparación de sus clases, y cuando lo hacen, habitualmente es de forma aislada y ocasional. Se observan también carencias en el desarrollo de actividades por parte del profesorado que estimulen la investigación y el uso de la biblioteca, y de sus recursos, por los alumnos desde temprano (ej.: recomendar lecturas voluntarias, solicitar la realización de alguna tarea). Otras iniciativas, como la visita a la biblioteca con alumnos en horario de clase, son todavía más escasas (Díaz-Perea, 2006; Miret, 2008).

Al insuficiente aprovechamiento de la biblioteca por parte del profesorado, se une la falta de recursos con los que cuenta: carencia de recursos tecnológicos, económicos y humanos que no favorecen que la biblioteca ocupe el espacio que se merece en los centros como apoyo al aprendizaje y a la integración del texto literario en las aulas (Del Burgo y Bernal, 2007).

En cuanto a la biblioteca de aula, ésta se configura como un espacio más próximo para que los niños conozcan los textos literarios y sus diferentes formatos. Algunos docentes utilizan la biblioteca de aula para realizar actividades que promuevan el hábito lector, como lecturas compartidas y individuales. Sin embargo, una parte del profesorado se muestra reticente a la utilización de este espacio. Realiza un escaso uso de este recurso, entre otros motivos, por la escasa utilidad que atribuye a los textos literarios en el proceso de aprendizaje, dada la corta edad del alumnado (Alonso, 2008).

En consecuencia, algunos docentes realizan un uso casi exclusivo y preferente del libro de texto en el desarrollo de sus clases y organizan actividades que no estimulan la comunicación ni la creatividad de los niños. Pocos desarrollan actividades como obras de teatro, el libro viajero, etc., al menos fuera de lo que son fechas puntuales (Fernández, 2007; Sanz, 2003).

Los que utilizan material literario, trabajan con un número limitado de textos, y los que utilizan no siempre están actualizados, lo que reduce la calidad de los aprendizajes, al no adecuarse a las necesidades e intereses del alumnado.

Partiendo de estas consideraciones, cabría concluir que, a pesar de la importancia de la biblioteca, tanto de centro como de aula, a la hora de promover el hábito lector en los niños y estimular su interés por el texto literario, parece que queda mucho camino para conseguir que estos espacios dispongan de todos los elementos necesarios para convertirse en centros de recursos para el aprendizaje.

Pese a que existen experiencias e iniciativas que tratan de buscar fórmulas y emprender acciones para que la biblioteca pueda convertirse en un verdadero puente para el aprendizaje, para la lectura, para la innovación, esta realidad está lejos de ser generalizada. Preocupan las deficiencias en las condiciones materiales para el buen funcionamiento de la biblioteca escolar (libros y otros documentos, tecnologías, espacios, responsable cualificado, horarios...) pero, sobre todo, las carencias en las prácticas de aprendizaje y enseñanza llevadas a cabo por el profesorado, que contribuyen poco a estimular el interés de los niños por este espacio, así como por la lectura y el manejo de los materiales literarios y los recursos que ofrece. Tanto los docentes como la administración educativa parecen resistirse a entender la relevancia de ofrecer, desde el inicio, una

educación literaria al alumnado a través de la biblioteca y de enfrentar las resistencias que, con frecuencia, surgen ante los intentos por innovar y optimizar este espacio.

3.3. Formación docente en literatura infantil

A la hora de introducir la literatura en el proceso de enseñanza, la formación del docente, sus conocimientos y sus aprendizajes, servirán de modelo al alumnado y definirán su interés, o su falta de motivación, por la lectura del texto literario.

Un profesorado formado, que contribuye a que el niño goce con los libros y comprenda los textos, debe ser creativo e imaginativo, acercar los libros al niño de forma dinámica y estimulante, y tener en cuenta el papel de la familia en los hábitos lectores de los niños, así como los propios intereses y motivaciones de los niños respecto a la lectura de libros y textos (Nieto, 2011).

Pese a la importancia de la formación docente en la promoción del placer por la lectura infantil, la formación literaria que se les ofrece a los futuros profesionales de la educación es más bien escasa. En carreras como Magisterio son inexistentes los cursos de apreciación literaria, teoría literaria o introducción a la literatura (Moreno, 2005). La formación específica de los futuros docentes depende, en muchos casos, de la propia voluntad de cada uno de ellos. Como resultado, muchos profesores carecen de los conocimientos para seleccionar de modo adecuado los materiales literarios y las técnicas para motivar al alumnado a la lectura literaria. La situación resulta más preocupante si tenemos en cuenta las deficiencias en los hábitos lectores de los que pronto se convertirán en mediadores entre los niños y sus aprendizajes literarios (Larrañaga, 2004).

Desde estas coordenadas, cabría concluir que, a pesar de la preocupación y el interés que existe entre los docentes por incentivar la lectura literaria desde edades tempranas, estos no siempre cuentan con los conocimientos y la formación para hacerlo, entre otras razones, por la ausencia de unos planes de estudio que otorguen relevancia a la formación en literatura infantil.

En conclusión, aunque el contacto de los niños con los textos literarios empieza ya en la etapa infantil, en ocasiones, el camino de los futuros nuevos lectores se ve interrumpido en este periodo como consecuencia de un proceso de enseñanza en el que se infrutiliza y/o desaprovecha el material literario y sus posibilidades. Caracterizado por la puesta en marcha de actividades poco estimulantes que impiden a los niños acceder de una forma divertida y satisfactoria a los diferentes materiales literarios; por el uso limitado de la biblioteca escolar como instrumento de apoyo para promover en los niños el gusto por la lectura literaria, y por una formación docente en literatura infantil inadecuada y/o escasa, dificulta que los niños adquieran, desde el inicio, una buena formación en literatura infantil.

Parece necesario, por lo tanto, recuperar o estimular el interés de estos por el texto literario, evitando contarles historias, o utilizar textos y metodologías aburridas, intentando no imponerles las lecturas, no frenando sus motivaciones lectoras y no cuartando “su capacidad para creer en cosas increíbles, para imaginar mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes” (Cerrillo, 2006, p. 20).

4. PROSPECTIVA

4. Prospectiva

En vista de la revisión bibliográfica realizada, se hace patente la necesidad de que los centros educativos limiten o eliminen en el futuro los obstáculos y barreras con los que cuentan a la hora de integrar la literatura infantil, y en concreto, el material literario, en el proceso de enseñanza del niño, imprescindible para ayudarlo a comprender el mundo que le rodea.

Aunque esta no es una tarea sencilla, es preciso que, desde el propio contexto escolar, se impulsen y desarrollen proyectos y acciones que favorezcan una adecuada utilización, o un mayor aprovechamiento, por parte de los docentes de las técnicas o actividades en las que se hace uso de los textos literarios, y una actitud más positiva por parte del profesorado y los centros educativos hacia el uso de la literatura para niños en las dinámicas del aula.

En la línea de lo que apuntan autores como Tabernero (2000) o Escalante y Caldera (2008), es preciso el diseño de actividades más estimulantes, que desarrollen en el niño el interés por la lectura, y en especial, por la lectura literaria. Para ello, resulta indispensable que los profesores se interesen más por los textos literarios infantiles y desarrollen más actividades en las que, por ejemplo, lean junto a los niños de forma que puedan conversar juntos sobre las diferentes lecturas. De esta forma, los niños se sentirán motivados para explorar los diferentes textos infantiles que, por los temas e ideas que presentan, les permitirán comprender mejor su realidad.

Asimismo, y muy en la línea de lo que señalan Balladares (2000) o Pizarro y Gómez(2000), resulta clave el componente lúdico a la hora de integrar la literatura en el aula. Los textos literarios y las actividades que se desarrollen con los niños deben ser divertidas y participativas, proporcionando al niño la motivación y confianza necesarias para interesarse por la lectura y las herramientas para desarrollar su creatividad e imaginación.

Otro de los aspectos que deben ser mejorados son los recursos con los que cuentan los docentes a la hora de integrar el material literario en las dinámicas del aula. En concreto, la clave parece estar en la mejora de las bibliotecas escolares, tanto de centro como de aula.

Sin infravalorar los esfuerzos de muchos profesionales y de las administraciones implicadas, esta sigue siendo una cuestión pendiente del sistema educativo y bibliotecario español. La biblioteca de centro debe dotarse de mayores y mejores recursos económicos, tecnológicos y humanos, pero, sobre todo, se hace necesario que las administraciones educativas y los docentes tomen conciencia de las posibilidades que este espacio puede ofrecer al alumnado la hora de conocer y disfrutar los textos literarios, y que los profesores se impliquen e incentiven la

implicación de los escolares en las diversas tareas de organización y puesta en marcha de la biblioteca (decoración, gestión del préstamo, información, automatización de los fondos, etc.). Resulta imprescindible, también, que los servicios educativos autonómicos formen a los docentes en la utilización de la biblioteca y su funcionamiento.

En la línea de lo que apuntan autores como Díaz-Perea (2006) los docentes deben disponer, además, de una biblioteca de aula que disponga de los materiales necesarios para comenzar a interesar al niño por los textos literarios, e integrarla en las clases para que el niño pueda desarrollar, a través de los diferentes materiales, distintos aprendizajes.

Por último, es necesaria una mayor formación de los docentes sobre literatura infantil, imprescindible para que los maestros conozcan y sepan utilizar la literatura y los textos literarios en beneficio del aprendizaje y el desarrollo del niño.

Coincidiendo con lo que apunta Cerrillo (2000), el profesorado debe implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, transmitiendo respeto por la literatura, entusiasmando y emocionando a los niños con los textos literarios, e integrando los nuevos medios y recursos tecnológicos a la hora de introducir el material literario en la dinámica del aula. Para ello, es importante que los planes de estudio de carreras como Magisterio o de los actuales Grados de Maestro Infantil incluyan una mayor carga de materias vinculadas a la formación en literatura infantil, de manera que el profesorado conozca las obras infantiles y sepa cómo utilizarlas en función de las necesidades de los alumnos.

En definitiva, existen vías para que la literatura sirva al niño en su conocimiento del mundo y forme parte de sus aprendizajes. Nuevas ideas, planes y técnicas surgen constantemente sólo queda que, de forma progresiva, los centros educativos y los docentes las apliquen según mejor convenga a sus alumnos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5. Referencias Bibliográficas

- Abril, M. (1993). Enseñar literatura, tal vez soñar. *Revista CL&E*, 18, 91-100. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126291>
- Alonso, Z. (2008). La literatura infantil: técnicas, actividades y estrategias de utilización. La biblioteca escolar y la biblioteca de aula. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 4, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_4.html
- Anaya, V. y Martín, E. (2006). La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 6, 1-10.
Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/primer.html>
- Argente del Castillo, T. y Gómez, B. (2006). Animación a la lectura en Educación Infantil: una experiencia en 3 años. *Revista Digital Práctica Docente*, 4, 1-11. Recuperado de www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n4_06/n4_06_68.pdf
- Arias, M. (2007). La biblioteca en las aulas de Educación Infantil. *Revista Digital Práctica Docente*, 7, 1-6.
Recuperado de http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n7_07/n7_07_148...
- Bajour, C. y Carranza, M. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil. *Revista Imaginaria*, 158. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Ball, M. y Gutiérrez, M. (2008). Estética de la recepción: cuando los niños pequeños aún no leen. *Educere*, 12 (42), 439-445. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000300003&script=sci_abstract
- Balladares, E. (2011). *La inferencia en niños y niñas preescolares*. Recuperado el 27 de julio de 2012 de <http://maestrasinfronteras.blogspot.com.es/2011/04/la-inferencia-en-ninos-y-ninas.html>
- Baró, M. y Maña, T. (2002). Informe de la situación actual de las bibliotecas escolares. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 146, 15-24.
- Bettelheim, B y Zelan, K. (1990). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Blázquez, A. (2009). Conceptos básicos de la literatura infantil: ejemplos para una clase de inglés. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 17 (31). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad.html
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 54-74). Buenos Aires: Manantial. Recuperado de <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-la-escuela.pdf>

- Cañón, M. (2002). Disputa o convivencia: literatura y educación. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 3 (1), 11-22.
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=836226>
- Castillo, A. E. (2004). Reflexiones acerca de la enseñanza de literatura en las clases de español como segunda lengua: una nueva destreza por desarrollar a partir de una nueva propuesta metodológica. *Revista de Filología y Lingüística y Literatura*, 30 (2), 247-260. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/rf1007-15.php>
- Cátedra Telémaco. (2009). *Conclusiones II Foro Telémaco: la lectura y la escritura en la nueva formación del profesorado*.
Recuperado de <http://www.ucm.es/info/telemaco/index.php?s=conclusiones>
- Cerda, A. (2010). La literatura y las nuevas tecnologías de la información. *Ómnibus*, 31.
Recuperado de <http://www.omni-bus.com/n31/internet.html>
- Cerrillo, P. (2001). *La formación del lector literario*. Recuperado de http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=137&id_seccion=8&nivel=Secundaria
- Cerrillo, P. (2006). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Recuperado de http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/include/p_criticaautores.jsp?seccion=bibinfantil
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. y Cañamares, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *Estudios e Investigaciones*, 8, 76-92. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista08.html>
- Cerrillo, P. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Revista OCNOS*, 1, 19-33.
Recuperado de <http://www.uclm.es/cepli/v2/contenido.asp?tc=subvis00000ocno1>
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (2003). La formación de mediadores para la promoción de la lectura. En P. Cerrillo y S. Yubero (Coords.), *Máster de promoción de la lectura y literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (2003). *Aproximación a la literatura infantil*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=10120>
- Céspedes, C. (1997). *Didáctica de la biblioteca*. Argentina: Ciccus.
- Cobo, C. (2010). Nuevos alfabetismos, viejos problemas: el nuevo mundo del trabajo y las asignaturas pendientes de la educación. *Revista Razón y Palabra*, 72, 1-13. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/index_73.html

- Coloma, J. (2003). Animación a la lectura: animación a la interculturalidad. En M. Pérez y J. Coloma (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 228-238). Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?...com...
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2002a). La lectura infantil y juvenil. En J.A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2002* (pp. 263-285). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Colomer, T. (2002b). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 145, 7-17.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (2001). *Definición de literatura infantil*. Recuperado de www.artes.unicen.edu.ar/literaturayteatro/literatura_infantil.pdf.
- Cuevas, A. y Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudio Pisa. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación*, 8, 51-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/issue/view/171>
- Del Burgo, M^a. A. y Bernal, A. (2007). Las bibliotecas escolares Navarras. 1999-2006. Pamplona: Gobierno de Navarra. Recuperado de http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/BLITZ6%20azul%20castel1%20ook.pdf
- Díaz-Perea, M. R. (2006). La biblioteca escolar como instrumento básico en el proceso alfabetizador. *Docencia e Investigación*, 31 (16), 45-66. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=4313>.
- Díez, L. y Domit, V. (2006). La capacidad de los cuentos de hadas de desarrollar un horizonte de significado desde la niñez temprana. *Revista Odiseo*, 7, 1-22. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/diezdomit-cuentos.htm>
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Recuperado de <http://www.fundacionsantillana.com/etiqueta/fundacion-santillana-argentina/>
- Escalante, T. y Caldera, V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12 (43), 669-678. Recuperado de www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n43/arto2.pdf.
- Escardó, M. (2008). 25 años haciendo lectores. *Revista Participación Educativa*, 8, 142-151. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n8-escardo-bas.pdf>
- Etxaniz, X. (2008). Investigación en torno a la Literatura infantil y juvenil. *Revista Psicodidáctica*, 13 (2), 97-109. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17513207>
- Fernández, C. (2007). Espacios y lecturas múltiples para un nuevo milenio. En A. Herrera y A. Redondo (Comps.), *Bibliotecas: escenarios para que cada libro encuentre su lector*. La

- bibliotecas escolar en la escuela de hoy (pp. 19-22). Recuperado de buenosaires.gov.ar/areas/.../cuadernillo_bibliotecologico.pdf
- Fierro, J. (2008). Bibliotecas escolares a examen. *Revista Participación Educativa*, 8, 93-108. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista08.html>
- Garrido, M. A. (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Gerard, V. (2011). *Picoteo, zapeo e hiperenlaces: el nuevo comportamiento lector*. Recuperado de <http://www.goethe.de/ins/es/mad/prj/kuj/es8118466.htm>
- Gobierno de Navarra. (1999). *Una aproximación a las bibliotecas escolares en Navarra. Claves para su mejora*. Recuperado de http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzazul1cas.pdf
- Gobierno de Navarra. (2000). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/blitz3-cas.pdf>
- Gómez-Hernández, J.A. (2010). Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década: brotes verdes e incertidumbres. *Anuario ThinkEPI*. Recuperado de <http://www.thinkepi.net/las-bibliotecas-escolares-en-espana-ante-una-nuevadecada-brotes-verdes-e-incertidumbres>
- Guerrero P. y Belmonte, J. (2001). *Lengua y literatura y su didáctica*. Murcia: Diego Marín.
- Lacasa, J. M. (2009). *Nuevas tecnologías en las aulas: un problema de modelo no de cantidad*. Recuperado de <http://www.magisnet.com/noticia/5015/Pol%C3%ADtica-educativa/nuevas-tecnologias-aulas-problema-modelo-cantidad.html>
- Larrañaga, E. (2004). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. (Tesis doctoral). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 36. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>
- López, A. y Guerrero, P. (1993). La literatura infantil y su didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 187-199. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117802>
- Machado, A. M^a. (2002). Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura. En A. M^a. Machado, *Letra, escuela y creación literaria* (pp. 11-25). Madrid: Anaya.
- Marchesi, A. y Miret, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf
- Marzal, M. A. (1991). *La biblioteca de Centro y la biblioteca de Aula*. Madrid: Castalia.

- Marzal, M. A., Cuevas, A. y Colmenero, M^a. J. (2005). *La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje*. CRA. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de doteine.uc3m.es/docs/cuevascerverocive.pdf
- Memba, J. (2001). *La poesía infantil*. Recuperado el 30 de julio de 2012 de <http://www.elmundo.es/elmundolibro/2001/03/04/anticuario/983538260.html>
- Mendoza, A. (1998). Marco para una didáctica de la Lengua y de la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 233-269.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Menouer, W. (2009). *La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE*. Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE. Recuperado de <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf>
- Miret, I. (2008). *Bibliotecas escolares, (aún más), hoy*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <http://www.lalectura.es/2008/default.aspx>
- Miret, I., Baró, M., Maña, T. y Vellosillo, I. (2011). *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?: Herramienta de autoevaluación. Preguntas e indicadores para mejorar la biblioteca*. Madrid: Ministerio de Educación y Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf
- Molina, R. (2009). El rincón del lenguaje. *Revista Innovación y Experiencia Educativas*, 14. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf
- Montoya, V. (2001). *El poder de la fantasía y la literatura infantil*. Recuperado el 4 de abril de 2012 de <http://www.leemeuncuento.com.ar/fantasía.html>
- Moreno, J. (2005). De la didáctica de la literatura a la transmisión de la literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 31. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html>.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijos e hijas: un estudio etnográfico. *Revista de Educación Contextos Educativos*, 4, 177-196. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209694>

- Nieto, L. (2001). Formación del profesorado de lengua y literatura y práctica docente. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 65-74.
- Osoro, K. (Sin fecha). Formación del profesorado para un plan de lectura en secundaria. Recuperado el 9 de agosto 2012 de http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=117&id_seccion=14&nivel=Secundaria
- Osoro, K. (Sin fecha). Biblioteca escolar o biblioteca de aula. Recuperado el 28 de julio de 2012 de http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=54&id_seccion=13&nivel=Primaria
- Osoro, K. (2002). *25 intuiciones y compromisos para el futuro de la animación a la lectura. 25 años de animación a la lectura*. Jornadas de reflexión desde las bibliotecas escolares y públicas. Recuperado de http://www.maratondeloscuentos.org/jornadas/guada_resul.htm
- Osoro, K. (2006). Biblioteca escolar y hábito lector. *Revista Educación y Futuro*, 2, 1-16. Recuperado de http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos/revista2/kepa_osoro..asp
- Padrino, J. (2000). Clásicos de la Literatura Infantil Española. En P. Cerrillo y J. Padrino (Coords.), *Presente y futuro de la literatura infantil* (pp. 67-91). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, 37-51. Recuperado de <http://www.oei.es/indbol11140.htm>.
- Peinado, I. (2009). *Literatura infantil*. Recuperado el 22 de junio de 2012 de <http://www.profesoresenlaula.com/profaula/Libros/EdInfantil/2009/LiteraturaInfantil.InmaculadaPeinadoP.pdf>
- Pelegrín, A. (2008). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=28307&portal=0>
- Puerta de Pérez, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿corazón o razón? *Revista Educere*, 11, 165-170. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19405/1/articulo4-11-4.pdf
- Puerta, M., Gutiérrez, M. y Ball, M. (2006). Presencia de la literatura. En M. Puerta, M. Gutiérrez y M. Ball (Coords.), *Un espacio para leer y escribir*. Caracas: El Nacional.
- Quintanal, J. (2005). El arte de contar cuentos en el aula de infantil y primaria: La literatura infantil. CAP de Alcobendas. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/77920532/2-Literatura-infantil>
- Quintero, A. y Hernández, A. (1999). La lectura en la escuela: ¿qué piensan y cómo actúan los profesores? *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 91-103.
- Reynolds, K. (2005). ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores de Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda. *Revista Ocnos*, 1, 87-107. Recuperado de <http://www.uclm.es/cepli/v2/contenido.asp?tc=subvisooooocno1>

- Rius, M. D. (2001). La adquisición y desarrollo de la lectura y escritura desde la perspectiva de la psicolingüística generativa. *Educación en el 2000*, 4, 3-7.
- Rodari, G. (1987). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria, Revista Quincenal sobre Literatura Infantil y Juvenil*, 125.
Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Rodari, G. (2011). Capítulo 1: Preliminares. En G. Rodari (Ed.), *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias* (pp. 9-14). Barcelona: Planeta.
- Rodríguez, A. (2005). Los efectos de la televisión en niños y adolescentes. *Comunicar*, 25, 1-14.
Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=25>
- Ros, M^a. M. (2010). El cuento en la educación infantil: actividades. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 32, 1-9.
Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_32.html
- Ruppl, Z. (2006). La literatura infantil y juvenil en la enseñanza de E/LE. *Revista Carabela*, 59, 25-46.
- Sánchez, D. (2010). *¿Qué es la literatura infantil?* Recuperado el 22 de abril de 2012 de http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez_lihon_danilo/que_es_literatura_infantil.htm.
- Santamaría, R. (2006). Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/ LE. *Revista Carabela*, 59, 79-107.
- Sánchez, M. (2009). La biblioteca en el aula de Educación Infantil: la magia de los libros. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_16.html
- Sánchez de Medina, C. (2009). La importancia de la lecto-escritura en Educación Infantil. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 14 (60). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_14.html
- Sanz, A. (2003). *La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
Recuperado de dpto.educacion.navarra.es/.../blitz_files/Blitz%203%20amll.pdf
- Serrano, J. y Martínez, J. E. (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Silva-Díaz, M^a. C. (2009). La formación de maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (I parte). *Revista Cuatrogatos*.
Recuperado de <http://www.cuatrogatos.org/articulolaformaciondelosmaestros1.html>
- Siva-Díaz, M^a. C. (2009). La formación de maestro en Literatura Infantil: un estudio diagnóstico (II parte). *Revista Cuatrogatos*.
Recuperado de <http://www.cuatrogatos.org/articulolaformaciondelosmaestros2.html>

- Sotomayor, M^a. V. (2002). Poesía infantil española de los últimos 20 años. *Revista Lazarillo*, 8, 4-23. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/lazarillo-madrid--15/>
- Sotomayor, C., Giovani, P., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *PEL. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 28-41. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/39>
- Taberner, R. y Dueñas, J. (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de infantil y primaria. En A. Mendoza y P. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-335). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=11478>
- Tejerina, M^a. I. (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. En R. Portillo y J. Monge (Coords.), *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el s.XXI* (pp. 275-293). Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-formacin-de-un-nuevo-maestro-0/html/003f3304-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Tejero, A. (2005). *La formación literaria del maestro*. Recuperado el 7 de agosto de 2012 de <http://antoniotejero.blogspot.com.es/2005/09/la-formacin-literaria-del-maestro.html>
- Torres, M^a. J. (2011). Literatura infantil. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 40 (61), 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_40.html
- UNESCO (2000). *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar*. Recuperado el 7 de agosto de 2012 de http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html
- Vacas, C. (2009). Importancia del teatro en la escuela. *Revista Innovación y Experiencias educativas*, 16 (88), 1-11. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_16.html
- Vargas, M. (2008). La biblioteca de aula: organización y funcionamiento. *El Lapicero. Primer Periódico de Educación en Sevilla*. Recuperado de <http://www.ellapicero.net/node/3099>
- Vidal, M. (2008). *Mamut. Mi primer cómic*. Recuperado el 27 de junio de 2012 de <http://mamut-comics.blogspot.com.es/>
- Zapata, T. (2008). La importancia de la Literatura de tradición oral. Entrevista a Pascuala Morote Magán. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (50), 177-190. Recuperado de <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/view/594>

6. BIBLIOGRAFÍA

6. Bibliografía

- Argente, M^a. T. y Gómez. B. (2006). Animación a la lectura en Educación Infantil: una experiencia en 3 años. *Revista Práctica Docente*, 4, 1-11. Recuperado de <http://www.cepgranada.org/~jmedina/anteriores/anteriores.htm>
- Bajour, C. (2007). Cuando la biblioteca es un asunto de estado. *Pensar el Libro*, 5, 1-4. Recuperado de http://www.cerlalc.org/revista_enero/articulo03_a.htm
- Bibliotecas escolares de Navarra. (2006a). *Las bibliotecas escolares de Navarra: estudio comparativo entre los años 1999 y 2006*. Recuperado de http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/navarra_files/estudiocomparativone w.pdf
- Bibliotecas escolares de Navarra. (2006b). *La red de bibliotecas escolares*. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/redbibliotecas.html>
- Cerrillo, P. y Padrino, G. J. (1992). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Literatura infantil y juvenil S.M. (2011). *Libros Pop-up*. Recuperado el 8 de julio de 2012 de http://www.literaturasm.com/Libros_Pop-Up.html
- Pineda de Sansone, B. (2007). *El valor educativo de la literatura*. Recuperado el 20 de mayo de 2012 de <http://artenlared.com/lecturas/articulos/la-razon-que-no-cesa-de-sonar.html>
- Vera, M. (2007). *La literatura infantil también puede ser divertida. ¡Acompáñame!* Recuperado el 16 de junio de 2012 de <http://mariaveradelacruz.blogspot.com.es/2007/12/el-comic-tambien-es-literatura.html>

ANEXOS

ANEXO 1. MODALIDADES LITERARIAS

Cuentos acumulativos

En la ciudad de Pamplona hay una plaza,
en la plaza hay una esquina,
en la esquina una casa,
en la casa hay una sala,
en la sala hay una mesa,
en la mesa hay una estaca,
en la estaca hay una lora,
en la lora hay una pata,
en la pata una uña,
en la uña una aguja
en la aguja un hilo,
en el hilo la aguja,
la aguja en la uña,
la uña en la pata,
la pata en la lora,
la lora en la estaca,
la estaca en la mesa,
la mesa en la sala,
la sala en la casa,
la casa en la esquina,
la esquina en la plaza
y la plaza en la ciudad de Pamplona.

Cuentos de nunca acabar

¿Quieres que te cuente
el cuento del gallo pelao,
que de largo que era
ya se ha acabao?
Sí.
Si yo no quiero que me digas que sí
Lo que yo quiero es que me digas
Si quieres que te cuente
El cuento del gallo pelao

Cuentos mínimos

Este era un gato
con las orejas de trapo
y la barriga al revés.
¿Quieres que te lo cuente otra vez?

Canciones

Tengo una muñeca
vestida de azul
con su camisita
y su canesú.

La saqué a paseo,
se me constipó,
la tengo en la cama
con mucho dolor.

Esta mañanita
me dijo el doctor
que le dé jarabe
con un tenedor.

Dos y dos son cuatro,
cuatro y dos son seis,
seis y dos son ocho
y ocho dieciséis;
y ocho veinticuatro
y ocho treinta y dos,
a mi mamáita
me arrodillo yo.

Ahora que vamos despacio,
ahora que vamos despacio,
vamos a contar mentiras, tralará,
vamos a contar mentiras.

Por el mar corren las liebres,
por el mar corren las liebres,
por el monte las sardinas, tralará,
por el monte las sardinas.

Salí de mi campamento,
salí de mi campamento,
con hambre de tres semanas, tralará,
con hambre de tres semanas.

Me encontré con un ciruelo,
me encontré con un ciruelo,
cargadito de manzanas, tralará,
cargadito de manzanas;
empecé a tirarle piedras,
empecé a tirarle piedras,
y caían avellanas, tralará,
y caían avellanas.

Con el ruido de las nueces,
con el ruido de las nueces,
salió el amo del peral, tralará,
alió el amo del peral.

—Chiquillo, no tires piedras,

chiquillo, no tires piedras,
que no es mío el melonar, tralará,
que no es mío el melonar,
que es de una pobre señora,
que es de una pobre señora
que vive en El Escorial, tralará,
que vive en El Escorial.
Al pasar por el cuartel
se me cayó un botón
y vino el coronel
a pegarme un pisotón.
¡Qué pisotón me dio
el cacho de animal
que estuve siete días
sin poderme levantar!
Las niñas bonitas
no van al cuartel
porque los soldados
las pisan el pie.
—Soldado valiente,
no me pise usted,
que soy pequeñita
y me puedo caer.
—Si eres pequeñita
y te puedes caer,
cómprate un vestido
de color café,
cortito por delante,
larguito por detrás
con cuatrolantes
y ¡adiós mi capitán!

Refranes

A quien madruga, Dios le ayuda.
Marzo ventoso, y abril lluvioso,
hacen a mayo, florido y hermoso.
En abril, aguas mil.

Dichos populares

A buenas horas, mangas (calzas) verdes...

El que fue a Sevilla, perdió su silla.
El que fue a Jaén, la volvió a coger.
El que fue a Granada, dijo que no le daba la gana

Acusica , barrabás,
En el infierno te verás
Comiendo pan y garbanzos
Y a la noche, martillazos.

Chivato, acusica,
La rabia te pica,
Por tonto y por feo
Y por acusica.

Adivinanzas

Adivina, adivinanza.
¿Cuál es el ave que no tiene panza? (El Ave María)

Blanco por dentro,
verde por fuera;
si quieres que te lo diga,
es-pera.
(La pera)

Este banco está ocupado
por un padre y por un hijo:
el padre se llama Juan
y el hijo ya te lo he dicho.
(Esteban)

Acertijos

ALÍ y su perro CAN
fueron a tomar el TÉ;
el que no lo adivine,
tonto es.
(Alicante)

Cuatro gatos en un cuarto,
cada gato en un rincón,
cada gato ve tres gatos,
adivina cuántos gatos son.
(Cuatro gatos)

Nanas

Calla vida, no hay que llorar, duerme y sueña feliz.
Siempre tú debes mi arrullo llevar, así yo estaré junto a ti.
Duérmete niño, duérmete ya,

que viene el coco y te comerá.
La palumita blanca, que canta allá en el olivu,
cállati palumita, que duerma mi niñu.
Ea, ea que ya se durmió.
Pajarillo que está en la laguna,
no despiertes al niño
que está en la cuna.

Juegos

A la zapatilla por detrás,
tris-trás,
ni la ves ni la verás,
tris-trás.
Mirad p´ arriba,
que caen hormigas.
Mirad p´ abajo,
que caen escarabajos.
¡A dormir, a dormir
que vienen los Reyes Magos!

Al corro de la patata,
comeremos ensalada,
naranjitas y limones,
como comen los señores.
A los pies, a los pies,
sentadita me quedé
en la silla del marqués.

Al polvorón, polvorón,
que estás en mis manos,
y la niña que lo tenga,
que lo guarde en fervor.
Pasé por allí
y nadie lo vio
¿Qué niña será
la que lo tendrá?

Retahílas

Chincha, rabiña,
tengo una piña
con muchos piñones
y tú no los comes.

Cinco lobitos
tiene la loba,

cinco lobitos
detrás de la escoba.
Cinco parió,
cinco crió
y a todos los cinco
tetita les dio.

Trabalenguas

Pinde,
recopapinde,
copacopinde
copindecopa.
El que no diga
recopapinde,
copacopinde,
copindecopa,
no bebe copa.

Villancicos

La Virgen hacía gachas
en un hermoso perol.
San José las fue a probar
y las barbas se quemó.
San José bendito,
¿cómo te quemaste?
Si estaban calientes
¿por qué no soplaste?

Oraciones

Angel de mi guarda,
dulce compañía,
ten mucho cuidado
de mí todo el día.
Que el niño Jesús
de verme sonría.
Que me quiera
la Virgen María.
Que yo sea bueno
todo este día.

Fábulas

La hormiga y la cigarra.

Era un día de verano y una hormiga caminaba por el campo recogiendo granos de trigo y otros cereales para tener algo que comer en invierno. Una cigarra la vio y se sorprendió de que fuera tan laboriosa y de que trabajara cuando los demás animales, sin fatigarse, se daban al descanso

La hormiga, de momento, no dijo nada; pero, cuando llegó el invierno y la lluvia deshizo el heno, la cigarra, hambrienta, fue al encuentro de la hormiga para pedirle que le diera parte de su comida. Entonces, ella respondió: "Cigarra, si hubieras trabajado entonces, cuando yo me afanaba y tú me criticabas, ahora no te faltaría comida."

Moraleja: Cada uno debe aprender a responder de su propia conducta.

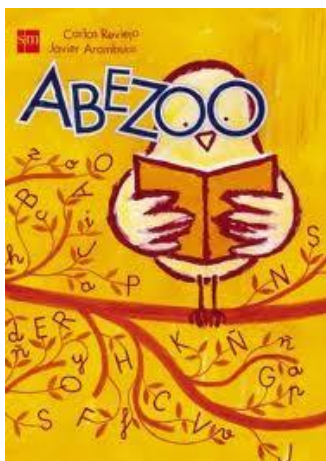
ANEXO 2. MATERIAL LITERARIO. ALGUNAS CARÁTULAS

Cómic



Cómic de Mickey

Material didáctico



Libro de Imágenes y Abecedarios



Libro de juego o Pop-ups



Álbum Ilustrado



Libro Mudo