



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

**EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN
EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE
LAS TRES LENGUAS CURRICULARES DE
LA COMUNIDAD VALENCIANA:
VALENCIANO, CASTELLANO E INGLÉS**

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

Marina Ferri Reig

Dirigida por:

Agustín Reyes Torres

Carmen Rodríguez Gonzalo

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Facultat de Magisteri – UVEG

Valencia, marzo 2024

Agradecimientos

Esta tesis no habría sido posible sin el apoyo de numerosas personas, a quien me gustaría expresar mi agradecimiento.

A Agustín Reyes Torres, por guiarme y ayudarme a lo largo de estos nueve años. Gracias por tu apoyo incondicional, paciencia, empatía, cercanía y minuciosidad que me han ayudado a crecer en mi carrera profesional y a terminar este trabajo.

A Carmen Rodríguez, por la confianza, el rigor y la guía a lo largo de esta investigación. Gracias por alentarme en cada momento y por valorar mi trabajo como docente todos estos años.

A mi equipo de Educación Infantil del Parque Colegio Santa Ana: Chelo, Inma, Begoña, Marina, David, Cristina, Marian, Mónica, María, María, Alba, Patrick y Sara. Gracias por ayudarme a crecer en nuestra profesión, por enseñarme a trabajar en equipo, por inspirarme en mi trabajo y animarme a terminar.

A mis niños y niñas de la promoción 2017-2019, por formar parte de esta investigación e ilusionaros con todas las propuestas que la Seño llevó al aula. Y, como no, a mis siguientes promociones por todo lo aprendido junto a ellos. Me siento muy afortunada de haber sido vuestra Seño.

A mi hijo Samuel, por darme la fuerza para terminar este trabajo que empecé mucho antes de conocerte. Gracias a ti, mis investigaciones han tomado más sentido y disfruto como mamá de la apasionante tarea de leerte cuentos.

A mi marido Ricardo, por alentarme y animarme en cada paso que he dado hasta terminar este trabajo. Gracias por priorizar esta tesis en nuestro proyecto de vida desde la paciencia, confianza y cariño.

A mis padres, Rosa y Ramón, gracias por creer en mi tan fuerte como lo habéis hecho. De vosotros he aprendido el sacrificio y la perseverancia en el trabajo, y como no, el amor por la familia.

A mi hermano, gracias por cederme el sitio de quejica estos últimos años y apoyarme para continuar, te paso el relevo.

A mis abuelitas, María y Pepita, a mis tíos y tías, a mis primos y primas, gracias por animarme y apoyarme todos estos años.

A mis suegros y a Borja, por todo su cariño y apoyo.

A mis amigos y amigas: Gemma, Susana, Alejandra, Cristina, Elena, Damián, Jose, Carlos y Alex por todo lo vivido y compartido. Gracias por cada palabra de ánimo y apoyo estos años, lo que parecía una locura hoy se hace realidad y una “entrega” ya no será una excusa.

A Ana, por todo su apoyo a lo largo de todos estos años. Gracias por confiar en mí y ayudarme tanto.

A Virginia, por apoyarme, inspirarme y aconsejarme para que nada se desmoronara.

A Lupe, por ayudarme a ser mejor maestra cada día y acompañarme en los momentos más decisivos de mi vida.

Y mis últimas líneas, para mi madre, por ayudarme a terminar, tanto en mi profesión como en mi vida. Gracias por ser siempre tu prioridad, me siento muy afortunada.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>BLOQUE I: MARCO TEÓRICO</i>	21
CAPÍTULO 1: EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	25
1.1 El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura	27
1.1.1 La evolución del aprendizaje de la lectura y la escritura	31
1.1.2 Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura	34
1.1.3 La perspectiva constructivista	35
1.1.4 El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Infantil	41
1.2 Las situaciones reales de la sociedad en la que se encuentra implicada la lengua escrita	43
1.2.1 El entorno familiar	44
1.2.2 El entorno escolar	46
CAPÍTULO 2: LA LITERACIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.....	49
2.1 Un nuevo enfoque para los sistemas educativos	51
2.1.1 La literacidad, un nuevo concepto.....	53
2.1.2 Las dimensiones de la literacidad.....	57
2.1.3 La Pedagogía de las multiliteracidades	60
2.2 La literacidad en Educación Infantil	62
2.2.1 El desarrollo de la literacidad a través de la literatura	63
2.2.2 El futuro lector	65
2.2.3 El entorno del alumno y la figura del mediador.....	66
2.2.4 La lectura de textos literarios y multimodales en el aula	68
CAPÍTULO 3: LA LITERATURA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL ÁLBUM ILUSTRADO	71
3.1 La educación literaria	73
3.1.1 La aparición de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)	74
3.1.2 Las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).....	75
3.1.3 La competencia literaria	78
3.2 El álbum ilustrado	80
3.2.1 Definición y denominaciones	80

3.2.2 Características del álbum ilustrado	82
3.2.3 El álbum ilustrado en la Literatura Infantil y Juvenil.....	87
3.3 El álbum ilustrado en las aulas de Educación Infantil.....	89
3.3.1 La selección del álbum ilustrado en Educación Infantil.....	90
3.3.2 La selección de álbumes ilustrados	93
3.3.3 La conversación literaria en las aulas de Educación Infantil	97
 CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN LAS AULAS DE INFANTIL	
.....	101
4.1 El plurilingüismo en la Comunidad Valenciana: pasado y presente.....	104
4.1.1 Breve retrospectiva del modelo lingüístico en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana	104
4.1.2 El modelo lingüístico en la Comunidad Valenciana.....	108
4.2 La evolución metodológica del plurilingüismo	109
4.3 La enseñanza integrada de las lenguas	114
4.3.1 La figura del docente como mediador en el aprendizaje integrado de las lenguas	116
4.4 La enseñanza de lenguas adicionales en Educación Infantil	118
4.5 El álbum ilustrado como recurso didáctico para el aprendizaje integrado de lenguas	
.....	120
 <i>BLOQUE II: METODOLOGÍA</i>	123
 CAPÍTULO 5: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	127
5.1 Objetivos de la investigación	129
5.2 Preguntas de investigación.....	129
 CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	131
6.1 Naturaleza de la investigación	133
6.2 Diseño de la investigación	134
6.2.1 Las fases de la investigación	135
6.2.2 La intervención en el aula	146
 CAPÍTULO 7: RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE DATOS	153
7.1 Recogida de datos	155
7.2 Fases del tratamiento de datos	157

7.3 Categorización de las intervenciones	158
CAPÍTULO 8: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	169
8.1 Resultados de las intervenciones en gran grupo	172
8.2 Resultados de las intervenciones en pequeño grupo.....	174
8.2.1 Análisis de los resultados de la categorización de los eventos letrados de pequeño grupo ...	176
8.2.2 Análisis de los resultados de la categorización por dimensiones de la literacidad.....	177
8.3 Análisis por categorías.....	182
8.3.1 Dimensión personal y cognitiva.....	182
8.3.2 Dimensión conceptual	194
8.3.3 Dimensión sociocultural y estética.....	209
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES	219
9.1 La capacidad de predecir e imaginar lo que va a ocurrir en una historia	222
9.2 Conexiones entre el álbum ilustrado y su realidad.....	222
9.3 Relaciones intertextuales entre los álbumes ilustrados en las distintas lenguas	223
9.4 El uso de vocabulario específico para referirse a elementos de los álbumes ilustrados	225
9.5 Las interacciones en las sesiones de grupo-clase.....	226
9.6 El álbum ilustrado como evento letrado adecuado para fomentar la literacidad ...	227
Referencias bibliográficas	229
Anexos 1.....	239
Anexos 2.....	239

Índice de figuras

Figura 1. Análisis del contenido tipológico de la literatura infantil (Durán, 2009).....	93
Figura 2. Resumen de los descriptores de la mediación docente y competencia plurilingüe (Piccardo et al., 2022).	118
Figura 3. Las fases de la investigación	135
Figura 4. Preguntas de los eventos letrados, dimensiones de la literacidad y currículo	141
Figura 5. Selección de los álbumes ilustrados en castellano	143
Figura 6. Selección de los álbumes ilustrados en valenciano.....	144
Figura 7. Selección de los álbumes ilustrados en inglés.....	145
Figura 8. La selección de los álbumes ilustrados	151
Figura 9. Participantes y álbumes ilustrados de los eventos letrados en pequeño grupo	157
Figura 10. Red de códigos diseñada en el Atlas.ti 22	160
Figura 11. Dimensiones de la literacidad, categoría y códigos	161
Figura 12. Ejemplos de las categorías de la Dimensión conceptual.....	163
Figura 13. Ejemplos de las categorías de la Dimensión personal y cognitiva.....	165
Figura 14. Ejemplo de las categorías de la dimensión sociocultura y estética.....	167
Figura 15. Codificación de los álbumes ilustrados.....	171
Figura 16. Intervenciones y codificaciones de los eventos letrados en pequeño grupo	175
Figura 17. Intervenciones: Conexión con conocimientos previos (CCP)	184
Figura 18. Intervenciones: Conexión con experiencias previas (CEP)	186
Figura 19. Intervenciones: Respuestas que no inician un proceso de pensamiento ()..	189
Figura 20. Intervenciones: Respuestas que muestran el inicio de un proceso de pensamiento	191
Figura 21. Intervenciones: Predisposición a la lectura (PL).....	193
Figura 22. Intervenciones: Elementos lingüísticos (ELING)	195

Figura 23. Intervenciones: Elementos literarios (ELIT).....	197
Figura 24. Intervenciones: Intertextualidad (I).....	200
Figura 25. Intervenciones: Identificar temas y otros contenidos (ITOC).....	203
Figura 26. Intervenciones: Uso de la lengua meta (UALM)	206
Figura 27. Intervenciones: Referencia a la ilustración (IL).....	208
Figura 28. Intervenciones: Colaborar con sus compañeros en la interpretación e interpretar perspectivas (CCC)	211
Figura 29. Intervenciones: Capacidad para interactuar con el texto y crear predicciones (CIP)	213
Figura 30. Intervenciones: Capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales (CIIP).....	217

Índice de gráficos

Gráfico 1. Sexo del alumnado	147
Gráfico 2. Lengua materna del alumnado	148
Gráfico 3. Evolución intervenciones del gran grupo a lo largo del curso escolar	172
Gráfico 4. Categorización de las intervenciones en pequeño grupo.....	176
Gráfico 5. Categorización de la Dimensión personal y cognitiva (pequeño grupo).....	178
Gráfico 6. Categorización de la Dimensión conceptual (pequeño grupo).....	179
Gráfico 5: Categorización de la Dimensión sociocultura y estética (pequeño grupo) .	181

Resumen

En la sociedad digital y multimodal del siglo XXI han surgido numerosos modos de presentar, transmitir y consumir información. En consecuencia, un reto importante para los sistemas educativos es alfabetizar al alumnado desde edades tempranas. Esta tesis doctoral analiza el desarrollo de la literacidad a través de una selección de álbumes ilustrados con un plan de intervención en un aula de Educación Infantil desde las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana (valenciano, castellano e inglés). Los objetivos específicos que se plantean van dirigidos a analizar la capacidad del alumnado para predecir e imaginar lo que va a ocurrir en una historia, examinar qué conexiones hacen los estudiantes entre el álbum ilustrado y su realidad, explorar las relaciones intertextuales que establece el alumnado entre los álbumes ilustrados en las tres lenguas curriculares (castellano, valenciano e inglés), observar el uso de vocabulario específico, analizar sus interacciones a lo largo de un curso escolar y validar el álbum ilustrado como evento letrado adecuado para fomentar la literacidad.

El diseño de la investigación está basado en un Plan Lector implementado con estudiantes de tercer curso de Educación Infantil que utiliza diez álbumes ilustrados en cada una de las lenguas curriculares para desarrollar las tres dimensiones de la literacidad (personal y cognitiva, conceptual y sociocultural y estética) propuestas por Kucer (2014). Para ello, se realizan 30 eventos letrados con tres fases de lectura que tienen como objetivo guiar a los estudiantes en el proceso de reflexionar acerca de la lectura y construir su propio conocimiento en castellano, valenciano e inglés.

La investigación se llevó a cabo a lo largo del curso escolar 2018-2019 y los datos se recogieron en formato audiovisual teniendo en cuenta dos tipos de agrupamiento: gran grupo y pequeño grupo. Para el tratamiento y el análisis de los datos se ha utilizado el programa Atlas.ti 22. Los resultados muestran las intervenciones de los alumnos y alumnas y el desarrollo de su literacidad en las tres lenguas curriculares.

Resum

En la societat digital i multimodal del segle XXI han sorgit nombrosos modes de presentar, transmetre i consumir informació. En conseqüència, un repte important per als sistemes educatius és alfabetitzar a l'alumnat des d'edats primerenques. Aquesta tesi doctoral analitza el desenvolupament de la literacitat a través d'una selecció d'àlbums il·lustrats amb un pla d'intervenció en una aula d'Educació Infantil des de les tres llengües curriculars de la Comunitat Valenciana (valencià, castellà i anglés). Els objectius específics que es plantegen van dirigits a analitzar la capacitat de l'alumnat per a predir i imaginar el que ocorrerà en una història, examinar quines connexions fan els estudiants entre l'àlbum il·lustrat i la seua realitat, explorar les relacions intertextuals que establix l'alumnat entre els àlbums il·lustrats en les tres llengües curriculars (castellà, valencià i anglés), observar l'ús de vocabulari específic, analitzar les seues interaccions al llarg d'un curs escolar i validar l'àlbum il·lustrat com a esdeveniment lletrat adequat per a fomentar la literacitat.

El disseny de la investigació està basat en un Pla Lector implementat amb estudiants de tercer curs d'Educació Infantil que utilitza deu àlbums il·lustrats en cadascuna de les llengües curriculars per a desenvolupar les tres dimensions de la literacitat (personal i cognitiva, conceptual i sociocultural i estètica) proposades per Kucer (2014). Per a això, es realitzen 30 esdeveniments lletrats amb tres fases de lectura que tenen com a objectiu guiar als estudiants en el procés de reflexionar sobre la lectura i construir el seu propi coneixement en castellà, valencià i anglés.

La investigació es va dur a terme al llarg del curs escolar 2018-2019 i les dades es van arreplegar en format audiovisual tenint en compte dos tipus d'agrupament: gran grup i xicotet grup. Per al tractament i l'anàlisi de les dades s'ha utilitzat el programa Atlas.ti 22. Els resultats mostren les intervencions dels alumnes i les alumnes i el desenvolupament de la seua literacitat en les tres llengües curriculars.

Summary

In the digital and multimodal society of the 21st century, numerous ways of presenting, transmitting and consuming information have emerged. Consequently, an important challenge for educational systems is to make students literate from an early age. This doctoral thesis analyzes the development of literacy through a selection of picture books with an intervention plan in an Early Childhood Education classroom in the three curricular languages of the Valencian Community (Valencian, Spanish and English). The specific objectives that are proposed aim to analyze students' ability to predict and imagine what is going to happen in a story, examining what connections students make between the illustrated album and their reality, exploring the intertextual relationships that students establish between the illustrated albums in the three curricular languages (Spanish, Valencian and English), observe the use of specific vocabulary, analyze their interactions throughout a school year and validate the illustrated album as an appropriate literate event to promote literacy.

The research design is based on a *Plan Lector* implemented with third-year Early Childhood Education students that uses picture books in each of the curricular languages to develop the three dimensions of literacy (personal, cognitive, conceptual, and sociocultural and aesthetic) proposed by Kucer (2014). To this end, 30 literacy events are carried out in three phases of reading that aim to guide students in the process of reflecting on reading and building their own connection in Spanish, Valencian and English.

The investigation was conducted during the 2018-2019 school year and the details are going to be arranged in audiovisual format, consisting of two types of grouping: large group and small group. For the processing and analysis of the data, the Atlas.ti 22 program was used. The results show the students' interventions and their literacy development in the three curricular languages.

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos y la digitalización de la información han supuesto un cambio de rumbo en la enseñanza de la lectura y la escritura, pero también en el conjunto de competencias multimodales que permitan a los estudiantes participar y contribuir en la sociedad actual. Por lo tanto, los sistemas educativos actuales han de encontrar nuevas formas de enfrentarse a los retos a los que están expuestos los estudiantes.

Uno de los primeros retos a los que se enfrentan los niños y las niñas en su vida escolar es aprender a leer y escribir. Ambas destrezas forman parte de las herramientas básicas que utilizarán a lo largo de su crecimiento personal para adquirir conocimientos, construir significados e interpretar el mundo que les rodea (Sánchez Rodríguez, 2014). El aprendizaje de ambas destrezas es un proceso largo y complejo que se inicia en los primeros años y se alargará toda la vida del aprendiz. La enseñanza de la lectura y de la escritura debe abordarse desde un enfoque constructivista que permita al estudiante construir su propio conocimiento a través de la reflexión y el diálogo. Tanto el entorno familiar como el escolar desempeñan un papel fundamental en la construcción del futuro lector, a quién deben ayudar construyendo un ambiente alfabetizador.

Así mismo la educación en el siglo XXI debe ampliar sus objetivos para poder hacer frente al mundo tecnológico en el que vivimos. Como en otros momentos de la historia, la sociedad evoluciona y también lo hace la necesidad de ampliar el conocimiento de las personas y el concepto de alfabetización, que hoy redefinimos desde los parámetros de la literacidad. El desarrollo de la literacidad consiste entre otros aspectos en desarrollar las destrezas de leer, escribir, escuchar, hablar y pensar (Cassany, 2006; Cooper et al, 2015; Kucer, 2014; Núñez, 2018; Reyes-Torres, 2014, 2019). Todas ellas se desarrollarán de manera conjunta cuando los estudiantes se enfrenten a situaciones en las que esté implicada la necesidad de construir y expresar significado. Como explica Zavala (2008), se trata de utilizar la lectura, la escritura y otros modos de representación en un contexto social determinado en el que todas las destrezas se verán implicadas en el proceso de construcción de significado. A este respecto, Kucer (2014) propone el desarrollo de la literacidad a partir de tres dimensiones (la personal y cognitiva, la conceptual y la sociocultural y estética) con el objetivo de ayudar a nuestros estudiantes a enfrentarse al mundo multimodal en el que vivimos. El fomento de la literacidad partiendo desde un

enfoque constructivista permite a los estudiantes realizar una comprensión adecuada, un aprendizaje significativo y una transferencia del conocimiento en el mundo real (Applefield, Huber y Moallen, 2001 y Kern, 2000).

Del mismo modo, el papel del docente también debe evolucionar convirtiéndose en un guía capaz de crear tareas contextualizadas en las que el alumnado pueda contestar a preguntas reales, realice hipótesis, reflexione y cree nuevos conocimientos. Para ello, las aulas deben convertirse en espacios en los que se fomente el diálogo y se puedan expresar y escuchar las opiniones de los niños y las niñas.

Asimismo, en nuestros días, el sistema educativo y la realidad que encontramos en las aulas requiere considerar la presencia de diversas lenguas en las aulas (Núñez, 2018; Paesani y Menke, 2023). Las escuelas se han convertido en espacios multilingües. Junto a un sistema educativo con tres lenguas curriculares (valenciano, castellano e inglés) encontramos en el alumnado lenguas familiares también diversas. El objetivo es, por tanto, que los estudiantes desarrollen una competencia comunicativa plurilingüe de modo que sean capaces de desenvolverse en una sociedad multilingüe. Con este fin, debemos ofrecer una enseñanza de las lenguas contextualizada y acorde con las necesidades que nos plantean los estudiantes. Para lograrlo emplearemos el enfoque de la Pedagogía de las multiliteracidades junto con la enseñanza integrada de las lenguas, que persigue que el hablante relacione las lenguas que conoce y utiliza, aprovechando la competencia subyacente común (Cummins, 1979), y sea capaz de transferir conocimientos y habilidades de una lengua a otra.

En el planteamiento que presentamos para la etapa de Educación Infantil, la literatura juega un papel importante, dado que ofrece a los estudiantes la oportunidad de acceder a mundos imaginarios compartidos por la sociedad, la representación del mundo y el desarrollo del lenguaje (Colomer, 2010). Dentro de la amplia gama de obras disponibles que encontramos hoy en día en la literatura infantil y juvenil, destacamos el álbum ilustrado debido a sus características particulares, que lo convierten en una valiosa herramienta para las aulas. La combinación de texto e imagen crea un diálogo multimodal que ayudará al docente en la tarea de guiar al alumnado en el desarrollo de la literacidad. En este sentido, la creación de un Plan Lector en la escuela contribuye al cumplimiento de las tareas relacionadas con la lectura y permite programar actividades durante todo el

curso escolar con el fin de promover el gusto por la lectura y fomentar la educación literaria (Colomer, 2010).

De acuerdo con estos parámetros, la investigación que presentamos en este trabajo surge de la inquietud de esta doctoranda por mejorar su práctica docente y abordar las nuevas exigencias que nos plantea la sociedad. A lo largo de mis once años de experiencia en la etapa de Educación Infantil, he tenido la oportunidad de crecer tanto como docente como investigadora, combinando mi trabajo en el aula con la ampliación de mis estudios a través de la investigación educativa en la Universitat de València. Esto me ha permitido ampliar mi visión profesional y reflexionar sobre mi práctica educativa.

Los primeros años de mi carrera profesional, ejercí como profesora de inglés y posteriormente asumí el rol de tutora en la etapa de Educación Infantil. Esta reubicación provocó que pasara de enseñar una lengua a enseñar las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana. Esto no solo implicó un cambio en mi práctica educativa, sino también en el enfoque de mi investigación, ampliando el foco al aprendizaje de la lectura y de la escritura y en definitiva en el desarrollo de la literacidad a través de las tres lenguas curriculares que debía enseñar.

La etapa de Educación Infantil es una etapa en la que la evidencia científica es escasa a pesar de su importancia. Se trata de una etapa en la que se empiezan a construir los cimientos de la educación del estudiante, y las familias y el alumnado comienzan su experiencia escolar. La labor como docente en estos primeros años tiene una gran transcendencia al mismo tiempo que una gran responsabilidad puesto que las nuevas promociones y sus familias plantean desafíos continuos para los que debemos de estar preparados.

La sociedad globalizada en la que crecen los estudiantes del siglo XXI requiere un replanteamiento de la enseñanza de la lectura, la escritura y la integración de varias lenguas en el sistema educativo. Esto plantea nuevos desafíos para los docentes que deben afrontar combinando diferentes estrategias con la finalidad de desarrollar las competencias necesarias para vivir en la sociedad actual. En la etapa de Educación Infantil los recursos deben adaptarse a las necesidades del alumnado y a su edad teniendo en cuenta que los conocimientos obtenidos formarán parte de los cimientos de su educación y la base de la adquisición de los nuevos. Con esta finalidad, proponemos el

fomento de la literacidad en las aulas de Educación Infantil desde las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana: el valenciano, el castellano y el inglés.

La investigación que presentamos se llevó a cabo en el curso escolar 2018-2019 en un aula de 3º de Educación Infantil, con 23 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años. El objetivo principal que nos planteamos fue analizar el desarrollo de la literacidad a través de una selección de álbumes ilustrados en un plan de intervención en las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana (valenciano, castellano e inglés). Para ello, se diseñó un Plan Lector compuesto por 30 álbumes ilustrados en las tres lenguas curriculares de la comunidad valenciana (10 en castellano, 10 en valenciano y 10 en inglés). Los álbumes se leyeron a lo largo del curso escolar en eventos letrados dirigidos por la docente-investigadora con la finalidad de desarrollar la literacidad de los estudiantes a través de las tres dimensiones de la literacidad (personal y cognitiva, conceptual y sociocultural y estética). Las sesiones se realizaron siguiendo dos tipos de agrupamiento: en gran grupo y en pequeño grupo. Durante estas sesiones se recogieron los datos que posteriormente fueron analizados e interpretados en este trabajo.

La tesis que presentamos a continuación está organizada en dos grandes bloques. El primero de ellos hace referencia al marco teórico que hemos utilizado para sustentar esta investigación y el segundo engloba la metodología, el análisis de los datos y la discusión de los mismos. El primer bloque está compuesto por cuatro capítulos. En el primero “El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura”, analizamos el aprendizaje de la lectura y de la escritura, su evolución, los métodos tradicionales de enseñanza y la perspectiva constructivista. Además, abordamos el aprendizaje de ambas destrezas desde la etapa de Educación Infantil. Por último, analizamos las situaciones reales de la sociedad en las que se encuentra implicada la lengua escrita prestando especial atención el entorno familiar y el entorno escolar.

En el segundo capítulo, “La literacidad en el S.XXI”, abordamos el concepto de literacidad, sus dimensiones y la concepción de los llamados eventos letrados. Desde el planteamiento de la Pedagogía de las multiliteracidades, explicamos la importancia de comenzar su fomento en edades tempranas. Para finalizar el capítulo, exponemos cómo

plantear el aprendizaje de la literacidad a través de la literatura y sus principales agentes: el futuro lector, el entorno del alumno, la figura del mediador y la literatura.

A continuación, en el tercer capítulo, “La literatura en las aulas de Educación Infantil: el álbum ilustrado”, estudiamos el papel de la literatura infantil en las aulas y de forma más específica el uso del álbum ilustrado. Para ello, hacemos referencia a la importancia de la educación literaria centrándonos en la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) y en su contribución al desarrollo de la competencia literaria. Posteriormente, nos centramos en el álbum ilustrado, como género literario privilegiado en la LIJ. Finalmente, abordamos su importancia en la etapa de Educación Infantil.

En el cuarto capítulo, “La educación plurilingüe en las aulas de Educación Infantil”, nos centramos en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana. Analizamos la evolución metodológica en este campo y aludimos a la importancia del tratamiento integrado de las lenguas. Por último, planteamos la relación entre las alfabetizaciones múltiples y el plurilingüismo, con mención especial al álbum ilustrado, como recurso didáctico para el aprendizaje de segundas lenguas.

El segundo bloque de la tesis, dedicado a la metodología, se inicia con los objetivos y preguntas de nuestra investigación (capítulo 5). Dedicamos el capítulo 6 al diseño de la investigación, a partir de una intervención de aula basada en un Plan lector plurilingüe (valenciano, castellano e inglés), desarrollado durante un curso escolar y centrado en los álbumes ilustrados.

En el capítulo 7, encontramos la recogida y el tratamiento de los datos correspondientes a todas las sesiones realizadas a lo largo del curso escolar y su categorización. El capítulo 8 está dedicado al análisis de los resultados, diferenciando entre los obtenidos en las intervenciones en gran grupo y en pequeño grupo, así como el análisis por categorías, que hemos organizado en función de las tres dimensiones de la literacidad ya mencionadas. Por último, en el capítulo 9 exponemos las conclusiones obtenidas en esta investigación, así como las futuras líneas de estudio que entendemos que se abren.

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

Este marco teórico está organizado en 4 capítulos: el primero de ellos hace referencia al aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura en la Educación Infantil en el que exploramos los conceptos de lectura y de escritura, su enseñanza-aprendizaje, y las situaciones reales de la sociedad en las que se encuentra implicada la lengua escrita. El segundo capítulo aborda la literacidad en la educación del siglo XXI y su desarrollo a través de las tres dimensiones de la literacidad planteadas por Kucer (2014) (personal y cognitiva, conceptual y sociocultural y estética). Además, exploramos la literacidad en las aulas de Educación Infantil y cómo se desarrolla a través de la literatura. En el tercer capítulo, nos adentramos en el análisis de la educación literaria y analizamos el álbum ilustrado como herramienta multimodal y su uso en el aula de Infantil. Finalmente, el último eje del marco teórico hace referencia a la educación plurilingüe en las aulas de Infantil donde analizamos el plurilingüismo en la Comunidad Valenciana, su evolución metodológica y cómo abordarla en Educación Infantil.

CAPÍTULO 1: EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La alfabetización de la sociedad continúa siendo el principal desafío de las escuelas del siglo XXI. Enseñar a leer y a escribir es una gran responsabilidad para los docentes puesto que ambas destrezas constituyen la base de la inserción social y de la participación en sus prácticas culturales (Zavala, 2008, p. 24). Por este motivo, la investigación y los sistemas educativos continúan explorando cuál es el momento más adecuado para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, y cuál es la forma más apropiada de enseñarlo.

En línea con este planteamiento, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), otorgó por primera vez el carácter educativo a la etapa de Educación Infantil. El objetivo en esta etapa era que se promoviera el interés de niños y niñas por la lengua escrita, que aprendieran a comunicar deseos, emociones y a gestionar la información recibida de su entorno. Todo ello supuso un gran reto para los docentes de la etapa puesto que debían abordar la alfabetización inicial del alumnado con pocos referentes. Posteriormente, la legislación educativa y los estudios relacionados con el aprendizaje de la lectura y de la escritura han ido perfilando nuevos enfoques con la finalidad de promover una enseñanza significativa de ambas destrezas.

Actualmente, el sistema educativo español está regulado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. La etapa de Educación Infantil se regula por el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil* y de forma más concreta, en la Comunidad Valenciana, queda regulado por el *Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículum de Educación Infantil*. Entre los principios pedagógicos que establece dicho currículum se recoge que se puede favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura a partir de textos significativos sin que resulte exigible para afrontar la etapa de la Educación Primaria. Por esta razón, las aulas de Educación Infantil deben contribuir a esa aproximación y acercar al alumnado las herramientas necesarias para iniciarse en el aprendizaje de ambas destrezas.

1.1 El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura

Hoy en día, la escuela es la máxima responsable de la alfabetización de los niños y niñas. Sin embargo, no siempre ha sido así, la escolarización impulsada por los gobiernos

comienza en el siglo XIX y es en ese momento cuando la escuela se consolida como responsable de alfabetizar a la población. Este proceso no fue sencillo ni se ha desarrollado de manera uniforme en todas las regiones. En algunos sectores de la población, la alfabetización se percibía como una amenaza, mientras que en otros se veía como una oportunidad. Sin embargo, era evidente que se requerían altos porcentajes de población alfabetizada para poderlo considerar un progreso.

El aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión de diferentes sistemas alfabéticos y logográficos no solo forman parte del bagaje cultural del individuo, sino que lo convierten en ciudadano de una sociedad plural. Esto le permite acceder a la información, comprender textos, ser capaz de expresar sus ideas por escrito, argumentar, exponer, sintetizar y relacionar lo leído con sus conocimientos previos. Durante la etapa de Educación Infantil, los estudiantes realizarán su primera aproximación al desarrollo y aprendizaje de todas las destrezas que les convertirán en futuros lectores.

Solé (2012) manifiesta que en la actualidad la definición de lectura o de competencia lectora se presenta como un proceso complejo y multidimensional, puesto que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten aproximarse a los textos de manera diversa (Solé, 2012, p. 49). Además, su adquisición y dominio se alarga a lo largo de toda la vida del aprendiz y en ella influyen todas las dimensiones que puede adoptar la lectura, desde las del disfrute personal y las académicas, a las más instrumentales propias de una sociedad letrada en la que la escritura adopta diferentes formatos y soportes.

Es por ello por lo que cualquier actividad de lectura planteada en el día a día implica comprensión y, por ende, las actividades planteadas en las aulas deben ir dirigidas a alcanzar este objetivo (Fons, 2004). Según Solé (1987), la concepción de la lectura como comprensión de un texto escrito presenta las siguientes características:

- La lectura es un proceso activo, puesto que el lector construye significado del texto interactuando con él. Este proceso implica que el significado que tiene un texto no es solo el que el autor le quiso dar, sino el que le da la persona que lo lee teniendo en cuenta sus creencias y conocimientos previos.
- La lectura implica conseguir un objetivo, puesto que siempre leemos con alguna finalidad, pero esta puede variar, desde la búsqueda de información hasta leer por

placer. El objetivo de la lectura va a determinar qué estrategias se ponen en marcha para controlar el proceso de comprensión.

- Leer es un proceso de interacción entre el texto y el lector. Quien lee el texto debe apropiarse de él y relacionarlo con lo que ya sabe creando un nuevo significado en función del texto.
- Leer implica un proceso de predicción e inferencia continuo, es decir, se trata de un proceso que permite afianzar o rechazar las predicciones e inferencias que se realizan durante la lectura. A medida que el lector va leyendo, verifica o rechaza sus predicciones.

De este modo, la lectura conlleva una construcción activa en la que el lector relaciona lo leído con sus conocimientos previos, con su competencia lingüística y con su propio interés para construir significado (Fons, 2004; Kern, 2000; Kucer, 2014).

Por otro lado, si atendemos a la escritura, podemos decir que escribir significa componer un texto atendiendo a las normas de un determinado género discursivo con el objetivo de cumplir lo que el escritor se haya propuesto (Camps, 2003). La producción se realizará atendiendo al receptor, al mensaje y a la manera de expresar que tiene quien escribe. Es por ello por lo que, cualquier actividad de escritura debe implicar una producción completa del texto (Fons, 2004). Álvarez (2010) recoge los procesos que acompañan el acto de escribir entre los que encontramos:

Planificación: constituye la primera fase del proceso, es el momento en el que el escritor toma la decisión de crear un texto. Durante este proceso pensará qué contar, cómo contarlos y cuándo hacerlo. Además, realizará subtarefas como la generación de ideas, organización o establecimiento de objetivos.

Redacción: en este proceso se ponen en funcionamiento numerosos saberes, pueden ser de bajo nivel como la comprensión de palabras o el dominio del código y de alto nivel como la cohesión textual o los aspectos léxicos y sintácticos. En este momento el escritor debe buscar las palabras adecuadas para plasmar lo que previamente había planificado.

La revisión: se trata del proceso más importante de la composición y diferencia a la producción escrita de la oral. Consiste en cambiar y ajustar los aspectos del texto en los que el escritor observa un desajuste. Revisar significa evaluar y repensar la escritura

(Álvarez, 2010, p. 60). No obstante, la revisión no siempre conlleva modificaciones en el texto.

Por esta razón, la escritura se considera una destreza más avanzada que se desarrolla de forma más tardía en el alumnado, por lo que podemos decir que escribir no es leer, y las destrezas de la lectura no se transfieren directamente a la escritura (Álvarez, 2010, p.21). Camps y Fontich (2021) recogen un conjunto de consideraciones a cerca de la escritura que debemos tener en cuenta para abordar su enseñanza en el aula.

- La escritura es un proceso complejo y recursivo.
- La enseñanza de la escritura debe orientarse en la intervención a lo largo del proceso y no solo en el producto final.
- La escritura está orientada por situaciones discursivas explícitas.
- La enseñanza de la escritura delimita unos objetivos que se hacen explícitos para el alumnado.
- En la enseñanza de la escritura se amplían los conocimientos necesarios para saber escribir poniendo especial atención en los de tipo discursivo y textual.
- En la enseñanza de la escritura se pretende que la actividad sea significativa para el alumnado.

Cuando un niño aprende a leer y a escribir inicia un proceso de aprendizaje de orden cognoscitivo y perceptivo. Para ello es necesario recibir dos tipos de informaciones: una visual y otra no visual. La primera es la que aporta el texto y la segunda la que aporta el lector que pone en marcha toda su competencia lingüística, sus conocimientos previos y su propósito de lectura para poder interpretar el texto al que se enfrenta (Correig, 2001; Kucer, 2014; Smith, 1990). Gracias a la información no visual los niños interpretan textos que se encuentran a su alrededor desde antes de saber leer como es el caso de las etiquetas, anuncios, marcas, etc. Goodman (2010) explica que el aprendizaje de la lectura comienza con el desarrollo de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito de lectura para buscarlo en el texto. El profesor es el encargado de crear situaciones en el aula en las que pueda guiar a sus estudiantes y proporcionar el andamiaje que los aprendices necesitan para componer (Camps y Fontich, 2021).

Sin embargo, persiste una falsa creencia que perdura hasta nuestros días en la que se considera que el proceso de lectura es un proceso de decodificación y que la comprensión se adquirirá con el tiempo. En contraposición, encontramos la postura constructivista sobre la lectura que enfatiza la importancia de construir significados. Leer significa comprender, analizar, interpretar y ser críticos con los textos a los que nos enfrentamos; sentido imprescindible de la literacidad (Cassany, 2006; Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Estas destrezas se inician en la etapa de Educación Infantil gracias a la figura del docente, que iniciará el proceso de comprensión lectora actuando como lector experto leyendo en voz alta mientras los estudiantes lo escuchan (Carlino y Santana, 1996).

1.1.1 La evolución del aprendizaje de la lectura y la escritura

El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia en la escuela, pero se extiende a lo largo de toda la vida del aprendiz. A continuación, vamos a realizar un recorrido por las tres fases propuestas por Fons (2001) basadas en la nomenclatura establecida por Frith (1989):

- Fase logográfica: Esta etapa comienza cuando el niño siente interés por el universo escrito, comienza a reconocer algunas grafías y se interesa por las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito. En esta fase aprende a reconocer algunas palabras como su propio nombre, logotipos, cuentos familiares. Suele recurrir a la búsqueda de información para continuar aprendiendo palabras y es frecuente que el niño imite el acto de leer o relea cuentos y poesías que ya conocen. Esta imitación es un acto muy importante de motivación hacia el aprendizaje de la lectura y representa que el niño ha interiorizado el acto social que han realizado los adultos que se encuentran a su alrededor.
- Fase alfabética: La característica principal es la adquisición de la concepción fonológica que hará posible la decodificación de signos escritos. En esta etapa, aprenderán a dar sentido a las letras ordenadas y a descifrar los textos y las palabras que encuentra. En este primer momento los estudiantes suelen mostrar interés por demostrar que saben descifrar, pero no tanto por conocer el significado de la palabra. La decodificación es la primera parte de esta fase alfabética, pero no termina aquí, el niño necesitará todavía la ayuda de un lector experto para poder conocer los significados de diversos textos hasta que pueda realizarlo de forma autónoma. Sin embargo, en esta fase se suele decir que el niño “ya sabe leer”, porque ha comprendido

cómo funciona el sistema de decodificación, aunque no será así hasta que no comprenda lo leído.

- Fase ortográfica: En esta etapa tiene un papel fundamental las características semánticas y sintácticas de los enunciados puesto que las habilidades alfabéticas no son suficientes. La lectura vuelve a ser un reconocimiento global de configuraciones escritas. Los lectores principiantes descifran la totalidad del texto y solo leen globalmente algunas palabras que ya han aprendido con anterioridad. En cambio, los lectores expertos son capaces de leer globalmente y solo tienen la necesidad de decodificar palabras técnicas o desconocidas para ellos.

Respecto al aprendizaje de la escritura, los estudiantes también avanzan de forma progresiva. Las fases de la lectura y de la escritura tienen algunos aspectos en común, pero no podemos decir que se desarrollen de forma paralela, por este motivo se presentan por separado. Las autoras Ferreiro y Teberosky en 1979 ofrecieron una descripción evolutiva del proceso de aprendizaje de la escritura estructurado en cinco niveles. En 1999, presentaron una versión actualizada que utilizaremos a continuación para describirlos:

A) Primer nivel: escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada.

En este nivel los niños reproducen el gesto de escribir y algunas de las características gráficas formales. Las producciones que consiguen son círculos, palos, ganchos y otras formas. Del mismo modo, los niños se implican en actividades gráficas en las que combinan escritura y dibujo. A los ojos del adulto suele ser difícil diferenciar que es cada cosa. Es por eso que esta etapa también recibe el nombre de *fase de escrituras diferenciadas*. A su vez, también atribuyen a la escritura la función de designar. Para los niños y las niñas lo escrito es el nombre del objeto, sin artículo, porque interpretan que la escritura es una reproducción de nombres. Por este motivo, se suele observar una relación entre el tamaño del objeto y el número de “letras”.

B) Segundo nivel: Escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas.

En este nivel, la escritura se centra en las características específicas del resultado y las formas gráficas dado que se parecen más a las letras convencionales. Del mismo modo, además de imitar el acto de la escritura comienza a interesarse por

características más específicas y realiza hipótesis sobre la cantidad, la variedad interna y la variedad externa.

- Hipótesis de cantidad: cree que debe haber una cantidad mínima de caracteres para que un texto diga algo.
- Hipótesis de variedad interna: cree que debe haber variación en el repertorio de caracteres porque muchas letras iguales no pueden tener significado.
- Hipótesis de variedad externa: considera que debe haber diferencias para que se puedan decir cosas diferentes, es decir, cambio en el orden de los signos o cambio de signos. Para poder realizar las hipótesis de variedad sí que es necesario que el alumno conozca o sepa diferenciar entre diferentes caracteres. Normalmente reproducen su nombre y rápidamente empieza a ampliarse el campo. Asimismo, aparecen las pseudoletas o grafías parecidas a las letras.

C) Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra.

El niño entra en este nivel cuando relaciona alguna grafía con el sonido y realiza dos tipos de hipótesis:

- Hipótesis silábica cuantitativa: a cada sílaba que reconoce en el plano oral, el niño le asigna una letra o pseudo letra.
- Hipótesis silábica cualitativa: en esta hipótesis los niños añaden el valor convencional de las grafías. Es decir, a cada sílaba le asignan una letra que reconocen en ella. Normalmente es el que corresponde a la vocal, pero también puede corresponder a consonantes o a ambas.

Este tercer nivel es un momento muy importante para la escritura puesto que el alumno reconoce sonidos y los relaciona con sus letras y es un claro indicio de que empieza a comprender el funcionamiento del sistema.

D) Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabetizada de la palabra.

En este nivel, el niño comienza a escribir más de una grafía para cada sílaba. Normalmente comienzan por la vocal tónica y la primera consonante de la sílaba y posteriormente las átonas. Sin embargo, suele ocurrir que el número de letras para cada palabra sea inferior al número convencional, es decir, omiten letras. No obstante,

para los niños en este nivel, la palabra que han escrito está completa según su nivel silábico-alfabético.

E) Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra.

En esta etapa, el niño ya realiza un análisis alfabético estricto. Es un paso muy importante para que se produzca la escritura autónoma. En un primer momento pueden entrar en conflicto cuando se exponen a sílabas trabadas, inversas o complejas hasta que no se generaliza la relación, pero poco a poco irá adquiriendo más destreza.

1.1.2 Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

Uno de los grandes temas de discusión para estudiosos en la materia y profesores que enseñan a leer y a escribir son los métodos que se utilizan. Estos son una pequeña parte de todos los elementos que intervienen en el proceso puesto que la forma de acercarse al método escrito es muy compleja (Fons, 2001). Desde la implantación de la LOGSE, una gran parte de los docentes no se han sentido identificados con los métodos tradicionales y demandan formación sobre cómo abordar el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Realizar el aprendizaje desde una perspectiva constructivista supone renunciar a los métodos tradicionales o propuestas editoriales (Sánchez Rodríguez, 2014).

Los métodos tradicionales se dividían en analíticos y sintéticos dependiendo de la unidad que utilizaran como fuente de aprendizaje. En el caso de los analíticos seleccionaban la palabra o la oración y en el caso de los sintéticos seleccionaban las letras, fonemas o sílabas. A esta propuesta se unió la de los métodos mixtos que combinaba el trabajo de las unidades más pequeñas (fonemas, sonidos y sílabas) con las más significativas (palabras y oraciones) (Molina, 1991). Actualmente, se distinguen dos grandes tipos de métodos:

- Método alfabético: se invita al niño a comenzar el aprendizaje a través de las unidades mínimas del lenguaje e ir juntándolas a medida que avanza el conocimiento. Este tipo de métodos puede adoptar diferentes nombres dependiendo de la unidad desde la que se empieza el aprendizaje. De modo que si las unidades mínimas son las letras se llama método alfabético; si las unidades mínimas son los fonemas recibe el nombre de método fonético y si partimos de las sílabas, método silábico.

- Método global: este método, por el contrario, invita al alumno a comenzar el aprendizaje a partir de unidades de sentido, palabras u oraciones a partir de las cuales se analizarán las unidades más simples hasta llegar a los grafemas y los fonemas. Por lo tanto, podemos decir que se trata de un método de análisis.

En este momento, las aportaciones constructivistas sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura han desbancado los métodos presentados. No obstante, existen elementos que frenan la adopción de un enfoque constructivista por parte de los docentes. Cuesta et al. (2002) señalan los siguientes:

- a. Desconfianza social y profesional al existir escaso conocimiento didáctico sobre el enfoque constructivista del aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- b. La dificultad de modificar la interpretación de los procesos de aprendizaje de una forma diferente a la tradicional.
- c. Los problemas de coordinación entre las etapas de infantil y primaria.
- d. La preocupación por que se potencien las características del alumnado que haya desarrollado más las capacidades referidas al lenguaje escrito.

Del mismo modo, como plantea Sánchez Rodríguez (2014), el principal obstáculo reside en la necesidad de romper con el modelo tradicional que ha formado parte de la experiencia de los sistemas tradicionales y de los hogares. Asimismo, existe una fuerte presión por parte de las familias para que el alumnado aprenda el código cuanto antes y un rechazo a los métodos no convencionales que exige a los profesores una constante justificación de sus decisiones y un esfuerzo por explicar sus prácticas.

1.1.3 La perspectiva constructivista

La concepción constructivista es fruto de las investigaciones psicológicas y epistemológicas de Jean Piaget que aportaron a la ciencia una visión constructivista e interaccionista de la adquisición del conocimiento. Como explica Zabala (1995), la concepción constructivista (Coll, 1990; Coll et al. 1993; Mauri, Solé, Del Carmen y Zabala, 1990) parte de la naturaleza social y socializadora de la educación escolar y del acuerdo constructivista que ha adoptado la psicología del desarrollo y del aprendizaje en las últimas décadas. Esta concepción integra una serie de principios que permiten comprender los procesos de enseñanza, aprendizaje y construcción de conocimientos.

Dicho planteamiento nos propone los *esquemas de conocimiento*, representaciones que el individuo posee en un determinado momento y que se modifican volviéndose más complejos. Es decir, tal y como explica uno de sus principios básicos, cualquier conocimiento nuevo se basa en uno anterior (Carlino y Santana, 1996; Kucer, 2014). Estos esquemas dependen del nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que se hayan podido ir construyendo a lo largo de la vida del aprendiz. Por tanto, en este punto, no basta con que se le presente al estudiante una serie de contenidos para aprender, sino que es necesario que estos actualicen sus esquemas de conocimiento, contrastando, identificando similitudes y diferencias y construyendo nuevos esquemas. En relación con esto, podemos afirmar que se está produciendo un aprendizaje significativo y un desarrollo de la literacidad (Kern, 2000).

Como explica Brophy (2002), el constructivismo social se puede entender como una teoría del aprendizaje en lugar de una teoría de la enseñanza. Este enfoque implica que se discutan los aprendizajes a través del diálogo o el discurso compartido entre dos individuos de una comunidad. En el caso de la escuela suele ocurrir mediante el diálogo con los estudiantes, la conversación en grupos pequeños o en parejas. De este modo, el maestro juega un papel crucial guiando y estructurando estos procesos de aprendizaje, distinguiéndose así de la figura tradicional del maestro como mero transmisor de conocimientos.

Applefield, Huber y Moallem (2001) determinan una serie de recomendaciones pedagógicas fruto de los principios constructivistas entre las cuales encontramos:

- El objetivo general es estimular el pensamiento del alumnado para que realice un aprendizaje significativo, una comprensión adecuada y una transferencia con el mundo real.
- La creación de tareas reales y auténticas han de hacer hincapié en problemas y preguntas reales.
- Las sesiones deben contar con objetivos claros y múltiples formas de representación.
- El profesor estimula al alumnado para que realice hipótesis, plantee preguntas y pruebe su validez.
- Los errores forman parte de las oportunidades de construir nuevos conocimientos.
- El alumnado cuenta con un tiempo para la reflexión.

- El entorno de aprendizaje ofrece espacios para fomentar el diálogo.
- Los estudiantes comunican y expresan sus ideas u opiniones a los demás con el objetivo de defenderlas y justificarlas.
- El alumnado trabaja con grandes ideas que tienen el poder de generalizar a través de vivencias y disciplinas.

Este planteamiento reinterpreta el concepto de aprendizaje significativo presentado por Ausubel, que implica darle un significado propio y personal a un determinado conocimiento (Fons, 2004). Para que se dé el aprendizaje deben ocurrir estos cinco pasos: significación lógica del contenido, significación psicológica, actividad mental del alumnado, actitud favorable y memorización comprensiva. De este modo, el aprendizaje de la lectura y de la escritura también se debe abordar desde la perspectiva del niño, de cómo aprende, asimila informaciones, desarrolla conocimientos y resuelve problemas, es decir, de cómo construye su propio conocimiento.

Si observamos los métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura que conocemos podemos ver que plantean un camino unidireccional, es el caso, por ejemplo, de los métodos analíticos y sintéticos. En cambio, si nos centramos en la perspectiva del constructivismo debemos crear caminos sumativos en los que el aprendiz cree su propio conocimiento. Para ello, es imprescindible crear espacios reales de los que forme parte la lengua escrita, que permitan al alumnado aproximarse a ella con sentido a través del diálogo con sus iguales y con el docente (Fons, 2004; Brophy, 2002).

La perspectiva socioconstructivista del aprendizaje de la lectura y de la escritura tiene como base la interacción social. En esta interacción, se incluyen todas las actividades que incorporan la lengua escrita (*prácticas o eventos letrados*), presentes en el entorno del niño desde los primeros años y en las que el adulto actúa como mediador. Algunos ejemplos de mediación son: leer cuentos en voz alta, escribir una lista de la compra, marcar las cosas con su nombre, etc. Este tipo de actividades ayudarán al niño a acercarse al mundo letrado a través de experiencias placenteras con el adulto, al tiempo que lo inician en el proceso de alfabetización (Teberosky, 2003), que solo podrá ocurrir si los lectores principiantes entran en contacto con textos que sean interesantes y significativos para ellos (Goodman, 2010).

El enfoque constructivista del aprendizaje de la lectura y de la escritura demanda una planificación adecuada, la implicación de sujetos específicos y el uso de herramientas pertinentes que abordaremos a continuación. Esta nueva perspectiva implica un ajuste en todos los componentes de la intervención pedagógica de la lectura y de la escritura. Antonio Zabala (1995) señala los siguientes:

A. Secuenciación didáctica y papel del profesor

Este planteamiento implica la creación de situaciones reales en el aula en las que se utilice la lengua escrita de manera contextualizada. La secuencia didáctica permitirá al docente organizar un conjunto de actividades de enseñanza aprendizaje para abordar un contenido específico. El profesor diseñará estas actividades con el objetivo de crear espacios en los que el alumnado pueda construir su propio conocimiento. Estos espacios deben estar dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, como la denomina Vygotsky (1978), y para trabajar en ella, el docente debe conocer el punto de partida del alumno y ofrecerle las herramientas necesarias para que las condiciones sean óptimas. A este respecto, el profesor asume múltiples funciones en el aula como prestar ayuda, proporcionar la mediación necesaria, implementar las secuencias didácticas planteadas y propiciar el aprendizaje de todos los estudiantes. Además, es esencial propiciar un buen clima, fomentar la comunicación efectiva, ofrecer estímulos y afecto adecuados.

Si nos centramos concretamente en el aprendizaje de la lectura y de la escritura se debe atender a tres ejes principales: (a) conocer el punto de partida de los alumnos, (b) intervenir para favorecer los aprendizajes y (c) evaluar para la mejora de la práctica. Sin olvidar otra función importante, que es hacer de modelo lector en todas las etapas y especialmente en la etapa de Educación Infantil (Fons, 2004).

(a) Conocer el punto de partida de todos los alumnos y alumnas del aula no es una tarea fácil. Cada individuo posee unos conocimientos previos que proceden de su entorno familiar y una predisposición ante el aprendizaje de la lectura y la escritura que lo hacen único frente al resto. Una buena forma de estimular y conocer al alumnado es animarlo a que realice hipótesis de las historias compartidas en el aula. Para ello, debemos dejarles espacio para poder imaginar, así como crear las condiciones adecuadas para que puedan hacerlo. Del mismo modo, es importante saber formular la pregunta adecuada y emplear el tono apropiado para establecer el clima de confianza necesario y así poder conocer los conocimientos previos.

(b) Si nos enfocamos en la intervención requerida para favorecer los aprendizajes debemos considerar dos aspectos fundamentales: formular retos asequibles y orientar la búsqueda de soluciones. Los desafíos propuestos por el docente deben abarcar diferentes niveles. No es imprescindible que siempre se resuelvan o que sigan el patrón preestablecido por los adultos, sino que el estudiante los resuelva y construya su propio conocimiento utilizando sus herramientas. Del mismo modo, es necesario guiar sus respuestas y ayudarlos a descubrir nuevas perspectivas para que gradualmente amplíen su conocimiento y sean autónomos. Las pistas, las preguntas, la reflexión y la observación jugarán un papel fundamental para crear sus propios esquemas y estrategias para imaginar.

(c) Por último, es importante evaluar la mejora de la práctica como docentes a través de la observación y diferentes técnicas de evaluación y coevaluación.

B. La organización social, del espacio y del tiempo

En primer lugar, analizaremos la organización social en el aula y en la escuela. Existe una gran variedad de agrupamientos que se pueden realizar en un centro escolar y cada uno de ellos ayuda a la ejecución de una determinada tarea en un momento concreto. Como explica Zabala (1995), es importante flexibilizar dichos agrupamientos y dar la oportunidad a reorganizarlos cuando no estén funcionando. El aprendizaje de la lectura y de la escritura también requiere de diversos agrupamientos dentro de la organización escolar y dentro de la propia aula.

Por un lado, podemos realizar actividades que involucren agrupaciones en gran grupo, donde participen tanto el alumnado como la maestra. Esta distribución permitirá al alumnado compartir experiencias enriquecedoras y conocer diferentes puntos de vista (Fons, 2001). También podemos encontrar actividades que impliquen grupos reducidos, en los que incluiríamos las parejas. Este tipo de agrupamiento se considera el mejor para el aprendizaje de la lectura y de la escritura puesto que permite disfrutar momentos de reflexión, da pie al trabajo cooperativo y permite que el adulto pueda intervenir de manera más precisa. Asimismo, encontramos las actividades individuales, igualmente beneficiosas y necesarias para poder asentar los aprendizajes. Este tipo de actividades nos permitirán evaluar el ritmo de aprendizaje y nos ayudarán a conocer la evolución del alumnado.

En segundo lugar, abordamos el espacio, un aspecto igualmente importante que normalmente se encuentra fuera del control del docente porque la disposición física del aula es limitada. Dicha distribución se puede hacer teniendo en cuenta tres elementos: el espacio físico y los metros cuadrados que tiene el aula, el mobiliario del que se dispone y el tipo de agrupamiento que se pretende crear. La distribución de los espacios puede favorecer también la creación de rincones destinados a escribir de forma libre, para leer en la biblioteca del aula, para el juego simbólico, para crear mensajes y otras muchas actividades que pueden permanecer estables o variar dependiendo de la programación (Fons, 2004).

En tercer lugar, analizamos el tiempo, otro aliado importante en la planificación didáctica y en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Podemos abordar el factor tiempo desde dos puntos de vista: la cantidad de tiempo que necesita un alumno o alumna en particular para aprender a leer y a escribir y, por otro lado, el tiempo que necesita cada actividad para abordar este fin.

Desde la perspectiva constructivista que aquí presentamos es importante recordar que el aprendizaje de la lectura y de la escritura es un proceso lento y, por tanto, de larga duración. Se inicia en los primeros años de vida del alumno y puede durar hasta más allá del primer ciclo de Primaria. Tradicionalmente se ha considerado que, en el primer curso de Educación primaria, en el que los estudiantes tienen entre 6 y 7 años, se adquiere la lectura y la escritura iniciales, pero no todos los niños y niñas siguen el mismo ritmo de desarrollo en este aspecto. Por este motivo, es importante ser flexibles y proporcionar en el aula todas las herramientas y espacios necesarios para que se dé dicho aprendizaje de modo que, a lo largo de su escolarización, poco a poco, se conviertan en lectores expertos.

Si analizamos la duración de las actividades de enseñanza- aprendizaje también podemos encontrar una gran variedad. La duración dependerá del tiempo, de la cantidad de estudiantes que haya en el aula, de las circunstancias que acompañen al momento y al aula, y del enfoque de trabajo que le dé el docente. Es crucial que el equipo docente realice una correcta distribución del tiempo para poder llevar a cabo diferentes actividades. Una buena planificación nos permitirá encontrar el equilibrio y dejar espacios para que los alumnos puedan realizar todo tipo de actividades.

C. Materiales curriculares

Los materiales curriculares que encontramos en las aulas son fruto de una reflexión por parte del profesorado en la que se puede reflejar el planteamiento que se propone sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El enfoque constructivista abre un amplio abanico de materiales que se pueden llevar al aula, dado que pueden ser todos aquellos que se encuentren al alcance del alumnado. Desde un álbum ilustrado a un anuncio publicitario, todos aquellos objetos que se puedan interpretar pueden ser una propuesta adecuada para llevar al aula. Determinados métodos nos proponen listas en las que se puede practicar palabras que contengan una determinada letra, pero existen alternativas más reales como la lectura de una lista de la compra, los nombres de la clase o las actividades que realizaremos dentro del horario escolar, que están más cerca de la realidad del alumno y posteriormente las podrá encontrar en su entorno, pudiendo así extrapolar sus aprendizajes (Fons, 2004).

D. La evaluación

El propósito principal de la evaluación que presentamos es regulador, que permita al profesor conocer en qué punto se encuentra el alumno en cada momento. La evaluación puede ser de tres tipos: inicial, formativa y sumativa. La primera de ellas nos ayudará a conocer el punto de partida de cada individuo antes de empezar nuestra programación. El proceso de enseñanza aprendizaje también se evaluará mediante fichas de registro en las que poder plasmar la evolución del alumno en diferentes momentos. Este proceso debe de ser continuo y, para poder evaluarlo, debemos utilizar determinadas actividades, entre ellas encontramos la lectura, los dictados o la escritura libre.

1.1.4 El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Infantil

Como hemos mencionado previamente, a partir de la LOGSE la etapa de Educación Infantil asume la responsabilidad del inicio del proceso de alfabetización formal. En este proceso intervienen las experiencias vividas, la motivación, los conocimientos, ayudas y recursos. Acercar a los estudiantes a la lectura en Educación Infantil no se limita únicamente a enseñarlos a decodificar, sino también a acercarlos a algo que muchos de ellos ya conocen y les permitirá vivir experiencias agradables y gratificantes. Dado que este proceso será prolongado y probablemente con algunas dificultades, empezar en esta etapa o en Primaria no debe representar un problema. De hecho, numerosos niños cuando

llegan a la escuela ya han empezado a familiarizarse con la lectura y han empezado a construir su repertorio lector gracias al contacto con los primeros libros.

En la etapa de Educación Infantil encontramos un contexto favorable para poder realizar actividades que impliquen el uso funcional de la lectura. Esto supone diseñar tareas que impliquen situaciones reales o contextualizadas, que fomenten el placer por la lectura y que permitan trasportarlos a otros mundos reales e imaginarios. La aproximación a la lectura debe de ser amplia y no restrictiva. Solé (1996) plantea una serie de consejos para acercar la lectura a los estudiantes de Educación Infantil en las aulas. Entre ellos encontramos:

- a. Aprovechar el interés del alumnado por la lectura y leerles cuentos, textos informativos e historias que estén a su alcance. Del mismo modo, es importante transmitir el placer por leer, así como valorar de forma positiva todos los intentos que realicen por acercarse a la lectura con la ayuda de otro o de forma autónoma.
- b. Aprovechar los conocimientos sobre el acto de la lectura que ya posee y fomentar nuevos.
- c. Aprovechar cualquier pregunta del alumnado relacionada con la lectura para desarrollar su conciencia metalingüística puesto que les permitirá avanzar en habilidades relacionadas con la decodificación.
- d. Aprovechar sus conocimientos previos para descubrir nuevos significados.
- e. Utilizar las estrategias anteriormente mencionadas en diferentes actividades para que se obtengan los resultados deseados.

Del mismo modo, debemos enseñar a nuestros estudiantes estrategias para poder comprender diferentes textos y llegar a ser lectores estratégicos. Solé (1992) plantea unas estrategias que implican:

- Proporcionar un propósito personal a la lectura, utilizar los conocimientos previos disponibles y planificar la lectura más adecuada para alcanzar el objetivo.
- Inferir, integrar e interpretar durante la lectura. Para ello, es importante comprobar la comprensión durante la lectura, detectar posibles problemas e intentar solucionarlos.
- Organizar e integrar la información para valorarla e integrarla si se requiere.

Estas estrategias se adquirirán con el tiempo y la práctica puesto que la formación lectora requiere prestar atención a lo que es relevante, transformarlo en conocimiento y saber valorarla de forma crítica (Solé y Minguela, 2013).

Desde una perspectiva constructivista, hablar de la edad y de la maduración de un niño para abordar un aprendizaje no tiene mucho sentido y lo mismo ocurre con la lectura y la escritura (Fons, 2001). En primer lugar, porque un niño no espera a una edad determinada para fijarse en los carteles que observa a su alrededor. En segundo lugar, porque cuando nos referimos a su madurez se tiene en cuenta el desarrollo del niño, pero no se tienen en cuenta los factores externos que pueden influir en su desarrollo, como por ejemplo, si ha estado más o menos expuesto a los libros; si le han leído o contado historias; las condiciones de vida que tiene o las experiencias previas que ha vivido a lo largo de su trayectoria como futuro lector. En consecuencia, como explica Smith (1990), se aprende a escribir y a leer a través de la práctica de ambas destrezas puesto que únicamente se podrán desarrollar de manera significativa si ponemos a los aprendices en situación de usar realmente la lectura y la escritura.

1.2 Las situaciones reales de la sociedad en la que se encuentra implicada la lengua escrita

La lectura y la escritura no son destrezas aisladas. Como ya hemos comentado previamente, leemos y escribimos con el objetivo de realizar una tarea en nuestro día a día. Por eso, actividades como leer el periódico, escribir un correo electrónico, seguir una receta son situaciones sociales en las que se desarrolla la alfabetización del individuo. Esta perspectiva social y cognitiva de la lectura y la escritura, a la cual nos referiremos posteriormente como “literacidad” y desarrollaremos en el capítulo 2, se centra en lo que la gente hace con la lectura y la escritura. De este modo, contar un cuento, escribir un whatsApp, buscar información en un texto y otras tantas actividades en las que se encuentra implicado el código escrito son eventos letrados (Zavala, 2008) o prácticas letradas (Teberosky, 2003) que ayudarán al desarrollo de la literacidad de los aprendices (Kucer, 2014). Estos eventos letrados involucran valores, sentimientos, comportamientos, relaciones sociales que no se ven a simple vista en el alumno pero que contribuyen en el desarrollo personal de los individuos y de la sociedad.

Este enfoque supone una nueva implicación didáctica y una nueva forma de fomentar el aprendizaje. Los textos pueden leerse e interpretarse de diversas formas, tantas como individuos lo lean. Esta diversidad promueve el desarrollo de múltiples habilidades

cognitivas y lingüísticas, de modo que codificar o decodificar un determinado texto no implica dominar todos los usos de la lectura y la escritura. Como explica Zavala (2008), no se trata de cambiar las prácticas letradas escolares por las de la vida cotidiana, pero sí deberíamos acercar la escuela a las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, contextualizar el aprendizaje de la lectura y de la escritura a través de los eventos letrados hará que el aprendizaje sea significativo en las aulas. El entorno familiar y escolar del individuo desempeñan un papel imprescindible en esta tarea que desarrollaremos a continuación.

1.2.1 El entorno familiar

La familia es el primer agente socializador y educativo durante los primeros años del niño y a lo largo de su escolarización. Como explica Bigas (2001), no es necesario ofrecer una enseñanza regulada y programada como la que se ofrece en la escuela, sino de crear situaciones en las que se fomente el diálogo, explicaciones por parte de los adultos y de los niños, a través de las cuales puedan compartir sus gustos, intereses o sentimientos, y se utilice el código escrito en diferentes contextos.

Goodman (1980) exponía en su artículo “raíces de la alfabetización” que la alfabetización de los niños se alimenta de los nutrientes de su entorno. Es cierto que la escuela también influye en el estudiante de forma significativa, pero el hogar y la comunidad son los primeros alfabetizadores de los alumnos. Cada niño se alfabetiza en un determinado entorno y con unas historias personales diferentes que constituyen la “historia social de alfabetización personal” mediante la cual dará respuesta e interpretará el mundo que le rodea. Las raíces planteadas incluyen: mostrar conocimiento de lo impreso, tomar conciencia de lo impreso, conocer las formas y funciones de la escritura, usar el habla para acompañar el lenguaje, mostrar la habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura. (Goodman, 1992, p.32)

Por su parte, Wells (1988) realizó un estudio sobre los factores que incidían en el desarrollo de las capacidades para leer y escribir. En este estudio comprobó que los niños a los que sus familiares habían contado o leído historias de forma regular presentaban ventajas en las capacidades de lectura y de la escritura respecto a los compañeros que no habían tenido la oportunidad de beneficiarse de esta experiencia. De estos resultados se

pueden extraer diversas explicaciones: en primer lugar, podemos observar que la lectura compartida con un adulto pone en marcha los mecanismos afectivos del niño puesto que goza de una atención prácticamente exclusiva en ese momento. Del mismo modo, estos momentos compartidos provocarán una serie de sensaciones agradables y positivas en las que el libro o la historia serán el eje central.

En segundo lugar, la lectura de un texto narrativo que cuenta con una estructura pautada y regular, con marcas lingüísticas repetidas y aspectos que favorecen realizar predicciones, familiariza a los niños con el esquema narrativo y con un lenguaje propio de los textos escritos. La explicación de cuentos y adaptación de elementos lingüísticos por parte del adulto ayudarán a que el niño comprenda la historia. Mientras que la lectura del texto mantiene las características del texto y permite al alumnado releer, volver a encontrarse con el texto, palabras y detalles. Por último, otro factor importante es el desarrollo de la imaginación. La lectura del cuento permitirá al estudiante acceder a mundos desconocidos y a experiencias no vividas.

Por otro lado, un ambiente familiar rico en el que se use el lenguaje escrito, los adultos disfruten de la lectura, las familias vayan a la biblioteca, se compren libros, se escriban notas, se escriban listas de la compra o se lean recetas, proporcionará a los estudiantes experiencias positivas en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es por ello que las familias deben ser conocedoras de la importancia de compartir estos momentos con hijos e hijas y aprovechar estos momentos para estimularlos (Bigas, 2001).

En el estudio realizado por Wells (1988), pudo comprobar gracias a una serie de entrevistas que los alumnos que provenían de familias aficionadas a la lectura y contaban con más libros obtenían puntuaciones relativamente más altas en la prueba de conocimiento de la capacidad de leer y escribir. Del mismo modo, afirma, una vez más, que la importancia que los padres le daban a la lectura, lo que leían y escribían y la cantidad de libros que tenían afectaba a sus hijos. Una vez más los niños aprendían del modelo del adulto.

Por consiguiente, no es necesario que las familias realicen una instrucción directa sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sino que creen situaciones en las que el código escrito este implicado e inviten a sus hijos e hijas a participar de los eventos

letrados del día a día. Es decir, situaciones agradables en las que se utilice la lectura y la escritura y que estimule la participación de los más pequeños. De este modo, los niños aprenderán el uso del lenguaje escrito de forma contextualizada mediante un modelo de lectura y escritura que les resultará más significativo.

1.2.2 El entorno escolar

Como hemos comentado a lo largo del capítulo, para poder desarrollar el aprendizaje de la lectura y de la escritura de manera adecuada es importante crear un ambiente alfabetizador en el que tenga sentido leer y escribir (Tolchinsky y Ríos, 2009; Braslavsky, 2005). Del mismo modo, el aprendizaje de la lectura debe favorecer la participación del alumnado en las prácticas letradas de su comunidad como observar a otros que leen y escriben, explorar documentos escritos o realizar lecturas compartidas.

Cuando los alumnos llegan a la escuela son capaces de comunicarse de forma oral puesto que ya poseen habilidades lingüísticas desarrolladas que les permitirán empezar a interactuar con su entorno y construir sus primeras relaciones sociales. Además, es probable que ya hayan tenido algunas experiencias con el lenguaje escrito, aunque desconozcamos los detalles específicos de esas experiencias y los elementos que han estado involucrados. Por este motivo, el papel del maestro adquiere una gran relevancia puesto que teniendo en cuenta las características individuales de los alumnos, tendrá que crear situaciones de aprendizaje basadas en experiencias cotidianas que despierten el interés de los estudiantes y participen de ellas (Fons, 2001a).

Del mismo modo, la escuela es la encargada de establecer un contacto con la ficción a lo largo de la infancia. Es por ello que también es importante encontrar docentes que lean en voz alta en sus aulas y proporcionen a sus alumnos un corpus rico con el que imaginar otros mundos y dar sentido tanto a la lectura como a la escritura (Colomer et al., 2018). Además, es fundamental emplear diferentes tipos de textos y recursos multimodales que respondan a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI (Bataller y Reyes-Torres, 2019, p.14).

A este respecto, la figura del docente toma de nuevo un papel clave en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El profesor puede utilizar diferentes estrategias desde su

posición de intermediario entre la cuales requerirá que en ocasiones rete, dirija, proponga o contraste atendiendo a la diversidad de los estudiantes. (Zabala, 1995). Así mismo, para que aumente el interés por la lectura y la escritura debemos destinarle tiempo y fomentar la implicación personal haciendo que los alumnos se sientan atraídos por el universo de los libros. La investigación en la lectura escolar atestigua que fomentar la lectura de narraciones en el aula sí que importa. Únicamente aquellos estudiantes que se sientan cómodos con la lectura la adoptarán como actividad permanente en su vida y solo aquellos que hayan tenido un número importante de actividades exitosas con ella adquirirán las destrezas y habilidades de la lectura (Sánchez Rodríguez, 2010).

En conclusión, podemos decir que todos los docentes que formamos el entorno del futuro lector competente debemos tener presente que desempeñamos un papel crucial en las prácticas lectoras de los aprendices. Por lo tanto, si queremos que lean con frecuencia, es fundamental que haya adultos lectores en el entorno del aprendiz y ayuden a cultivar la lectura como placer (Ballester e Ibarra, 2013, p. 18). De este modo, para realizar una enseñanza de la lectura y de la escritura que desarrolle la literacidad es importante que se diseñen actividades contextualizadas que permitan a los alumnos reflexionar y crear sus propios conocimientos.

CAPÍTULO 2: LA LITERACIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Este capítulo presenta la literacidad, la literatura y la multimodalidad como elementos fundamentales en la Educación Infantil. En primer lugar, definiremos el término literacidad y haremos un breve resumen de la evolución de su significado. En segundo lugar, explicaremos las tres dimensiones de la literacidad: personal o cognitiva, conceptual y sociocultural y estética (Kucer, 2009), las cuales debemos fomentar en nuestros estudiantes en el aula, para desarrollar su literacidad no sólo en términos de habilidades básicas de lectura y escritura, sino como un proceso de mediación para facilitar la interacción con textos e imágenes, fomentar la producción de significados y el conocimiento del mundo. Posteriormente, en línea con el enfoque constructivista, proponemos el fomento de la literacidad desde la etapa de Educación Infantil atendiendo a sus tres dimensiones. Por último, expondremos las razones por las que la literatura posee cualidades óptimas para trabajar la literacidad con los niños y niñas. Para ello, nos centraremos en las características del futuro lector, la figura del mediador, la lectura en voz alta por parte del lector experto en el aula, así como los textos literarios más adecuados para las aulas de infantil.

2.1 Un nuevo enfoque para los sistemas educativos

Los sistemas educativos en el siglo XXI se enfrentan a multitud de nuevos desafíos provocados por la diversidad cultural, lingüística y social que encontramos en las aulas, así como la agilidad con la que cambia la tecnología y las comunicaciones disponibles al alcance de nuestro alumnado. Por ello, el fomento de la literacidad en las escuelas constituye un factor clave dentro del gran rompecabezas de transformación del sistema educativo.

Hoy en día, el alumnado de las escuelas responde a un grupo social con un perfil diferente. Kalantzis et al. (2020) lo denominan la “generación P”, es decir, una sociedad participativa que no solo actúa como consumidora pasiva del mundo audiovisual, sino que adopta un rol activo y participativo formando parte activa de su consumo. Las aulas de los colegios, institutos y universidades están repletas de un alumnado que puede seleccionar lo que quiere ver en plataformas audiovisuales, escribir *mails*, chatear, buscar información, jugar de forma online con sus amigos o con otras personas. Por este motivo, la forma de enseñar no puede ser la misma. Como docentes, debemos dar respuesta a estas nuevas generaciones enseñándoles no solo conocimientos sino también cómo

interpretarlos y construirlos, sin duda uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI.

Por tanto, si nos referimos a la enseñanza de la lectura y de la escritura también debemos atender a las circunstancias sociales y los nuevos perfiles a los que nos enfrentamos. Como hemos mencionado, esta generación no solo lee, sino que también escribe, comparte, crea contenido y se informa en diferentes plataformas puesto que las redes sociales y los buscadores les abren un amplio abanico de posibilidades al que poder acceder. El aprendizaje al que se enfrentan los nuevos aprendices es ubicuo, es decir, el nuevo alumnado no solo aprende en nuestras aulas, sino que también lo hace fuera de ellas, haciendo necesario adaptar el currículo a sus nuevas necesidades. Por ello, la consideración de la literacidad en el currículo escolar es necesario que incluya estrategias para poder comprender textos e imágenes con el objetivo de ofrecer al alumnado una educación que les permita analizar e interpretar recursos multimodales (Reyes-Torres et al., 2020).

De modo que, como explica Kalantzis et al. (2020), la preparación de las nuevas generaciones del siglo XXI requiere que se lleve a cabo un cambio en el concepto tradicional de alfabetización que históricamente se ha considerado como una de las bases fundamentales de la formación de una persona. El aprendizaje de la lectura y de la escritura ofrece al aprendiz la oportunidad de participar de forma activa en una sociedad y poder acceder a un empleo y a una cultura. Consecuentemente, los nuevos desafíos educativos del mundo multimodal exigen que se pongan en práctica nuevos enfoques didácticos que guíen el aprendizaje hacia un nivel de construcción de significado que integre lenguaje, imágenes, música, cultura, literatura, etc. (Cope y Kalantzis, 2000; Kress, 2010; Serafini, 2014). Así pues, debemos ofrecer un cambio en el sistema educativo y las metodologías dejando atrás el concepto tradicional de alfabetización.

A finales del siglo pasado, surgen los Nuevos Estudios de la Literacidad en la Universidad de Lancaster (1996), los cuales apuestan por un enfoque sociocultural en sus estudios acerca de la lectura y la escritura. Los autores de esta nueva corriente coinciden en que la misión de la educación es que todos los estudiantes puedan desenvolverse en una sociedad participando de la vida pública, social y económica. La Pedagogía de la multiliteracidades tiene un papel importante en ella que se sustenta en dos aspectos importantes: por un lado,

en ampliar la idea y el alcance de la alfabetización para que se tengan en cuenta los contextos de nuestra sociedad cultural, lingüística y cada vez más globalizada y multicultural. Por otro lado, la cantidad y variedad de formas de texto asociadas a las nuevas tecnologías, la información y los medios multimedia.

El concepto fundamental que subyace a esta pedagogía es el “aprendizaje mediante diseño”, que sostiene que somos tanto herederos de patrones y de convenciones de significado como diseñadores activos de los mismos. Este enfoque gira en torno a tres elementos: los diseños disponibles, que son el propio texto y sus características que cualquier tipo de texto posee y pueden ser interpretadas; el acto de diseñar, que es el proceso de interpretación de los diseños disponibles; y el rediseño, que representa el nuevo producto generado a partir de las interpretaciones personales y en un contexto específico. En este proceso, el docente se convierte en un diseñador de experiencias de aprendizaje que debe guiar al alumnado en los múltiples textos multimodales que se encuentra a su alrededor (Cope y Kalantzis, 2015).

Desde el lugar privilegiado que se le otorga a la escuela, puede favorecer un “aprendizaje mediante diseño” a nivel individual y colectivo con la finalidad de favorecer las relaciones sociales y el trabajo colaborativo que involucre el compromiso de los estudiantes y su participación creativa. No se trata únicamente de decodificar sino de crear un nuevo significado a partir de lo que los estudiantes conocen, ven y perciben. De esta manera, además de favorecer el acceso a los medios de comunicación, se promueven comunidades solidarias, diversas y respetuosas capaces de generar sus propias ideas.

2.1.1 La literacidad, un nuevo concepto

El concepto de literacidad es un concepto amplio que abarca una gran cantidad de destrezas y que ha sido estudiado e interpretado por numerosos autores españoles y extranjeros a lo largo de la historia (Bataller y Reyes-Torres, 2019; Cassany 2010; Kern 2000; Kucer 2009; Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Hoy en día, este concepto, sigue evolucionando como lo hace la sociedad en que vivimos (Kalantzis et al., 2020). Según Cassany y Castellà (2010), la literacidad puede ser definida como:

el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las

funciones de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles, el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmite, etc.

(Cassany y Castellà, 2010, p. 354)

En ocasiones, este término se ha confundido con el de *alfabetización*, *alfabetismo*, *escrituralidad*, *literacio* o *literacia*, por la traducción o por diversas razones, pero en los últimos años, este término ha sido apoyado para poder unificar conceptos por autores como Lacorte y Reyes-Torres (2021), Marí (2005), Núñez (2018) y Zavala (2002, 2004).

Estudios actuales de autores como Cassany (2006), Cooper, et al. (2014), Kucer (2009), Nikolajeva (2010), Paesani et al. (2016) y Reyes-Torres (2015) coinciden en que la literacidad es la habilidad de aprender a hablar, escuchar, leer, escribir y pensar. Estas destrezas se desarrollan de manera conjunta cuando los aprendices se encuentran expuestos ante experiencias reales de literacidad, con más o menos instrucción por parte del profesor (Cooper et al., 2014). El desarrollo de estas destrezas permite al lector interpretar los sistemas de comunicación de manera crítica.

Desde esta perspectiva, el término literacidad abarca un conjunto de destrezas más amplio que la *alfabetización*, puesto que incluye el contexto sociocultural del individuo para producir, gestionar, editar, recibir y analizar la información con el fin de transformarla en su propio conocimiento (Núñez, 2018). Además, refleja la adquisición de habilidades relacionadas con la búsqueda, selección, análisis crítico y reconstrucción de la información independientemente del medio o tecnología empleados (Álvarez, 2010, p. 25). Como explica Zavala (2008), la literacidad implica una forma de utilizar la lectura y la escritura en un marco social determinado, puesto que la lectura o la escritura no son fines en sí mismos. En numerosas actividades de nuestro día a día, la letra tiene un papel importante y puede estar llevando a cabo una función o una actividad; estas prácticas que realizamos de forma cotidiana son *eventos letrados* (Teberosky, 2003; Zavala, 2008), los cuales se desarrollan en un determinado contexto e incluyen relaciones sociales, valores, actitudes y sentimientos que nos hacen interpretar el mundo en el que vivimos. Por lo

tanto, saber codificar y decodificar un código no implica saber interpretar la lectura y la escritura en todos los contextos.

Los eventos letrados se desarrollan en determinados espacios sociales en los que cobran sentido. Estos espacios son *comunidades de práctica* (Torres, 2016; Wenger, 2001), que se localizan en todas las esferas sociales como son la familia, los amigos, la escuela, el parque, el lugar de vacaciones, etcétera. Inmersos en ellas los sujetos desarrollan identidades y al mismo tiempo se crean vínculos afectivos que favorecen las relaciones y las interpretaciones. Es por esto por lo que la literacidad, dado su componente social, se desarrolla de manera significativa cuando entramos en contacto con otros sujetos. En el caso de nuestros estudiantes, cuentan con diversas comunidades de práctica, una de ellas es el aula en la que se desarrolló la investigación sobre el fomento de la literacidad que aquí presentamos.

Por lo tanto, como hemos visto, el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la escuela no puede hacerse de manera aislada y descontextualizada, debemos proporcionar a los alumnos prácticas de literacidad en las que se sientan implicados y sean cercanas a sus experiencias de vida (Bataller y Reyes-Torres, 2019). Para aplicar este enfoque a la enseñanza, planteamos el desarrollo de la literacidad en base a las tres dimensiones que establece Kucer (2014) y que han sido parte del trabajo de diversos autores como Kern (2000), Paesani, Allen y Dupuy (2016) y Reyes-Torres (2014, 2019).

Esta perspectiva asume que la escritura y la lectura son productos sociales y para poder estudiarla e investigarla es necesario atender a su comunidad y sus diversos elementos. La teoría contemporánea de la literacidad tiene una percepción relativista conectado al entorno social del individuo. Por tanto, el texto adquiere sentido cuando un determinado sujeto lo lee y lo interpreta, es una forma de representarnos el mundo a nosotros mismos (Álvarez, 2010). Del mismo modo, se asume que el mismo texto puede poseer diferentes puntos de vista tantos como lectores tenga.

El término de literacidad ha ido adaptándose a lo largo del tiempo. En la actualidad, se considera fundamental la habilidad de leer y escribir como procesos de decodificación y codificación. No obstante, numerosos autores también coinciden en que se trata a su vez de la capacidad de interpretar y crear nuevos significados en base a los textos

proporcionados (Cassany y Castellà, 2010; Cooper et al, 2014; Kern, 2000; Kucer, 2014; New London Group, 1996; Nuñez, 2018; Reyes-Torres, 2019).

Lacorte y Reyes- Torres (2021) destacan los siete principios que establece Kern (2000) como base de la literacidad:

1. La literacidad implica *interpretación*: los autores de un texto interpretan el mundo que les rodea para poder crear un texto y al mismo tiempo los lectores realizarán su propia interpretación a partir de sus conocimientos previos.
2. La literacidad implica *colaboración*: los autores son conscientes de los usuarios a los que dirigen sus textos. Del mismo modo, los usuarios deben contribuir con su motivación, conocimientos y experiencias para darle sentido al texto.
3. La literacidad implica *convenciones*: la forma de crear textos no es única, sino que depende de las convenciones que evolucionan diariamente y de las intenciones o propósitos del individuo.
4. La literacidad implica *conocimiento cultural*: La lectura y la escritura funcionan bajo unas determinadas creencias, valores y actitudes. Cuando los usuarios se enfrentan a un texto fuera de su cultura pueden malinterpretarlo por las diferencias ideológicas que puedan existir.
5. La literacidad implica *resolución de problemas*: la lectura y la escritura implican que el usuario esté constantemente buscando significado entre textos y otros mundos imaginarios.
6. La literacidad implica *reflexión*: lector y escritor piensan en el lenguaje, en sus formas de actuar y cómo afecta al mundo que les rodea.
7. La literacidad implica *uso del lenguaje*: supone el uso del lenguaje tanto en contextos escritos como orales con el objetivo de poder crear un discurso.

Como podemos observar, los siete principios que hemos recogido implican que los alumnos aprendan a pensar e interpretar de forma crítica y que el acto de leer no se comprenda únicamente como una transmisión de ideas pasiva. Del mismo modo, la diversidad con la que nos encontramos y a la que se encuentran expuestos nuestros alumnos es tan plural que la literacidad adopta nuevas formas (Cassany, 2005) que serán abordadas posteriormente en línea con la Pedagogía de la multiliteracidades (New London Group, 1996).

2.1.2 Las dimensiones de la literacidad

La literacidad en el siglo XXI es una práctica sociocultural dinámica, ecológica y multidimensional relacionada con la adquisición de diversas competencias y saberes que permitirán a los alumnos interpretar distintos elementos multimodales (Reyes-Torres et al., 2020). En la línea de pensamiento de autores como Kern (2000), Kucer (2009), Paesani et. al (2016) y Reyes-Torres (2014, 2019), la literacidad se desarrolla en tres dimensiones: personal y cognitiva, lingüística, sociocultural y estética. Todas ellas están interrelacionadas y actúan de igual modo en la construcción de la literacidad de un individuo y su aprendizaje sobre la construcción del significado.

2.1.2.1 La Dimensión Cognitiva

Esta dimensión hace referencia a la identidad del alumno, su actitud y la capacidad que posee para enfrentarse a un texto (Reyes- Torres, 2014). La predisposición que el aprendiz muestra ante la lectura será clave para poder iniciar procesos de pensamientos que lo ayuden a comprender e interpretar el texto. Para ello, será importante crear un buen ambiente de participación y que las obras seleccionadas capten la atención de los aprendices. Si realizamos una correcta selección del corpus y guiamos la interpretación de los textos permitiremos que el lector adquiera los procesos cognitivos con los que crear significado y nuevas estrategias de lectura (Kucer, 2014). A medida que el individuo evoluciona también lo hacen sus estrategias y cada vez será más capaz de enfrentarse a textos más complejos.

Del mismo modo y con la finalidad de desarrollar esta dimensión, es importante que el aprendiz realice conexiones con sus conocimientos y experiencias previas. Como explica Cerrillo (2010a), cuando los alumnos llegan a las aulas ya han estado expuestos a experiencias literarias que forman parte de su bagaje lector. Estos antecedentes lectores con los que cuenta el aprendiz le ayudarán a interpretar el texto y a construir su propio significado, por lo que todo lo conocido hasta el momento tiene un papel importante.

Es cierto que cuanto más cercano sea el conocimiento compartido entre el texto y el lector más fácil será la construcción del significado (Kucer, 2014). Sin embargo, si los conocimientos previos no pueden dar respuesta y soporte a las nuevas aportaciones que

hace el texto, probablemente el lector se está enfrentando a un texto fuera de sus posibilidades y no podrá comprenderlo. Es por ello por lo que esta dimensión se sustenta en la propia identidad del aprendiz, su interés, su actitud, su literacidad previa y su habilidad natural para enfrentarse a un texto.

Teniendo en cuenta los factores expuestos, Kucer (2009) explica que el lector se convierte en un *meaning maker*, es decir, un constructor de significado que crea sus propios diseños (New London Group, 1996). Así, producirá nuevos conocimientos, seleccionando y construyendo significados desde su propio punto de vista. Es importante destacar que la comprensión de un texto es un acto transaccional por lo que diferentes lectores pueden comprender el texto de diversas maneras (Kucer, 2014). Como explican Cope y Kalantzis (2009), lo que el creador de significado construye es un nuevo diseño, una expresión de su voz fruto de una única mezcla de recursos, códigos, convenciones dentro de un contexto y culturas determinados.

2.1.2.2 La Dimensión Conceptual

Esta dimensión engloba todos los aspectos fonéticos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos de un texto, así como el género, estilo o variedad lingüística (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). El sujeto descubre las relaciones que existen entre la lengua oral y la lengua escrita, los diferentes tipos de géneros, lenguas, estilos y sus características.

En esta dimensión se desarrollan todos los conocimientos lingüísticos y literarios que están presentes cuando trabajamos con los textos multimodales. El individuo como lector y escritor se convierte en un *code breaker* y en un *code maker* (Kucer, 2014), es decir, un descifrador de códigos capaz de comprenderlos para poder aportar su propia interpretación.

Con el objetivo de desarrollar esta dimensión es necesario que en el aula dejemos espacio para hablar de los textos y de literatura poniendo en común los temas y contenidos escuchados, realizando conexiones intertextuales entre las obras conocidas por los alumnos o haciendo referencia a las imágenes observadas en los textos multimodales. El objetivo no implica únicamente comprender la historia, sino que el alumno sea capaz de

distinguir los diferentes elementos de una historia, nombrarlos y explicar los acontecimientos que ocurren en ella. Si estas conversaciones se producen en grupo los beneficios aumentan y dan la oportunidad al aprendiz de intercambiar opiniones con sus compañeros (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).

2.1.2.3 La Dimensión Sociocultural y Estética

Esta dimensión se centra en la interacción que surge cuando el lector entra en contacto con la literatura y con otros lectores. La relación que se crea entre el lector y el texto es clave para que se produzca una experiencia estética durante la lectura, para ello el lector debe conectar con sus experiencias previas que lo ayuden a despertar emociones y sensaciones que estimulen su imaginación y que lo impliquen emocionalmente (Reyes-Torres, 2019).

En esta dimensión el docente tiene un papel importante, no se trata únicamente de acercarles la literatura, sino también de que aprendan a interpretarla y puedan gozar de ella sacando nuevos puntos de vista. Gracias a la interacción con el texto y con otros alumnos, el individuo desarrollará su propia perspectiva y apreciará la existencia de otras perspectivas (Kucer, 2009; Reyes-Torres, 2014). Goodman (1989) explica que la lectura no existe si no hay significado y para ello es imprescindible que el individuo viva un proceso en el que pensamiento y lenguaje interactúen para producir nuevos pensamientos. El docente debe actuar como guía para que así sea.

Autores como Rosenblatt (1993) y Temple et al. (2006) describen este momento como lectura estética y se produce cuando el alumno se encuentra inmerso en el texto y todas sus sensaciones, sentimientos y experiencias se activan siendo capaces de crear nuevas. No obstante, no todos los lectores prestan atención a los mismos detalles ni tienen las mismas experiencias con la lectura (Pike, 2003). Por este motivo, deberemos presentar una gran variedad de textos en el aula para poder llegar a todo el alumnado y enseñarlos a respetar los diferentes puntos de vista que puedan surgir en el aula.

Por último, esta dimensión rechaza todos los planteamientos pasados en los que la literatura se transmitía como patrimonio de una lengua y abre paso al gozo estético del alumno y a las interpretaciones personales que derivan de los textos. La función del

docente también debe focalizar este nuevo planteamiento y debe acompañar al alumnado en el descubrimiento de emociones, valores culturales, estéticos y éticos que tienen los textos literarios (Ballester, 2007).

En suma, estas tres dimensiones forman parte del desarrollo de la literacidad de cualquier individuo a lo largo de su vida. Debemos entender que se trata de un proceso y no de un producto (Paesani, 2016, p.12) y el sujeto ha de tener un papel activo en ella.

2.1.3 La Pedagogía de las multiliteracidades

La aparición de nuevos saberes asociados a la alfabetización provocados por la digitalización de las últimas décadas y por todas las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas han abierto un nuevo paradigma en el que han surgido nuevos planteamientos pedagógicos. Como hemos visto previamente, el New London Group (1996) presentan una nueva concepción del aprendizaje como un proceso activo de creación de significados (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 109), al mismo tiempo que acuña por primera vez el término “multiliteracidades”. Desde este enfoque, el aprendizaje se considera un proceso activo de creación de significados con el objetivo de preparar a los alumnos para que sean consumidores y productores de diferentes modos de representación propios de la pluralidad de textos que se encuentran a su alrededor (López-Sánchez, 2014).

Como subrayan Bataller y Reyes-Torres (2019), esta propuesta se basa en el “diseño de significado” como sustento de la Pedagogía de las multiliteracidades y gira alrededor de tres elementos:

- A. Diseños disponibles: cualquier lector construye significados a partir de los diseños disponibles en un texto, es decir, la gramática, el vocabulario y los elementos culturales o literarios necesarios para poder darle sentido. En este proceso, el lector debe identificarlos para iniciar así el proceso del diseño (López-Sánchez, 2014)
- B. Acto de diseñar: Es el proceso mediante el cual el alumno construye el significado. En este proceso no se trata únicamente de repetir ideas, sino de darle un nuevo significado al texto, el objetivo es que relacionen lo que ven y leen con sus

experiencias previas y sus conocimientos. Así mismo, es recomendable que el profesor actúe como guía las primeras veces (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).

- C. Rediseño: Se trata del último paso en el que el alumno produce una nueva idea, texto, imagen, en definitiva, cualquier representación a través de la cual se pueda llegar a un nuevo entendimiento. (Bataller y Reyes-Torres, 2019).

Como hemos visto el acto del rediseño no se centra únicamente en el lenguaje como forma exclusiva para poder construir nuevos significados, sino que suma otras formas de representación que también favorecen la creación de nuevos conocimientos e ideas. Por esta razón, la Pedagogía de las multiliteracidades favorece el uso de imágenes, espacios, música u otro tipo de textos multimodales que forman parte de los recursos más utilizados del siglo XXI y tienen propósitos comunicativos, artísticos y socioculturales. Estos recursos también pueden llevarse al aula para ser aprendidos y enseñados (Bataller y Reyes-Torres, 2019).

De esta forma, podemos decir que el docente es un diseñador de procesos y situaciones de aprendizaje. Para poder llevar a cabo este enfoque pedagógico, el New London Group (NLG) establece el “marco para los procesos del conocimiento” (*Knowledge processes framework*) que constituye cuatro actos pedagógicos y pueden ocurrir en cualquier momento del acto de enseñanza aprendizaje (New London Group, 1996):

1. Práctica situada en contexto/ experimentar (*Situated practice/Experiencing*): Es la inmersión en la experiencia y el uso de los recursos disponibles, incluidos el entorno del estudiante y las relaciones laborales y sociales que se encuentran a su alrededor. En este punto el objetivo del docente es activar las mentes de los aprendices y que estos utilicen sus conocimientos previos para crear nuevos.
2. Conceptualizar (*Conceptualizing*): se centra en la comprensión consciente y analítica en la que el alumnado podrá comprobar y ser más consciente de que ciertos aspectos tienen un significado concreto.
3. Marco crítico y proceso de análisis (*Critical framing/Analyzing*): Conlleva interpretar el texto desde otras perspectivas con el objetivo de que los alumnos comprendan lo que leen y puedan relacionarlo con su entorno.
4. Práctica transformadora/ Aplicar (*Applying/Transformed practice*): Una vez el alumno haya creado su propio significado, el alumno lo pondrá en práctica en

otros contextos o situaciones. Esto permitirá que continúe creando nuevas interpretaciones de los textos aportando su propio conocimiento.

Como explican Bataller y Reyes-Torres (2019), desde esta posición, la Pedagogía de las multiliteracidades representa una visión de la mediación del docente que beneficia las prácticas lingüísticas para el fomento de la lectura y de la escritura. Del mismo modo, contribuye a la constante producción y negociación de significados. La finalidad que se persigue con este tipo de prácticas es promover la capacidad de pensar de forma autónoma y en grupo al mismo tiempo que se desarrolla el aprendizaje.

Este tipo de actividades en las que existe una relación entre la lectura, la escritura y la oralidad tienen como objetivo fomentar el uso de todas las destrezas de manera conjunta. Como explica Kern (2000), la relación que existe entre las destrezas de hablar, escribir y leer no es lineal, sino que se superpone. A su vez, persigue que el estudiante sea más consciente de la práctica de esta y de sus usos.

2.2 La literacidad en Educación Infantil

La etapa de Educación Infantil constituye el inicio de la escolarización de muchos estudiantes. Como hemos explicado previamente, en esta etapa se establecen las bases de sus aprendizajes, los cuales les permitirán adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en una sociedad globalizada y en constante evolución. Su objetivo principal es fomentar el desarrollo físico, afectivo y social e intelectual del alumnado en colaboración con sus familias.

Como exponíamos en el Capítulo Uno, los métodos tradicionales del aprendizaje de la lectura y de la escritura apuestan por un enfoque de transmisión de habilidades visuales, motrices y auditivas. No obstante, desde la posición constructivista que adoptamos con esta investigación el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, y aprenderá a leer y a escribir cuando se encuentre expuesto ante situaciones reales de su día a día. Es por ello por lo que el planteamiento socioconstructivista aquí planteado hace imprescindible que cambiemos la forma de entender el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y en definitiva, nuestra aproximación al desarrollo de la literacidad.

La literacidad del individuo comienza desde su nacimiento y perdura a lo largo de toda su escolarización. La etapa de Educación Infantil tiene un papel protagonista puesto que será donde se inicie el aprendizaje de la lectura y de la escritura al mismo tiempo que comenzarán la interpretación de los textos y el desarrollo de su pensamiento crítico. Para ello, es importante crear un *ambiente alfabetizador* (Ferreiro, 1997) en el aula, que permita a los estudiantes sumergirse en los eventos letrados que se encuentran a su alrededor y los que se le proponen. Una buena forma de hacerlo será compartir lecturas con ellos y poner a su alcance la literatura.

El desarrollo de la literacidad necesita que el docente trabaje de forma activa en el aula para poder conseguir los objetivos propuestos. Según Cooper et al. (2015), hay diversas tareas que deben de realizarse en el aula para el desarrollo de su literacidad, entre ellas encontramos: conciencia fonológica, fluidez lectora, aumentar el vocabulario, comprensión del texto o la capacidad de construir significado mediante la interacción con el texto, una instrucción adecuada por parte del profesor, una buena planificación, recogida de datos constante, ofrecer diversidad en el aula, tener grandes expectativas para los estudiantes, realizar actividades individuales y en grupo, trabajo constante por parte del estudiante y del docente, dar tiempo para leer, hacer una buena interpretación del currículum. Por este motivo, proponemos el desarrollo de la literacidad desde la etapa de Educación Infantil en la que el docente actúe como mediador del proceso.

2.2.1 El desarrollo de la literacidad a través de la literatura

En la actualidad existen un gran número de recursos a nuestro alrededor para fomentar las literacidades de nuestros aprendices. No obstante, la literatura ocupa un lugar privilegiado entre ellos. Su lectura e interpretación constituyen procesos esenciales que nos permiten acceder a la variedad de conocimientos y formas de expresión que el alumnado necesita adquirir. La literatura ofrece al aprendiz la oportunidad de acceder a mundos imaginarios compartidos por la sociedad, el desarrollo del lenguaje y la representación del mundo como instrumento socializador para el lector (Colomer, 2010).

Cuando el lector se enfrenta a un nuevo álbum ilustrado se enfrenta a un mundo imaginario desconocido para él. Gracias a la narración y a las imágenes descubrirán nuevos acontecimientos, personajes, lugares, puntos de vista, emociones que ampliarán

su bagaje lector y su conocimiento. Por esta razón, la literatura brinda la oportunidad al lector de acceder a aspectos culturales que desconoce. Del mismo modo, si pretendemos preparar a los alumnos para participar de forma activa en la sociedad en la que vivirán con múltiples compuestos multimodales, es necesario guiar su aprendizaje hacia nuevos niveles de comprensión de las imágenes, cultura, lenguaje y la literatura (Reyes-Torres et al., 2020)

A su vez, la lectura de historias brinda a los niños la oportunidad de conocer nuevo vocabulario, expresiones, formas narrativas y poéticas que favorecen su comprensión, pero también amplíen su lenguaje. De este modo, adquieren nuevas herramientas para expresarse y compartir ideas con sus compañeros. La diversidad de libros pone al alcance de los estudiantes una gran variedad de temas a través de los cuales pueden ampliar su representación del mundo. Según Colomer (2010), los mejores libros infantiles son aquellos que tienen un equilibrio entre lo que los niños pueden entender solos y lo que pueden comprender gracias a su imaginación.

Es por ello por lo que la Pedagogía de las multiliteracidades aplicada en la educación literaria presenta numerosos beneficios puesto que fomenta la creatividad, la resolución de problemas y el acceso a una gran variedad de historias con las que construir nuevos significados. Debemos de dejar de lado la pedagogía de la transmisión de la información para pasar a la construcción de significados con el objetivo de que los alumnos creen, interpreten y reflexionen sobre los textos (Cope y Kalantzis, 2015; Kern 2000; Lacorte y Reyes-Torres 2021; Warner y Dupuy, 2018).

Atendiendo a las características específicas que presenta la etapa de Educación Infantil para desarrollar la literalidad nos centramos en tres aspectos importantes para su desarrollo. En primer lugar, atenderemos a las características específicas que presenta el futuro lector al que nos dirigimos; en segundo lugar, nos centraremos en las características del entorno que debe de acompañar al estudiante para realizar con éxito el fomento de la literacidad y la importancia del lector experto como referente y guía en la construcción de significado. Por último, entenderemos las herramientas didácticas específicas que utilizaremos para desarrollar la literacidad utilizando la literatura.

2.2.2 El futuro lector

Desde el momento de su nacimiento, los niños y las niñas comienzan a recoger indicios de lo que sucede a su alrededor para poder construir una interpretación del mundo y de ellos mismos (Fittipaldi y Durán, 2010). En el camino hacia el aprendizaje de la lectura y de la escritura, los jóvenes aprendices se encontrarán con “iniciadores” (Petit, 2002) que construirán puentes hacia el descubrimiento de los textos literarios. Entre ellos encontramos a los padres y a los profesores que en muchos casos serán quienes realizarán el primer acercamiento a la literatura. Por este motivo, es importante prestar atención al entorno sociocultural del alumnado puesto que cuando acceda a las aulas ya habrá participado de un gran número de acontecimientos en los que se encuentre implicada la literatura (Cerrillo, 2010a; Colomer, 2010).

Como explica Wells (1988), escuchar cuentos antes de poder leerlos por sí mismos hace que los niños comiencen a adquirir conocimientos sobre la construcción y la organización del lenguaje, así como las estructuras y sus características. De este modo, cuando se tengan que enfrentar a los libros por ellos mismos, las estructuras y el vocabulario les resultará más familiar, facilitando de esta forma el lenguaje (Correig, 2006). Así mismo, antes de leer, “los niños deben hacerse una idea de lo que es la lectura” (Hernández, et. al, 2017, p.85), puesto que no se puede querer algo que no se conoce por lo que antes de leer es importante “oír los libros” para que los niños puedan adquirir el placer de leer y puedan desarrollar todos los beneficios que aporta la literatura (Morais, 1998).

De esta forma, la literatura en los primeros años es una herramienta imprescindible que podemos llevar a las aulas y fomentar su uso con el objetivo de desarrollar la literacidad. Compartir una lectura y una conversación literaria adecuada a la edad del alumnado y a sus intereses proporcionará al lector el andamiaje necesario para compartir sus conocimientos e intercambiar las perspectivas. Del mismo modo, estaremos fomentando un aprendizaje de la lengua contextualizado que favorezca la interacción y la reflexión. (Colomer et al, 2018)

Dentro de este proceso, la escuela también tiene un papel protagonista. En las últimas décadas, hemos podido observar un cambio pedagógico con un enfoque de las metodologías más flexible, centrado en la introducción de la creatividad, resolución de

problemas, el desarrollo de las competencias y la preocupación por la generación de conocimiento (Reyes-Torres, et. al, 2020, p.58). De este modo, el alumno puede aprender las herramientas necesarias para aprender a discriminar la información, interpretarlas, producir nuevos conocimientos de forma autónoma a través de la información que recibe por múltiples canales. Por este motivo, hacer una buena selección de las obras que vamos a trabajar en el aula es importante y debe atender a los gustos y necesidades del grupo en particular (Cerrillo, 2010b).

2.2.3 El entorno del alumno y la figura del mediador

En la etapa de Educación Infantil el alumnado comienza a interesarse por las letras y las historias dando paso a la creación de nuevos mundos imaginarios que irán ampliando su bagaje lector. El papel del adulto y del entorno juegan un papel imprescindible para el futuro lector puesto que, gracias a ellos podrá acceder al código escrito y descubrir las primeras historias. Podemos decir que, siguiendo la línea del enfoque que planteamos, el profesor se convertirá en un mediador multimodal o como recogíamos previamente en un diseñador de experiencias de aprendizaje con numerosos recursos, mientras que el alumno será un constructor o co-diseñador de su propio aprendizaje (Cope y Kalantzis, 2015).

Por esta razón, es esencial que el docente esté preparado para guiar a los estudiantes a través de una progresión de trabajo que les permita identificar los elementos literarios y multimodales que aparecen en un texto y, a su vez, utilicen su identidad y su bagaje cultural como lentes interpretativas. Del mismo modo, los nuevos desafíos retan a los maestros del siglo XXI haciendo que pongan en práctica enfoques didácticos alternativos que les proporcionen, por un lado, una literacidad que tenga en cuenta diferentes habilidades lingüísticas y visuales, y, por otro lado, actividades que les permitan desarrollar la competencia multilingüe, multicultural y multitextual (Bauman y Mauro, 2016; Kern 2000; Reyes-Torres et al., 2020)

La etapa de prelectura, en la que se encuentran nuestros alumnos, es una etapa especialmente sensible en la que los niños vivirán sus primeras experiencias con la literatura. La figura del mediador será la encargada de ayudar al pequeño lector a acceder a la literatura leyendo en voz alta. Gracias a él podrán acceder al mundo imaginario, ideas

y sentimientos, viajando figurativamente. Atendiendo a la visión constructivista de la investigación, los alumnos de los primeros cursos de edad deben vivir el acceso a la literatura y a los libros como un acto social por lo que la lectura compartida en el aula entre los alumnos y el profesor debería ser habitual (Correig, 2006). La narración oral de cuentos tiene diversos beneficios para la relación profesor-alumno puesto que compartir una historia hace que se implique emocionalmente a los participantes y aumenta las posibilidades de interacción entre ellos. Esta tarea hace imprescindible que el profesor presente unas cualidades óptimas que faciliten el acceso a la literatura.

La experiencia educativa y la investigación avalan la influencia positiva que ejerce la lectura en voz alta por parte del adulto a un gran grupo o a un grupo reducido. (Wells, 1988; Colomer, 2010; Teberosky, 2003). Esta lectura permitirá al alumno acceder a ella y pensar sobre su historia, aunque no sea capaz de decodificarla fonéticamente (Molina, 1999). De este modo, la lectura es una de las actividades más importantes y beneficiosas para el desarrollo del lenguaje, la comprensión lectora, la decodificación y la sensibilidad fonológica (Goikoetxea y Martínez, 2015). Colomer (2010) resume sus beneficios en los siguientes aspectos:

- Hace que los niños disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras.
- Muestra que aprender a leer tiene sentido, en este caso, facilita el acceso a textos bellos e interesantes.
- Favorece el desarrollo de expectativas y la adquisición de conocimientos implícitos sobre el lenguaje escrito en general y el literario en particular.
- Amplía el vocabulario y el repertorio lingüístico al aumentar las oportunidades de los niños de captar palabras y formas lingüísticas alejadas de las formas conversacionales.
- Permite realizar conexiones textuales entre las obras leídas o conocidas.
- Lleva a todo el grupo a compartir unas referencias lectoras comunes, lo cual resulta difícil a través de la elección autónoma de libros.
- Hace conocer textos que pueden ser usados como modelos para escribir o para realizar otras actividades de extensión de las lecturas.
- Incita a la lectura autónoma si se leen fragmentos de obras que se hallen al alcance de los receptores y se dejan en el aula a continuación.

La actitud de los docentes resulta decisiva en este tipo de instrucciones, la investigación educativa avala que los docentes que creen que pueden interferir de forma positiva en los

aprendizajes de los alumnos obtienen mejores resultados que lo que afirma que tiene poca influencia. La Pedagogía de las multiliteracidades y el desarrollo de la experiencia estética supone un esfuerzo superior para el alumno puesto que se encuentra en el centro de su aprendizaje todo el tiempo (Bataller y Reyes-Torres, 2019), por lo que el docente debe acompañar el proceso y actuar de guía.

Del mismo modo, la figura del maestro como modelo de lector experto adquiere un papel fundamental en este contexto. Es por ello por lo que el docente debe adoptar la disposición corporal (sentado o de pie, cercano a los niños y niñas, sujetando el libro y mostrándolo a los futuros lectores) para afrontar el acto de leer y ofrecer la oportunidad al alumnado de observar todos los movimientos y pasos que se realizan para enfrentarse a un texto. Asimismo, cuando presentamos la lectura, es importante realizar una reflexión antes, durante y después.

Antes, prestando atención a la forma, las ilustraciones, el autor, el ilustrador, la editorial;

durante, realizando predicciones sobre lo que va a ocurrir y

después, comentando las hipótesis formuladas, comentando algún fragmento o haciendo referencia a las partes que más han podido llamar la atención.

Así mismo, autores como Wells (1988) y Fons (2004) valoran de forma positiva la lectura en voz alta por parte del lector experto como parte imprescindible dentro de la programación de aula.

2.2.4 La lectura de textos literarios y multimodales en el aula

La lectura que contribuye al desarrollo de la literacidad es aquella que produce experiencias en el lector, que provoca sensaciones y sentimientos relacionándolos con experiencias y conocimientos previos y las transforman en un nuevo conocimiento o perspectiva (Rosenblatt, 1986). Este tipo de lectura no se basa únicamente en la decodificación del código, sino que es una lectura de disfrute y reflexión.

Como recoge Cerrillo (2010b), no hay mejor forma de enseñar literatura que con lectura directa de obras literarias. A lo largo de la vida, el alumno y posteriormente el adulto, recibirá numerosas experiencias lectoras, algunas de ellas de manera natural y otras desde la escuela y juntas trabajarán en la difícil tarea de formar al lector literario. Del mismo

modo, atendiendo a la diversidad a la que se enfrentan los lectores, es importante prestar atención a la multimodalidad de los textos narrativos y a sus distintos códigos semióticos, literarios y visuales. En el caso de los álbumes ilustrados, las imágenes no solo acompañan al texto, sino que en muchas ocasiones son esenciales para que tenga significado, convirtiéndose en un ejemplo de multimodalidad extraordinario para las aulas.

Como se puede observar en esta etapa, a lo largo del día los niños realizan numerosas actividades repetitivas como comer, jugar, explorar, etc. Sin embargo, pocas se pueden comparar con la lectura de un libro para poder aumentar el vocabulario y desarrollar la literacidad. La riqueza del vocabulario de los libros los hace una poderosa arma gracias a la riqueza de las palabras infrecuentes que contienen los libros (Goikoetxea y Martínez, 2015). Además, la lectura compartida también implica emocionalmente a los participantes. Los aprendizajes que conectan con las emociones aumentan la motivación, la implicación y el uso del lenguaje. Igualmente, los apoyos no verbales como la entonación, los gestos, las pausas y las emociones contribuyen a la comprensión de la historia y ayudan al desarrollo del lenguaje (De Temple, 2001).

La lectura compartida de libros es una actividad en la que el adulto actúa como facilitador del aprendizaje del niño haciéndole preguntas, mostrando imágenes, intercambiando información y dando explicaciones sobre aquello que el niño desconoce. Se trata de un momento clave de atención compartida importante para desarrollar el lenguaje. Las interacciones que se dan pueden ser de habla inmediata, cuando el adulto realiza comentarios relacionados con elementos del texto, o no inmediata, cuando realiza comentarios basados en predicciones y posibles acontecimientos. De esta manera, se introduce información evidente y abstracta dando la oportunidad al niño de imaginar posibles escenarios (Goikoetxea y Martínez, 2015). De modo que la lectura compartida de un álbum ilustrado es un evento letrado en el que el profesor actuará como guía para que los alumnos desarrollen la literacidad a través de las tres dimensiones y diseñen sus propios conocimientos.

Actualmente, como venimos recogiendo en este trabajo, nuestros alumnos leen en diversos dispositivos, de diferentes formas, en distintos entornos y por multitud de razones con el objetivo de interpretar y crear nuevos conocimientos. Este nuevo enfoque

hace necesario que se amplie la formación sobre la ilustración como narración visual y literaria (Salisbury, 2007) en los eventos letrados. Por consiguiente, el álbum ilustrado se constituye una pieza clave gracias a la combinación de códigos visuales, verbales y sonoros que integran estas obras literarias (Reyes-Torres et al., 2020).

No obstante, como explica Colomer (2010), para que las actividades que realicemos con los libros no caigan en el olvido, es necesario programar su espacio y las tareas que se realizarán y organizarlas en programas completos de lectura. De este modo, podremos diseñar itinerarios lectores enfocados a todas las edades respetando una verticalidad para garantizar que la educación literaria sea completa. Nos referimos a la elaboración de un Plan Lector que en la actualidad son impulsados por las administraciones educativas. Las actividades que puede incluir son muy diversas, pero la lectura literaria ocupa un lugar privilegiado.

CAPÍTULO 3: LA LITERATURA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL ÁLBUM ILUSTRADO

A lo largo de los primeros años de vida los niños y las niñas deben convertirse en individuos capaces de comunicarse de manera intencional e iniciarse en el uso de los lenguajes que les permitirá comprenderse a sí mismos, comprender el entorno que les rodea e interactuar de forma correcta (Gil, 2019). La educación literaria y la escuela tiene un papel fundamental en esta formación que debe ser más amplia y diversa que nunca. A lo largo de este capítulo analizaremos en primer lugar, su importancia en las aulas de Educación Infantil explicando su aparición y transformación, y sus principales funciones. Entre ellas, encontramos la importancia de iniciar el acceso al imaginario compartido en una determinada sociedad, el desarrollo del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario y la oportunidad que brinda la literatura para ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

En segundo lugar, expondremos los principios fundamentales para desarrollar la competencia literaria y discutiremos la propuesta de Lacorte y Reyes-Torres para el desarrollo de la literacidad. Posteriormente, analizaremos el álbum ilustrado como recurso didáctico en las aulas de Educación Infantil analizando su definición y terminología, además de su reciente incorporación a la LIJ y sus características. Por último, estudiaremos como realizar una adecuada selección de álbumes para el aula, los beneficios que ofrece la conversación literaria a nuestro alumnado y el uso del álbum ilustrado como herramienta didáctica para fomentarla.

3.1 La educación literaria

Entendemos por educación literaria “el proceso de formación de lectores competentes” (Correro y Real, 2019, p.43), es decir, la transformación de niños y niñas en personas cada vez más capaces de leer y comprender textos literarios más complejos y diversos. En las últimas décadas del pasado siglo también se produjo un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura. De la perspectiva tradicional de la enseñanza de la literatura en la que se estudiaba su historia y sus contenidos, se pasó a una educación literaria basada en la lectura de textos con la finalidad de formar lectores competentes. Los textos literarios aportan múltiples beneficios a nuestras aulas: “desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo formal a lo

pragmático, y del desarrollo del lenguaje al desarrollo del pensamiento” (Reyes-Torres, 2019, p. 631). El objetivo en el que se sostiene esta nueva perspectiva es que los alumnos aprendan a escuchar lo que los textos les tienen que decir y sean cada vez más competentes en la lectura e interpretación de obras (Correro y Portell, 2023). Este planteamiento queda enmarcado dentro de la perspectiva constructivista del aprendizaje de la lectura y de la escritura y apuesta también por un aprendizaje significativo y contextualizado de la literatura. Así mismo, busca el placer literario del lector conectando cuanto antes con la literatura mediante experiencias emocionales gratificantes que les permitan disfrutar de la lectura y fomenten el gusto por la misma (Colomer, 2010; Colomer et al., 2018).

A este respecto, numerosos autores coinciden en que no hay mejor forma de enseñar literatura que acercar al alumnado a un texto literario idóneo a sus gustos. La importancia de la LIJ en la formación literaria resulta hoy indiscutible. Las experiencias literarias ayudarán a los alumnos a establecer conversaciones literarias, a construir la personalidad del lector y ayudarán a la formación de su pequeño patrimonio literario (Cerrillo, 2010a). Igualmente, permitirá desarrollar la competencia literaria en los alumnos y alumnas e iniciar el proceso hacia la interpretación de un texto y el empleo de instrumentos que fomenten aspectos como el pensamiento crítico, la creación de un vínculo afectivo con la lectura y la adquisición de la educación literaria (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 245).

3.1.1 La aparición de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)

Para poder comprender la LIJ actual, debemos prestar atención al momento de su aparición y los usos que ha tenido a lo largo de su historia. A partir del siglo XVIII, se extendió la idea de que los niños y los adultos eran diferentes por lo que requerían atenciones diferentes también en el ámbito literario. A su vez, en esta misma época aparece en Francia “la primavera de la literatura para la infancia” que en poco tiempo fue extendiéndose por toda Europa. A partir de ese momento, la LIJ comienza a ganar protagonismo, aunque con claras intenciones didácticas y pedagógicas. Gobernantes, maestros y padres de la época hicieron que se tambalearan las verdaderas funciones de la literatura y provocaron que en determinadas ocasiones se pusiera en duda la calidad literaria de la LIJ.

Tradicionalmente, las familias y educadores adoctrinaban a los niños a través de historias de tradición oral en las que se expresaban los conflictos del alma infantil, como el castigo, la fealdad, el miedo, etc. Estos relatos han pasado de generación en generación y hoy en día todavía podemos decir que existen algunos de ellos. Este didactismo ha provocado que en ocasiones se cuestionasen las verdaderas funciones de la literatura infantil (Cerrillo, 2010a).

En el siglo XIX, aparecieron un gran número de obras que perdurarán en el tiempo como *Alicia en el País de las maravillas* (1865) de Lewis Carroll, *La isla del tesoro* (1883) de Robert L. Stevenson, *Pinocho* (1940) de Carlo Collodi o las obras de Julio Verne que acabaron consolidando a la Literatura infantil y juvenil como un nuevo género. Del mismo modo, obras como *Peter Pan* (1906), *El Principito* (1943) o *Pipi Mediaslargas* (1945) aportaron una nueva visión ayudando al lector a superar sus miedos, a acceder a mundos imaginarios y a los deseos.

Los años setenta y ochenta fueron años decisivos para dar un salto en la modernización de la LIJ y la adaptación de las obras a sus lectores. A partir de los años noventa aparecieron grandes novedades como el mundo digital y los elementos audiovisuales emergentes del momento. Estos cambios provocaron nuevos valores que también se reflejaron en las obras como el triunfo de la fantasía y la ampliación de temas en la LIJ (Colomer, 2010). Autores como Roald Dahl, Gianni Rodari o Michael Ende ayudaron a la proliferación de los libros en esta época.

Posteriormente, a partir del siglo XX, comienzan a aparecer los nuevos formatos para los lectores más jóvenes, donde las palabras son apoyadas por las imágenes y ayudan a narrar la historia. Las ilustraciones y los nuevos formatos se convierten en recursos imprescindibles para el goce estético de la literatura infantil. Este género se consolida con la aparición del álbum ilustrado, objeto de estudio de este capítulo y herramienta imprescindible en nuestras aulas de Educación Infantil. Actualmente, podemos decir que la LIJ se encuentra totalmente consolidada y cuenta con una gran oferta y demanda que la hacen posicionarse entre los primeros puestos de ventas (Colomer, 2010).

3.1.2 Las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) también es literatura. El hecho de añadir los términos infantil o juvenil es únicamente para poder delimitar una época concreta para el lector, marcada por sus capacidades y sus gustos (Cerrillo, 2010b). Colomer (2010) determina sus principales funciones que resume en tres bloques que desarrollaremos a continuación: Iniciar el acceso al imaginario compartido en una determinada sociedad, desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario, y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (Colomer, 2010, p. 15).

La primera de ellas hace referencia al imaginario colectivo al que acceden los alumnos y alumnas cuando entran en contacto con la literatura. La literatura forma parte de cultura y folclore de su comunidad y los ayuda a desarrollar su identidad como lectores e individuos de una sociedad. El imaginario colectivo también evoluciona y con él la literatura que se les ofrece a los niños dándoles la oportunidad de conocer otros mundos y culturas. Del mismo modo, las obras tradicionales son reelaboradas y las reinterpretaciones se adaptan a las nuevas necesidades sociales, preocupaciones y gustos de cada momento histórico.

En segundo lugar, abordamos la importancia del aprendizaje del lenguaje y las formas literarias sobre las que se desarrollarán las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de toda su educación literaria. El lenguaje y el juego tiene un papel imprescindible en la literatura infantil y en la infancia. Cuando los niños ya son capaces de comprender una narración son capaces de sentarse a escuchar un cuento. Aunque parezca una actividad receptora está lejos de ser pasiva dado que el alumno debe interpretar una historia a través de las palabras y las imágenes. En este proceso, el alumno descubrirá sucesos, acciones que necesitan relacionarse unas con otras para comprenderlas, conductas y emociones mediante las cuales se puede reflexionar, puntos de vista diferentes a través de los cuales se pueden ampliar vivencias y contextos lejos del propio individuo. Además, la literatura y los cuentos dan la oportunidad al lector de volver a ellos para releer e incluso reinterpretar. Así mismo, la imagen también juega un papel fundamental en este contexto en el que nos encontramos. La presencia de la imagen en las historias infantiles ha permitido trasladar a ellas elementos narrativos. Tradicionalmente, historia e imagen se movían de forma independiente, uno contaba la historia en cuestión y el otro la ilustraba. Sin embargo, en la actualidad, una parte de los

libros infantiles ha incorporado la imagen como un elemento constructivo de la historia, de manera que el texto y la ilustración complementan sus informaciones (Colomer, 2010, p. 34). Son los denominados álbumes ilustrados, que posteriormente explicaremos con más detenimiento, y que han convertido a la ilustración en un recurso muy potente tanto para simplificar la narración como para utilizarla como andamiaje.

Por último, debemos hacer referencia a la socialización cultural puesto que la literatura infantil y juvenil ha ejercido el papel de mediadora entre la sociedad y las nuevas generaciones. Como hemos visto previamente, ha sido utilizada durante mucho tiempo para “educar” a los más pequeños. Poco a poco la literatura infantil ha perdido esa función, es decir, su carga didáctica y han ido ampliando su función más estética. Aun así, la literatura continúa siendo un reflejo de la sociedad en la que vivimos y así se ha demostrado a lo largo de los años con la caracterización de los personajes, la evolución del papel de la mujer a lo largo de la historia o las características de los cuentos populares.

Como podemos observar, las funciones otorgadas a la Literatura Infantil y Juvenil tienen una enorme importancia en la formación del futuro lector y en su crecimiento personal. Todo este proceso que se experimenta con la literatura en la infancia es un proceso exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento puesto que engloba tareas como la anticipación, la memoria, la formulación de alternativas, la concentración y la construcción de nuevas realidades. No obstante, pese a la corta edad de los participantes no podemos establecer fronteras sobre lo que es posible que comprenda y lo que no. Lo que un niño puede entender no depende únicamente de su capacidad interpretativa, sino también de sus vivencias y su cultura. (Colomer, 2010).

Por este motivo, autores como Correig (2006) subrayan la importancia de incluir la educación literaria dentro del aprendizaje de la lectura y de la escritura para poder educar al alumnado en la sensibilidad estética, el gusto y el placer por la lectura en sus primeros años de vida. En la etapa de Educación Infantil se construyen las bases de la formación literaria y el acceso al texto escrito. Por lo tanto, las aulas de infantil deben convertirse en espacios donde se asegure el contacto con los libros de forma placentera (Colomer et al., 2018) y se realicen actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia literaria y la literacidad.

3.1.3 La competencia literaria

La competencia literaria es un elemento imprescindible en la alfabetización inicial de los niños y las niñas que debe fomentarse y entrenarse (Nikolajeva, 2010). Como explica Ballester (2015), no se trata de una capacidad innata, sino de una habilidad condicionada por factores psicolingüísticos, históricos y estéticos. Por ello, esta competencia se “desarrollará a lo largo de la vida de los aprendices desde la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización de capacidades y de referentes metaliterarios” (Mendoza, 2010, p.29). De este modo, la etapa de Educación Infantil constituye el punto de partida para el desarrollo de la competencia literaria del alumnado en la escuela y pone de manifiesto la importancia de acercar de manera adecuada la literatura al aula.

El mundo multimodal al que nos enfrentamos requiere que el alumnado adquiera una competencia que les permita participar de forma activa en la interpretación de textos de forma subjetiva y emocional a partir de procedimientos de análisis concretos (Colomer, 2001, 2004). De modo que la competencia literaria constituye un puente indispensable entre la educación literaria y la multiliteracidad (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Así mismo, un objetivo clave para fomentar la literacidad será alcanzar la competencia literaria (Reyes- Torres, 2014).

Por su parte, Colomer (1994) establece los principios de actuación para desarrollar la competencia literaria en el aula:

- Hacer que los alumnos experimenten con la comunicación literaria creando situaciones en las que puedan hacer un uso comunicativo real de la literatura y sea un evento cultural compartido. Los niños adquieren la competencia literaria si está presente en la sociedad.
- Utilizar textos que ofrezcan suficientes recursos para poder extraer significado y que ayuden a ampliar las capacidades interpretativas de los alumnos. La selección de textos es una actividad compleja puesto que se debe adaptar a actividades variadas y a diferentes tipos de agrupamiento (lectura individual, lectura colectiva, lectura en gran grupo). Del mismo modo, se deben tener en cuenta los gustos y las habilidades lectoras de los alumnos a los que van dirigidos los textos y las actividades.

- Suscitar la implicación y las respuestas de los lectores dado que la lectura ofrece una experiencia estética subjetiva. De este modo, el papel del docente será el de ampliar la reflexión obtenida con el texto y no únicamente enseñar unidades de análisis.
- Construir los significados de forma compartida puesto que enriquece de forma extraordinaria las interpretaciones de los alumnos gracias a la construcción compartida de conocimientos. Las aportaciones de los compañeros, la información aportada por el docente y el bagaje lector de cada individuo crean un clima adecuado para que cada individuo construya su propio modelo literario.
- Ayudar en la capacidad de realizar interpretaciones más complejas. Este aspecto es especialmente delicado puesto que las interpretaciones deben ser abiertas y personales evitando la influencia de los docentes o las respuestas únicas.
- Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura. Desde los últimos años han llegado a las aulas nuevas propuestas para poder fomentar de forma más efectiva la competencia literaria. Entre ellas encontramos actividades para el reconocimiento de conocimientos previos, inferencias, predicciones, propia comprensión.
- Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, de forma oral y escrita. Debemos hacer referencia también a otras actividades en las que el alumno se encuentra implicado como las audiovisuales presentes en nuestra sociedad.

En línea con esta perspectiva, Lacorte y Reyes-Torres (2021) proponen un desarrollo de la competencia literaria a través de las tres dimensiones de la literacidad establecidas por Kucer (2014): (a) la dimensión personal y cognitiva, (b) la dimensión conceptual y (c) la dimensión estética y sociocultural.

- (a) El objetivo es crear un ambiente favorable para que los estudiantes se sientan seguros y cómodos para poder participar e interactuar gracias al uso de obras adaptadas y pensadas para ellos. De este modo, captaremos el interés del alumnado y serán capaces de realizar conexiones personales o emocionales con el texto en cuestión.
- (b) El desarrollo de los conocimientos lingüísticos y literarios para el análisis de la obra es el objetivo de esta dimensión. Por ello, el profesor deberá ayudar al

alumnado a acercarse al texto y analizar sus características tanto lingüísticas como conceptuales y literarias.

- (c) En esta última dimensión se persigue el gozo del alumnado por la lectura y por interactuar a través de un texto literario. Autores como Elliot (2007) subrayan que los debates y las discusiones deben estar por encima de cualquier tipo de instrucción para elaborar conocimientos, y que deben salvaguardar la opinión de todos los aprendices.

De esta forma, y en línea con los postulados constructivista, sostenemos que la educación literaria debe ser enriquecida a través de experiencias y no enseñada (Reyes-Torres, 2019). Proponemos, por tanto, el uso del álbum ilustrado como recurso para desarrollar la literacidad en las aulas de Educación Infantil.

3.2 El álbum ilustrado

La evolución tecnológica del mundo editorial ha supuesto grandes avances para la LIJ y en concreto para el álbum ilustrado que ha visto crecer sus posibilidades estéticas de manera exponencial. Este nuevo formato que actualmente llena de color y textura los espacios infantiles dedicados a la literatura, constituye un recurso multimodal con unas características específicas extraordinarias para ser utilizado en la etapa de Educación Infantil. A continuación, expondremos los diferentes términos que se utilizan para denominar a nuestro objeto de estudio, recogeremos algunas de las definiciones que nos ofrece la investigación actual y analizaremos su aparición en la historia de la literatura infantil y juvenil. Posteriormente, exploraremos sus características atendiendo a los aspectos físicos y las relaciones que se establecen entre ambos códigos. Por último, explicaremos la importancia del uso del álbum ilustrado en las aulas de Educación Infantil del siglo XXI.

3.2.1 Definición y denominaciones

Actualmente, existen diferentes términos para referirse a lo que conocemos como álbum ilustrado. Las diversas aportaciones, traducciones y discusiones por unificar el término, definir el fenómeno y determinar el lugar que ocupa en la LIJ han ido incrementando

desde su incorporación al panorama editorial el pasado siglo. En las librerías, bibliotecas y aulas podemos encontrar numerosos libros dedicados al público infantil, pero un libro con imágenes no es necesariamente un álbum ilustrado.

Existen un gran número de libros infantiles con imágenes que merecen ser organizados para conocer el lugar que ocupan los álbumes ilustrados que hemos utilizado en esta investigación. Nikolajeva y Scott (2001) realizaron una primera clasificación distinguiendo entre: libros ilustrados, narraciones ilustradas y libros de imágenes. Tiempo después, Van der Linden (2013) reorganiza esta clasificación en *libros ilustrados*, aquellos en los que el texto existe antes que la imagen; los *álbumes narrativos*, donde la narración se articula a través de las imágenes, soporte y texto; y los *álbumes gráficos*, en los que el peso recae en la imagen exclusivamente. Del mismo modo, otros autores como Silva-Díaz (2005), también expone los desacuerdos terminológicos a la hora de referirse a este tipo de libro compuesto de texto e imágenes: “cuentos”, “libros de imágenes” o “libros ilustrados”, términos imprecisos con los que no se puede distinguir el papel que se le otorga a la imagen dentro de ellos. En nuestro caso, utilizaremos el término álbum ilustrado, apoyado por Colomer (2010).

Atendiendo a las definiciones de nuestro objeto de estudio, también podemos encontrar diferentes matices. La autora Sophie Van der Linden (2006), realiza una definición apoyada por Teresa Durán (2009):

el álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes, textos, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente el texto, imagen y soporte.

Van der Linden (2006, p. 87)

Colomer (2010), en esta misma línea, también hace su contribución explicando que el álbum ilustrado es un libro donde el significado se construye a partir de los códigos visual y escrito. Ambos deben actuar de manera conjunta para que el lector pueda interpretar y comprender el libro. Además, explica que esta herramienta multimodal presenta unas características idóneas para que los niños amplíen su imaginación y sus habilidades perspectivas más allá de sus límites. También hace referencia a las editoriales y autores

que con su trabajo consiguen transmitir determinados mensajes y provocar efectos en el lector haciendo los álbumes más atractivos.

Por otro lado, Domene (2018), recoge en su tesis doctoral que una de las definiciones actuales más fieles a lo que actualmente conocemos como álbum ilustrado, se puede localizar en la web del premio Caldecott, que se le concede cada año al mejor álbum ilustrado de los Estados Unidos de América. Entre los criterios seleccionados encontramos la ejecución de la técnica artística empleada, la interpretación pictórica de una historia, tema o concepto, la adecuación de la ilustración al tema, la delineación de los elementos narrativos y lo adaptado y dirigido que esté al público infantil. Estos elementos son imprescindibles en un álbum ilustrado y lo diferencian del resto de libros para el público infantil.

Por lo tanto, concluimos compartiendo las palabras de Silva-Díaz (2005, p.23) en las que argumenta que “todavía no existe acuerdo para dar número, definir y establecer la genealogía de este producto editorial”. No obstante, el interés que despierta este nuevo producto y la cantidad de variables que puede albergar nos hacen predecir numerosas futuras investigaciones sobre el mismo.

3.2.2 Características del álbum ilustrado

La singularidad que presenta el álbum afecta tanto a la mente del lector adulto como a la del joven provocando unos efectos cognitivos que actúan como refuerzo de aprendizajes imprescindibles en nuestra era de la comunicación. Es por ello que el álbum ilustrado es una nueva forma de representación que exige una nueva forma de leer (Duran, 2008). Para poder comprender mejor sus particularidades vamos a realizar un análisis de los elementos que utiliza y cómo actúan.

3.2.2.1 Características físicas

Como explican Colomer et al (2018) los álbumes ilustrados son objetos literarios en los que “todo cuenta” (Colomer et al, 2018, p. 42) a la hora de construir significado. Los nuevos autores, ilustradores y editores han desarrollado novedosas técnicas en torno al

libro como soporte que hacen que prestemos especial atención tanto al formato, las páginas, los elementos paratextuales y las ilustraciones. Las técnicas, materiales y colores utilizados para ilustrar los álbumes crean contextos y dan información al lector sobre la historia convirtiéndolos en piezas literarias únicas en las que el juego con el lector es constante. De modo que es importante precisar que elementos son utilizados para realizar un ejercicio expresivo y cuales son decorativos (Colomer et al, 2018).

Atendiendo al formato, el álbum ilustrado rompe con estos estándares presentados hasta el momento. Este tipo de obra se puede presentar de diversas formas y tamaños. En algunas ocasiones este formato también tiene un significado para la obra y en otras simplemente se trata de una intención estética. El tamaño que ofrecen este tipo de libros favorece la lectura entre varios lectores y, al mismo tiempo, favorecen la exploración de sus páginas y la contemplación de diversos escenarios. Si por el contrario son más pequeños, fortalecen en el lector el sentimiento de posesión de un libro.

Podemos encontrar algunos con formato rectangular en vertical o en horizontal, y con formato cuadrado. Por lo que respecta a las páginas, la doble página es el formato más frecuente utilizado por el álbum ilustrado, pero en determinadas ocasiones las páginas también se pueden desplegar como parte del discurso literario ofrecido por la obra. Las páginas, en definitiva, también forman parte del juego lector.

Otro aspecto importante del álbum es el soporte y los elementos paratextuales que lo integran. La portada y la contraportada, las guardas y los paratextos constituyen el envoltorio de la historia que da pistas al lector del regalo que esconde. Matulka (2008) lo denomina “Supporting Parts”. A continuación, explicamos estos elementos con más detalle:

- Portada y contraportada: es lo primero que ve el lector cuando elige un álbum ilustrado. Anticipan información al lector y permite imaginar la posible historia que aguarda en su interior. Como explica Matulka (2008), este momento puede constituir uno de los más satisfactorios para el lector gracias al proceso de descubrimiento y de exploración que realiza por primera vez.

Podemos encontrar una gran diversidad de tamaños, formas y texturas acompañadas de color e ilustraciones. Normalmente en ellas aparece el personaje o personajes principales y parte del entorno en el que se desarrollará la historia.

Cuando abrimos la portada, en las cubiertas, pueden aparecer las solapas que contienen información del autor.

- Las guardas: se trata de una parte aparentemente decorativa, pero que en numerosas ocasiones contiene información relevante de la historia. Por esta razón, podemos decir que sus fines son muy diversos, desde decorativos hasta informativos.
- Los paratextos: son todos los elementos escritos que aparecen en el libro, pero que no son la historia. Entre ellos encontramos el título, el nombre del autor, las dedicatorias, agradecimientos y citas.

Por último, analizaremos la ilustración como elemento característico del álbum ilustrado. Es la encargada de ayudar al lector a realizar una representación de la realidad que en muchas ocasiones está fuera de su alcance. Durán (2009) recoge los elementos de la ilustración que hacen visible la historia:

Superficie o formato: normalmente los libros ilustrados para niños suelen ser planos y cuadrados o rectangular como ya hemos explicado previamente, pero también existen libros gigantes, minilibros o libros despleables.

Relieve o textura: se refiere al material del que está hecho la superficie del álbum ilustrado. Existen álbumes dedicados a los más pequeños que utilizan diferentes tipos de texturas e incluso la lectura les invita a poder tocar y explorar diferentes materiales. No obstante, a medida que los álbumes van dirigidos a alumnos más mayores, se vuelven más monótonos en cuanto a textura se refiere. En la mayoría de los casos los álbumes se imprimen en papel liso, satinado y brillante.

Punto o señal: se trata de determinados detalles de la ilustración que atraen la atención del lector. Los hay tan diversos como historias. El punto adquiere un carácter narrativo al formar parte del libro ilustrado y pasaremos a llamarlo señal, término que se adapta mejor a las circunstancias narratológicas.

Línea o trazo: Son elementos fundamentales en el diseño, el arte y la ilustración del álbum. Ambos son intencionales y realizados por el ilustrador que en ocasiones deja reflejada su personalidad o estilo.

Euritmia o ritmo: El ritmo es el encargado de captar la atención del lector y mantenerla. Se pueden encontrar diferentes ritmos en la naturaleza o en las ciudades que se plasman en los libros y los niños aprenden a interpretarlos con la edad.

Contorno y forma: El tono de la imagen varía dependiendo de la cantidad de claridad u oscuridad que se le otorga a la imagen. Al igual que los otros aspectos también tiene gran relevancia dentro del significado.

Cromatismo y color: El color que utilice el ilustrador nos va a permitir darle a la imagen más significado.

Equilibrio y composición: La composición de todos los elementos de la historia es el resultado del trabajo del autor para que lo decodifique el receptor.

Espacio y volumen: se representan mediante la imagen. Gracias a las técnicas que se utilizan con el color y la forma, la imagen adquiere un carácter bidimensional. Si nos referimos al espacio visual también entra en el juego la distancia entre los objetos, los planos que ocupan en la imagen. En cuanto al volumen, será la luz la encargada de darle voluminosidad a los objetos y personajes.

La ilustración es el soporte en el que se pueden observar todos los elementos que hemos mencionado. No obstante, no todas las imágenes son ilustraciones como explican Durand y Bertrand (1997):

La ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo interpreta o complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras. Las ilustraciones pueden explicar el significado mediante esquemas o diagramas o exponer conceptos imposibles de entender de una forma convencional. Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal. Las ilustraciones pueden ayudar a persuadir y avisar de un peligro; pueden desvelar conciencias, pueden recrear la belleza o enfatizar la fealdad de las cosas; pueden divertir, complacer y conmover a la gente.

Durand y Bertrand (1997, p. 168) citados en Duran (2009, p. 78)

Se trata, por tanto, de un elemento multimodal que proporciona una multitud de posibilidades en el aula. El lector deberá reconstruir todas las informaciones aportadas por los distintos elementos desarrollando su competencia literaria, visual, cognitiva, lingüística y estética.

3.2.2.2 La relación entre el código visual y el código escrito en el álbum ilustrado

Como hemos visto previamente, el álbum ilustrado utiliza dos códigos para poder narrar su historia, la imagen y el texto. En primer lugar, nos centraremos en la ilustración. Como explica Vernon-Lord (1997), es un arte que permite enriquecer nuestro conocimiento visual y la percepción que tenemos de las cosas. Las ilustraciones cuentan o clarifican lo que las palabras no pueden contar. Además, pueden plasmar el presente, el pasado e imaginar el futuro; mostrar situaciones imaginarias, imposibles o posibles, divertir, asustar, emocionar, etc.

Antiguamente, imagen y texto se acompañaban a lo largo de la narración, pero actualmente un gran número de libros han utilizado la imagen como método constructivo. Estos son los álbumes ilustrados en los que imágenes y textos se complementan para facilitar la comprensión. De este modo, las imágenes se convierten en una herramienta imprescindible para la literatura en las primeras edades actuando como andamiaje para la comprensión de narraciones más complejas. En suma, el álbum ilustrado es mucho más que un libro, es una nueva forma de representación que exige una nueva forma de leer. Por tanto, ya no podemos comprender la lectura como la decodificación del código, sino que también leer es decodificar cualquier signo que percibe el lector sea visual, gestual, fónico, tonal u olfativo (Durán, 2008).

En un álbum ilustrado, las palabras y las imágenes no cuentan exactamente la misma historia (Driggs y Sipe, 2007). Este juego que se crea entre ambos códigos requiere la atención del lector. Nikolajeva y Scott (2001) recogen cinco formas diferentes de relación entre ambos códigos. Entre ellas, encontramos la *simetría* en la que imagen y texto se encuentran en igualdad de condiciones; la *complementaria*, una complementa la información de la otra; la *mejorada*, mejora la información; el *contrapunto*, los códigos cuentan diferentes historias; y la contradicción, imagen y texto se contradicen.

De este modo, la imagen proporciona múltiples posibilidades para ampliar la narración, ayudar en los saltos cronológicos de la historia y en determinados elementos descriptivos que enriquecen el relato. Igualmente, pueden añadirle una cierta complejidad que ponga en alerta al lector como en el caso de las imágenes contradictorias anteriormente mencionadas. La misma imagen puede poner en duda al lector sobre lo que se está

leyendo, poniendo a prueba su ingenio (Colomer, 2010). Por este motivo, podemos decir que la imagen enriquece la imaginación del lector, así como la capacidad de crear y de leer imágenes aspectos imprescindibles para nuestros alumnos en esta era digital.

Si hacemos referencia al código escrito, debemos prestar atención a la narración. El hecho de que estos libros contengan imágenes ha hecho que en ocasiones fueran catalogados como un género inferior o menos reconocido por la crítica literaria. No obstante, hoy en día las investigaciones han demostrado que no es así. Las funciones del texto dentro del álbum tienen la misma importancia que las de la imagen puesto que se complementan entre ellas. El texto es el encargado de narrar y contar la historia, conectar las imágenes entre sí, expresar los sentimientos de los personajes y aportar puntos de vista.

Por tanto, este nuevo género literario y sus características multimodales permite crear historias más complejas e introducir elementos intertextuales gracias a su formato y su gramática visual (Correro, 2019). Así mismo, plantea nuevos retos para los docentes puesto que además del aprendizaje de la lectura y de la escritura también deberán ayudar al alumnado a desarrollar su alfabetización visual que había pasado desapercibida hasta el momento (Correro y Portell, 2023).

3.2.3 El álbum ilustrado en la Literatura Infantil y Juvenil

Cuando se comenzaron a producir cuentos para los niños que todavía no leían de forma autónoma surgió un problema y es que existía un desajuste entre lo que los niños comprendían y su habilidad lectora. Para poder simplificar la lectura y hacerla más accesible se incorporó la imagen, haciendo posible desahogar el texto manteniendo los mismos elementos narrativos. Esto provocó la incorporación de las ilustraciones en los libros infantiles (Durán, 2009). Previamente, buscando dar respuesta al alfabetismo infantil, aparece la obra *Orbis Pictus* de Comenius publicada por primera vez en latín. Esta obra es considerada el primer álbum ilustrado infantil y constaba de 150 capítulos en los que aparecían temas tan diversos como la zoología, la botánica, la naturaleza o la religión. En una de sus páginas aparecía la ilustración y en la otra la explicación. Es el primer momento en el que se utiliza el arte visual para el aprendizaje diario de los niños. La imagen da la oportunidad al niño de comprender e interpretar el texto aportándole numerosos beneficios cognitivos.

A mediados del siglo XIX, los cambios sociales y pedagógicos de la época provocaron una demanda de lecturas infantiles. La oferta editorial era escasa y no todos los niños tenían acceso a ella. De hecho, solo un pequeño grupo de la población tenían a su alcance los libros y las revistas de sus padres, los manuales escolares o las lujosas ediciones escritas y editadas para niños como los cuentos de Perrault ilustrados por G. Doré (1862) o *The King of the Golden River* (1951) de Ruskin, ilustrado por Richard Doyle.

Por este motivo, la oferta editorial destinada a la infancia comienza a aflorar y la ilustración comenzó a ganar protagonismo convirtiéndose en la protagonista del momento. Al mismo tiempo, la evidencia sobre el gran poder de las imágenes para comprender e interpretar la imagen se hace más evidente, así como los avances en la ilustración y la impresión de estas que fomentarán la expansión del nuevo fenómeno. Podemos destacar de aquella época al ilustrador Randolph Caldecott, considerado el creador del álbum ilustrado moderno y que hoy en día existe un premio con su nombre que se reparte al mejor ilustrador del año en los Estados Unidos de América.

Asimismo, otro de los momentos más determinantes en la historia del álbum fue la publicación en 1931, de la *Historia de Babar*, el pequeño elefante por Jean de Brunhoff que pronto se convertiría en un clásico de la Literatura Infantil. Este libro cambia la evolución del álbum por su novedosa disposición y relación entre el texto y la imagen (Correro, 2019). Es por esta razón que podemos decir que en los años treinta se construyeron las bases del álbum concebido como un libro para primeros lectores, en el que texto e imagen interaccionan entre sí y van más allá de las revistas de dibujos, los abecedarios o las cartillas.

A partir de los sesenta se observan grandes cambios en la sociedad, los avances tecnológicos, las diferentes formas de expresión y comunicación cambian lo conocido hasta el momento. La publicidad, el cine y la televisión cambian la forma de transmitir el mensaje y también de recibirlo. La presencia del álbum se multiplica alrededor del mundo tanto en producción como en investigación puesto que rompe los esquemas del mundo editorial y de la práctica lectora, cambiando la forma de hacer un relato y la forma de comprenderlo (Durán, 2009). Desde los años noventa hasta nuestros días, el crecimiento

del álbum continúa ampliando su audiencia y ocupando los primeros puestos de las ediciones infantiles.

3.3 El álbum ilustrado en las aulas de Educación Infantil

Como explica Rosenblatt (1938), las escuelas deben preparar a los estudiantes para hacer frente a los problemas impredecibles del día a día, conocerse a sí mismo y desarrollar relaciones personales con el resto de las personas que viven en la sociedad. No solo pensando en su futuro sino también en el presente puesto que ya forman parte de la sociedad. La literatura constituye un arma infalible para ayudarnos a hacerlo y el álbum ilustrado se ajusta a las necesidades que presentan los alumnos de Educación Infantil.

Como recogíamos anteriormente, el álbum ilustrado fue creado para facilitarles la lectura a los niños. Es cierto que la rápida evolución de la industria y la cantidad de álbumes generados en los últimos años han provocado que se amplíen los destinatarios y que la complejidad de los álbumes aumente. En los álbumes que encontramos actualmente, las imágenes y los textos no dicen lo mismo y acaparan la atención del lector creando un “campo de juego” en el que explorar y comprender la relación entre imagen y texto (Driggs y Sipe, 2007). Este espacio abre un gran número de posibilidades en nuestras aulas y pone al alcance de nuestros alumnos la oportunidad de conocer el mundo que les rodea. El formato, las páginas de colores y sus ilustraciones los convierten en un elemento atractivo para los más pequeños.

Cox (2020) recoge un estudio realizado en el hospital de Cincinnati por el Doctor Hutton en el que sometieron a 28 niños y niñas entre los tres y cinco años de edad a tres situaciones diferentes relacionadas con la lectura. El objetivo era controlar su actividad cerebral para observar los posibles cambios que pudieran suceder dependiendo de la actividad. En la primera fase del estudio, los alumnos escucharon un cuento con auriculares contado por el autor sin ver ninguna imagen. En la segunda fase, escucharon otro cuento del mismo autor, leído por él, pero esta vez sí que podían ver las imágenes. Por último, vieron una versión animada de otro cuento del mismo autor. El objetivo en este caso era ver la actividad neuronal de cinco áreas del cerebro que regulan el perfeccionamiento de las actividades, los procesos de creatividad, introspección y autoconciencia; las zonas visuales superiores y memoria que se relacionan directamente

con la capacidad de imaginar imágenes; el área relacionada con la interpretación del lenguaje y, finalmente, la red que regula el procesamiento de los estímulos visuales.

El estudio concluyó que, en la primera fase, en la que habían escuchado el cuento se habían activado únicamente las conexiones entre las áreas introspectivas, es decir, aquellas que están relacionadas con el autoconocimiento y la comprensión de las cosas. Pero en la segunda fase, las conexiones se activaron y se ayudaban unas a otras. Esto provocó que se fortalecieran las conexiones neuronales y por tanto la arquitectura intelectual del cerebro. En cambio, el último gráfico no mostraba ninguna actividad neuronal salvo el de la percepción visual. Pese a que estaban viendo la historia no se creaban redes neuronales. De este modo, los investigadores concluyeron que leer un cuento en voz alta, mientras que el niño puede ver las imágenes, hacen que los niños se esfuercen en descodificar lo que ven y escuchan, convirtiéndose en una experiencia estimulante que ayuda a fortalecer sus conexiones neuronales.

Además, la lectura de álbumes ilustrados en voz alta crea lazos afectivos con las personas que se encuentran implicadas en la actividad. Asimismo, las conversaciones que surgen a través de la lectura dan la posibilidad al docente de conocer a su oyente a través de las preguntas que se puedan generar. El docente adquiere el papel de *mediador escolar de lectura literaria* y tiene como objetivo desarrollar situaciones de aprendizaje en las que se proponga diversas actividades que proporcionen al alumnado el andamiaje necesario para comprender (Munita, 2021).

3.3.1 La selección del álbum ilustrado en Educación Infantil

Atendiendo a los criterios de Colomer (2010), para seleccionar un corpus apropiado de obras debemos de atender a tres criterios: (1) la calidad de los libros, (2) la adecuación a los intereses y capacidades de los lectores y (3) la variedad de funciones que queremos darle al libro.

(1) La *calidad de los libros* depende de diversos factores. En primer lugar, es importante prestar atención a la narración literaria. El lenguaje es uno de los aspectos más relevantes, este debe albergar una cierta riqueza y debe ser apropiado para la edad de los destinatarios. No podemos olvidar que la mayoría de las palabras que aprendemos a partir

de un determinado momento proceden de la lectura (Colomer, 2010) y por ello, debemos de seleccionar los libros apropiados para enriquecer el vocabulario del lector.

En segundo lugar, es importante prestar atención al inicio de las narraciones para ver si el autor es capaz de seducir a los lectores para que continúen la lectura. Es un momento en el que el autor debe dar la información suficiente para enganchar al lector y dejar los interrogantes oportunos para mantener la incógnita y que el lector siga leyendo. Del mismo modo, el final de las historias también merece un análisis puesto que da sentido a lo leído y provoca reacciones en el lector. El final de las historias ha variado mucho a lo largo del tiempo. Los cuentos tradicionales solían tener finales felices, pero actualmente, los finales son más realistas. Dentro de un mismo corpus, los estudiantes deben encontrar diversidad en los inicios de las narraciones y en los finales para poder dar amplitud de conocimientos a los destinatarios.

Otro aspecto importante que debemos tener en cuenta cuando seleccionamos un álbum ilustrado para alumnos de infantil son las ilustraciones. Es lo primero que verán e intentarán descifrar para poder comprender la historia o adivinar qué va a ocurrir. Probablemente, los alumnos se iniciarán en el aprendizaje visual a través de ellos. El ritmo, los colores, la ilustración, el cromatismo, la perspectiva, etc. son aspectos de las ilustraciones que si les enseñamos a fijarse en ellos pueden descubrir recursos para comprender las historias. La forma de aproximarse al lector puede variar, así como tener diferentes funciones dentro de libros puede ilustrar onomatopeyas o dar información al lector a través de la imagen.

Si nos centramos en los álbumes ilustrados y atendemos al tamaño de estos, podemos decir que el tamaño de estos depende en gran medida de los destinatarios a los que vaya dirigido. Colomer (2010) clasifica tres tamaños: el que se puede sostener con una mano, el que se sostiene con dos y el que se sostiene con dos, pero necesita un soporte para poder sujetarlo. Los álbumes que utilizamos en las clases de infantil pertenecen a su segundo y tercer grupo puesto que normalmente se comparte su lectura con más de un alumno. Por último, como ella misma explica, el libro adquiere carácter de espectáculo cuando se comparte con toda la clase.

(2) El corpus seleccionado debe ser apropiado para los intereses y capacidades de los lectores. La literatura infantil tiene en cuenta el público al que van dirigidas las historias y normalmente adecuan los temas para que puedan ser leídos y comprendidos por los más pequeños. No obstante, la diversidad de temas ha variado tanto que podemos encontrar libros que abordan temas como el nacimiento de un bebé o la muerte.

Cuando seleccionamos un libro como docentes es muy importante que reflexionemos para quién es y para qué lo vamos a seleccionar. Si el corpus seleccionado es para un grupo amplio de alumnos deberemos de seleccionar un amplio abanico con el que llegar a todo tipo de lectores. Dentro de esta se pueden incluir narraciones humorísticas, fantásticas, realísticas, histórica, etc. Cuanto más amplio sea su abanico de posibilidades mayor libertad tendrán para poder conocer sus preferencias. Como explica Colomer, no pueden desear lo que no conocen. Por lo tanto, la selección de un corpus debe de ser variada y formada por experiencias lectoras adecuadas al nivel psicológico y evolutivo del alumnado, así como a su competencia lectora. Para ello, es importante atender a la crítica especializada, pero en última instancia debe de ser el mediador, en este caso, el profesor, quien seleccione el corpus adecuado para su alumnado atendiendo las características del grupo y a las de las obras (Colomer, 2010).

Desde las aulas es importante que tengamos en cuenta la diversidad de funciones que nos proporciona la literatura infantil y juvenil. Los maestros son los encargados de que todos los niños tengan la oportunidad de conocer distintas obras de calidad artística a lo largo de su escolaridad. A través de ellas, aprenderán a dominar el lenguaje, a ser capaces de entender mejor las historias y a saber adecuarse al tono específico de cada obra que se le presenten. Para ello, el docente debe tener un plan específico, dedicado a la lectura como es el Plan Lector que recoge la ley. En él se deben recoger las obras y las actividades que se realizarán con ellas.

Para poder organizar el corpus es importante atender a diversos aspectos que nos ayudarán a clasificar y elegir de manera adecuada cada álbum, así como asegurarnos de que proporcionamos a nuestro alumnado una amplia y diversa selección de obras. Durán (2009) realiza un análisis del contenido tipológico de la literatura infantil que recogemos en esta tabla:

Protagonista	Adversario, donante, auxiliar, mandatario, héroe o heroína y falso héroe o falsa heroína
Sujetos	sujetos humanos, animales, fantásticos y objetos fantásticos
Acción	Ordinarias: habituales, tradicionales e insólitas Extraordinarias: fantásticas e hiperbólicas
Entorno	Real, posible o falso
Tiempo	Real, posible o falso
Conexiones con la realidad	Sí o No

Figura 1. Análisis del contenido tipológico de la literatura infantil (Durán, 2009)

La lectura supone una ampliación de la experiencia personal del lector puesto que se pone en contacto con diferentes voces y opiniones que le permitirá conocer nuevas experiencias y ponerse en el “lugar del otro” (Colomer, 2005). La selección de los temas de la literatura infantil ha variado considerablemente a lo largo del tiempo, los álbumes para Educación Infantil han multiplicado sus temas y sus formatos convirtiéndose en una de las industrias que más ha crecido en los últimos años. Por ese motivo, es importante que como docentes nos mantengamos actualizados e informados para poder ofrecer a nuestro alumnado una literatura infantil de calidad.

Por ello, es fundamental que la escuela cuente con los materiales necesarios para la formación literaria de los futuros lectores. Correro y Real (2019) explican que el primer paso debe ser realizar una buena selección de libros, adaptada a las capacidades, gustos, funciones y necesidades de los lectores principiantes. No obstante, esta selección debe de quedar integrada en una programación que favorezca “el desarrollo del itinerario de progreso lector que corresponde a las primeras edades” (Correro y Real, 2019, p. 51).

3.3.2 La selección de álbumes ilustrados

Considerando lo mencionado en el apartado anterior seleccionamos treinta álbumes ilustrados en las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana. A continuación, presentamos el título, los autores e ilustradores y un breve resumen de los álbumes que forman parte de esta investigación.

La selección de álbumes ilustrados en castellano es:

- *La historia de un calcetín desaparejado* (Rafael Nieto y Miguel Cerro, 2016): Este álbum narra la historia de un calcetín abandonado por su compañero. Debido a que su dueño era muy serio, el calcetín teme que nunca vuelva a usarlo. En el último instante, cuando ya había perdido toda esperanza, su dueño los transforma en una marioneta, brindándole la oportunidad de una nueva vida.
- *Rosa Caramelo* (Adela Turin y Nella Bosnia, 2012): Margarita es una elefantita que vive en una manda de elefantes dentro de un vallado con el resto de sus compañeras. Las elefantas deben comer flores para poder ser rosas y brillantes, pero Margarita no lo consigue. Sus padres cansados de insistir la dejan marchar. En un primer momento sus compañeras la miran mal pero poco a poco les irá descubriendo un nuevo mundo y abrirá la puerta de la valla.
- *Por cuatro esquinitas* (Jérôme Ruillier, 2014): La historia cuenta la vida de un cuadradito en un mundo de círculos. Llegado el momento todos deben entrar en la casa grande pero cuadradito no cabe por la puerta. Tras varias propuestas deciden cortarle las esquinitas a la puerta y acomodarla para que puedan entrar cuadradito.
- *Quién se ha hecho esto encima de mi cabeza* (Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch, 1991) Un topo quiere descubrir quién se ha hecho caca en su cabeza y va preguntando a todos los animales hasta que finalmente encuentra que ha sido el perro.
- *Las aventuras de Beekle* (Dan Santat, 2016): El protagonista de la historia es un “amigo imaginario” que está esperando a ser elegido por algún niño. Cansado de esperar decide emprender su propia búsqueda.
- *La sorpresa* (Fátima de la Jara y Rosa luengo, 1999): Los animales del bosque se encuentran muy inquietos y empiezan a hacer algo entre todos. Finalmente preparan una gran sorpresa al sol para agradecerle todo lo que hace por ellos.
- *El cazo de Lorenzo* (Isabelle Carrier, 2010): Lorenzo es un niño que arrastra ciertas dificultades plasmadas en el álbum de forma metafórica mediante un cazo.
- *¡Mi maestra es un monstruo!* (Peter Brown, 2017): A Berto no le gusta nada su maestra y la ve como un verdadero ogro hasta que un día se encuentran en el parque. Tras una charla y la ayuda prestada a la maestra la opinión de Berto cambia.

- *¡Qué llega el Lobo!* (Émile Jadoul, 2003): El álbum cuenta la historia de unos amigos que van acudiendo a casa de uno de ellos porque el lobo está a punto de llegar. La sorpresa será que no llega para comérselos ni se están escondiendo de él, solo están preparando su fiesta sorpresa.
- *¿Cómo encender un dragón apagado?* (Didier Lévy y Fred Benaglia, 2017): Un dragón se ha apagado y un pequeño héroe intentará encenderlo intentando diferentes estrategias. Finalmente será un beso el que reblandezca el corazón del dragón y vuelva a encender su llama.

Selección de álbumes en valenciano:

- *El pet* (Laurie Cohen y Nicolas Gouny, 2017): Juan es un elefante con muchas ganas de tirarse un pedo, pero debe retenerlo porque un pedo de un animal tan grande como él puede acabar con el universo. Finalmente acaba tirándoselo y será el pedo de una pequeña hormiga el que desate el caos.
- *Pell de cocodril* (José Carlos Román y Paolo Domeniconi, 2017): Cuenta la historia de un cocodrilo con la piel dorada y lisa al que todos admiraban hasta que un buen día su piel cambia y nadie va a visitarlo más. Únicamente sus dos amigas vuelven cada noche para compartir historias junto a él.
- *El día que les ceres van dir prou* (Drew Daywalt y Oliver Jeffers, 2017): Las ceras de Duncan se revelan y los abandonan por diversas razones. Cada una de las ceras explicará su motivo y su malestar para justificar el abandono.
- *El ramat* (Margarita del Mazo y Guridi, 2022): Ser oveja parece muy sencillo hasta que una de ellas decide romper las reglas. Esto ocasionará el insomnio de Miquel que le pedirá que vuelva y que continúe con su camino.
- *Perdut i trobat* (Oliver Jeffers, 2017): Un día un niño abre la puerta de su casa y se encuentra con un pingüino. El niño cree que se ha perdido así que emprende un viaje para devolverlo al Polo Sur. Cuando llegan lo deja, pero con el tiempo se da cuenta que lo echa de menos y que lo que el pingüino quería era un amigo.
- *Pere i el llop* (Susaeta, 2011): Cuenta la leyenda de un pastor que siempre hacía la broma a los habitantes del pueblo de que venía el lobo. Hasta que un día fue verdad, pero nadie lo creyó.
- *El corb* (Leo Timmers, 2009): Corb es animal poco aceptado por los demás por ser negro. El hará todo lo posible por poder integrarse con el resto cambiando su

imagen, pero no lo conseguirá y finalmente acabará aceptando su imagen y los demás también.

- *Els calçotets del llop* (Wilfrid Lupano-Mayana Itoiz y Paul Cauuet, 2018): Cuenta la historia del lobo que baja a la ciudad y sorprende a todos los habitantes por su peculiar aspecto y sus divertidos calzoncillos. Ninguno de los habitantes esperaba que fuera así porque todos esperaban al lobo feroz.
- *Les girafes no poden ballar* (Giles Andreae y Guy Parker-Rees, 2014): Una jirafa con aparentemente pocas habilidades para bailar quería probar suerte en el gran baile de la selva, pero los demás animales no la dejaban. Hasta que un pequeño animal la ayuda, la anima a hacerlo y consigue hacerlo. Finalmente, baila delante de todos los animales de la selva.
- *Ratolineta i el mur Vermell* (Britta Teckentrup, 2018): Ratoncita y el resto de sus compañeros viven imaginando que hay al otro lado del muro. Un buen día ratoncita que era la más pequeña de ellos consigue descubrirlo.

Selección de álbumes en inglés:

- *A taste of the moon* (Michael Grejniec, 2010): Un ratoncito tiene mucha curiosidad por saber a qué sabe la luna e intenta llegar hasta ella subiendo a una montaña, pero no lo consigue. Poco a poco, irá pidiendo ayuda a diversos animales que irán formando una escalera hasta ella. Tras un despiste de la luna, consiguen tomar un trozo y probarla.
- *¡Yo primero! Me first* (Helen Lester y Lynn Munsinger, 2017): Cuanta la historia de un cerdito que siempre quería ser el primero en todo. Un buen día fue con sus amiguitos a una excursión y ser el primero le llevó a vivir una mala experiencia con una bruja. Gracias a ella no quiso pelear por ser el primero nunca más.
- *Will and Squill* (Emma Chichester Clark, 2006): Un niño y una ardilla eran grandes amigos pero los padres del niño cansados de que no jugara con otra cosa deciden regalarle un gato. La nueva mascota desencadena nuevas emociones entre los participantes y acaban enfadados. Tiempo después se vuelven a reencontrar y retoman su amistad.
- *Stick man* (Julia Donaldson y Alex Scheffler, 2017): Cuenta la historia de un palo que se pierde por el mundo y desarrolla diversas funciones haya donde va.

Finalmente, la magia de la Navidad lo devuelve a su hogar junto a su familia que era lo que más deseaba.

- *A cat and a dog* (Claire Masurel y Bob Kolar, 2018): Cuenta la divertida historia de los desencuentros de un gato y un perro que acabarán necesitándose para conseguir lo que quieren. Ambos ayudarán al otro utilizando sus destrezas.
- *How to catch a star* (Oliver Jeffers, 2015): El protagonista de la historia vive anhelando tener una estrella para jugar con ella hasta que un buen día decide intentar conseguirla. El niño intentará cogerla utilizando diferentes estrategias hasta que en el embarcadero descubre que ha caído una e intenta cogerla.
- *Thelma the unicorn* (Aaron Blabey, 2015): Thelma siempre había soñado ser un unicornio y un buen día lo consigue por medio de unos fortuitos acontecimientos. Empieza a ser famosa y sus fans la persiguen a todas partes. La protagonista muy agobiada decide dejar de ser un unicornio y vuelve con su fiel amigo a hacer las cosas más cotidianas.
- *Zog* (Julia Donalson y Axel Scheppler, 2011): Zog es un dragón muy aplicado que va a la escuela de dragones. Cada curso intenta hacer lo mejor posible su trabajo hasta que un buen día tiene algunos problemas haciendo las tareas y una jovencita lo ayudará. En la última tarea, la joven acabará siendo su princesa y sorprenderá a la maestra y a todos sus compañeros.
- *Pete the Cat: I love my white shoes* (Eric Litwin y James Dean, 2010): Cuenta la historia de un gato que pasa por diferentes escenarios y sus zapatos se van manchando de diferentes colores. El gato muy animado aprenderá que no hay porque preocuparse de los problemas si se les puede dar solución.
- *Stuck* (Oliver Jeffers, 2011): Al protagonista de la historia se le queda enganchada una cometa en el árbol. Para intentar bajarla primero tira uno de sus zapatos, luego el otro y poco a poco va tirando un sinfín de objetos que se van quedando pegados al árbol. Finalmente, cansado por no poderla recuperar se va a dormir.

3.3.3 La conversación literaria en las aulas de Educación Infantil

Como hemos visto, la educación literaria de los niños y niñas se construye desde los primeros años de vida a través de los libros infantiles que ponemos a su alcance y las actividades y experiencias que los adultos que se encuentran a su alrededor son capaces

de ofrecerles (Trabal, 2019). De este modo, la etapa de Educación Infantil es un periodo sensible para comenzar la educación literaria del alumnado y fomentar el gusto por la lectura. Concretamente, a partir del segundo ciclo de infantil, la conversación literaria puede convertirse en una herramienta clave para ayudar a los estudiantes a interpretar las lecturas propuestas en las aulas (Correro y Real, 2019).

No obstante, desarrollar el gusto por la lectura y crecer como lectores no son competencias innatas, necesitamos la figura del mediador que nos ayude a lo largo del camino creando propuestas lúdicas y atractivas que ayuden al alumnado a crecer en la comprensión e interpretación de la lectura. A través de actividades que generen discusión y comentarios sobre las obras leídas, los alumnos y las alumnas tendrán la oportunidad de expresar sus opiniones, plantear dudas, contrastar sus gustos, relacionar diferentes obras entre sí o profundizar en el sentido de la obra (Colomer et al, 2018; Correro y Portell, 2023).

El papel del maestro que adquiere un papel de mediador resulta esencial puesto que a través de sus preguntas el alumnado realizará una interpretación más o menos profunda. Las preguntas de tipo inferencial facilitarán el proceso de interpretación, así como las preguntas planteadas por Chambers (2007) entre las cuales encontramos dos tipos: preguntas básicas y preguntas espaciales. Las primeras hacen referencia a aspectos más general: qué es lo que más ha gustado o lo que menos, a que obras nos recuerda, qué ha llamado la atención del lector. Por otro lado, las preguntas especiales hacen referencia a las expectativas generadas por el lector antes y después de la lectura de la obra, las conexiones con la vida del lector, las hipótesis, los personajes, el tiempo de narración o los escenarios planteados.

A través de la conversación, los estudiantes se involucran en un proceso de crear significado sobre el contenido, haciendo que se planteen interrogantes, compartiendo sus opiniones e interpretando lo que nos dice. Es por ello que la finalidad debe ser diseñar una actividad a través de la cual el profesor guíe el proceso de interpretación del alumno. La persona, el momento elegido y el libro provocan una escucha activa en los niños y en las niñas que les invita a conectar con su realidad y fantasía de forma muy intensa. Todo ello favorece la tertulia literaria y permite aflorar nuevos intereses, motivaciones y grandes conversaciones literarias (Arnau y Barrera, 2019). Como cabe esperar, poco a

poco la discusión literaria irá mejorando con el tiempo y la práctica. Al principio será muy básica y poco a poco se irá ampliando con la regularidad, el aprendizaje de los alumnos y su madurez (Chambers, 2015).

De este modo, proponer actividades en las que se incorpora la lectura de álbumes ilustrados en las aulas de Educación Infantil y guiar al alumnado en la interpretación del álbum a través de preguntas inferenciales, ayuda al alumnado en su formación como futuro lector, el desarrollo de la competencia literaria y de su literacidad.

CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN LAS AULAS DE INFANTIL

Los fenómenos producidos por la globalización han provocado cambios en la sociedad y, por ende, en los sistemas educativos europeos. La movilidad producida por las situaciones personales o profesionales, el notable aumento de la migración mundial y el aumento de la diversidad lingüística y social han suscitado una creciente diversidad cultural. Esta nueva realidad es a la que Bauman (2000) se refiere como *modernidad líquida*, una realidad que rompe con todos los esquemas monolingües reconocidos hasta el momento y abre nuevas líneas de desarrollo para el plurilingüismo.

En muchos de los hogares españoles y europeos se suelen hablar varias lenguas y las trayectorias profesionales de muchos ciudadanos se desarrollan en otros países y culturas dando como resultado una sociedad plural y multilingüe, de modo que la diversidad lingüística es una nueva forma de comprender la sociedad en la que vivimos. A su vez, la escuela, se ha convertido en el punto de encuentro de numerosas lenguas y culturas que conviven y se relacionan entre sí formando una sociedad cada día más intercultural. Como consecuencia, encontramos en las aulas una diversidad lingüística que debemos abordar dándole las herramientas necesarias al alumnado para que desarrolle una competencia plurilingüe y para que las lenguas sean un elemento de convivencia en su realidad cotidiana. Para ello, es fundamental ofrecer una enseñanza de las lenguas contextualizada, que integre los usos de las lenguas en la sociedad actual, teniendo en cuenta las tecnologías la información y la comunicación.

La escuela tiene un papel crucial en el aprendizaje de las lenguas, por ello, es importante que diseñe actividades que tengan sentido en la vida de los aprendices y en las que puedan implicarse. Las teorías basadas en un enfoque socioconstructivista entienden que el aprendizaje de la lengua se produce gracias a la interacción entre los individuos, por un lado, con sus iguales y, por otro lado, con los expertos en un espacio compartido de comunicación (Guasch et. al, 2010). Un aula plurilingüe es un aula en la que se exploran las lenguas de los alumnos, así como las culturas presentes con el objetivo de maximizar la comunicación, el aprendizaje de las materias y la competencia plurilingüe y pluricultural. Una noción pedagógica básica en el aprendizaje de las lenguas es utilizar el repertorio lingüístico del hogar como trampolín para un mayor desarrollo del lenguaje (Piccardo et al., 2022; Torralba Miralles y Marzà i Ibàñez, 2022).

El concepto de plurilingüismo, que abordaremos en este capítulo, constituye una nueva visión acerca de la diversidad lingüística y cultural en la sociedad, además de una nueva actitud hacia el aprendizaje y el uso de idiomas (Piccardo et al., 2022). Del mismo modo, podemos decir que ha contribuido a un enfoque diferente de la lingüística y de la investigación de la educación lingüística. Este cambio de mentalidad abre las puertas a la multicompetencia entendida como una competencia superior que da una ventaja cognitiva a los hablantes de múltiples lenguas. Como han demostrado diversos estudios, los bilingües no están en desventaja frente a los monolingües, sino que, además, el bilingüismo y el plurilingüismo poseen ventajas significativas tanto a nivel cognitivo como de creatividad (Cummins, 2005a; Piccardo et al., 2022).

En los siguientes apartados analizamos en primer lugar, la visión plurilingüe del currículo de la Comunidad Valenciana y del Decreto Ley por el que se regula y promueve la enseñanza del plurilingüismo. En segundo lugar, indagamos en la evolución de la metodología utilizada a lo largo de los años en la enseñanza del bilingüismo y el plurilingüismo. Finalmente, analizamos los planteamientos sobre el estudio de una segunda y una tercera lengua en la etapa de Educación Infantil.

4.1 El plurilingüismo en la Comunidad Valenciana: pasado y presente

La Comunidad Valenciana cuenta con una gran diversidad lingüística. Las lenguas oficiales son el castellano y el valenciano que, a su vez, conviven con otras como el inglés, el árabe, el búlgaro o el francés. Por este motivo, los niños y las niñas se encuentran expuestos desde edades tempranas a diversas lenguas que crean ambientes plurilingües en nuestras aulas. Desde su inicio en la etapa de Educación Infantil, un porcentaje de la jornada escolar es en castellano, otro en valenciano y otro tanto por ciento en inglés, pero no siempre fue así. Para poder comprender el actual sistema es importante realizar un recorrido histórico sobre el tratamiento de las lenguas en la Comunidad Valenciana.

4.1.1 Breve retrospectiva del modelo lingüístico en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana

La enseñanza del valenciano en la Comunidad Valenciana ha sufrido números altibajos provocados por los cambios políticos y educativos. En la Constitución de la II República

Española (1931) ya se contempló el derecho al bilingüismo, como el uso del catalán en las zonas en las que era la primera lengua, pero nunca se llegó a aprobar. Un año después, con el objetivo de unificar criterios de las normas de la lengua catalana se elaboró el documento conocido como *Normes de Castelló* (1932), paso imprescindible para la regulación de esta lengua. Posteriormente, se creó la Asociación Protectora de la Enseñanza del valenciano (1934) para poder llevar el bilingüismo a las escuelas.

La Dictadura franquista supuso un retraso en la lucha por instaurar el bilingüismo y el plurilingüismo en las escuelas valencianas. Aun así, Carles Salvador contribuyó a la realización de cursos orales, a la creación de la asociación de Lo Rat Penat y, a partir de 1949, comenzó una renovación pedagógica, con la publicación de su *Gramàtica Valenciana*. Los maestros y las corrientes pedagógicas que impulsaron el fomento del valenciano forman parte de la historia de la lengua y son el reflejo de lo que es hoy. Un ejemplo de ello fue “La Escola d’estiu” de Carles Salvador, que supuso el reconocimiento de la tarea de los maestros y abrió nuevas oportunidades de renovación pedagógica para mantener la lengua en el territorio, al tiempo que ofrecía cobertura metodológica y apoyo moral para llevarla a cabo. Estos cambios ofrecidos por las escuelas no solo trataban los aspectos lingüísticos y literarios, sino que también hacían referencia al conocimiento del medio geográfico, histórico y cultural (Pellicer, 2006).

Dos décadas después, se crearon las primeras escuelas privadas con régimen cooperativista en la Comunidad Valenciana, como fue el caso de la Escuela Tramuntana, en el Vedat de Torrent en 1968. Los cursos en valenciano continuaron cuando se creó el Secretariat per a l’Ensenyament de l’Idioma y más tarde, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de València.

A partir de la Ley General de Educación de 1970, se inició un cierto progreso en el uso y la enseñanza del valenciano en la Comunidad Valenciana. Debemos destacar la promulgación de la Ley 4/1983, de 23 de noviembre, *d’us i ensenyament del valencià* (LUEV). Esta ley hizo posible configurar un sistema educativo promotor de la educación bilingüe y plurilingüe (Baldaquí, 2020), dado que volvía a restituir el valenciano como lengua oficial después de tres siglos de prohibición y permitía la introducción del valenciano dentro del sistema educativo.

A partir de los años 90 y principios de los 2000, se inician una serie de políticas lingüísticas orientadas hacia el plurilingüismo. Los programas plurilingües que se implantan dependían del territorio y de su carácter valencianohablante o castellano hablante. En las etapas de Educación Infantil y Primaria en zonas de predominio lingüístico valenciano se implantaron los programas de educación bilingüe denominados: *Programa d'Inmersió Lingüística (PIL)*, *Programa d'Ensenyament en València (PEV)* y *Programa d'Incorporació Progressiva (PIP)*. Por lo que respecta a los territorios con predominio lingüístico castellano, se implantó el denominado *Programa Bàsic*.

Con el Decreto 127/2012, del 3 de agosto, del Consell, por el cual se regulaba el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana se transformaron estos programas bilingües iniciales en programas plurilingües denominados: *Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV)* y el *Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà (PPEC)*. La introducción del inglés en las aulas supuso una disminución en las horas dedicadas al valenciano, por lo que un programa como el PPEV no permitía observar mejoras en el valenciano, como la lengua minoritaria.

Más tarde, con la publicación del Decreto 9/2017 de 27 de enero, del Consell, se puso en marcha un programa único denominado *Programa Educatiu Plurilingüe Dinàmic (PEPD)*. Este nuevo programa supuso un aumento de horas en valenciano como lengua vehicular de distintas áreas del currículo. Este decreto fue derogado y sustituido por el Decreto 219/2017, de 29 de diciembre del Consell, que pretendía mejorar, estabilizar y reforzar los programas plurilingües.

Finalmente, en 2018, se presenta la *LEY 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano*. Con esta ley quedó regulado el uso de las lenguas dentro del horario escolar en todas las etapas educativas. Esta ley solo presenta un programa denominado *Programa d'Educació Plurilingüe i Intercultural*, el cual establece un porcentaje mínimo de 25% de horas lectivas en valenciano y en castellano, y entre un 10% y un 25% en lengua extranjera. Concretamente, en el segundo ciclo de Educación Infantil los porcentajes se regularon de la siguiente forma:

El castellano y el valenciano:

- a) *El tiempo mínimo destinado a los contenidos curriculares en cada una de las lenguas oficiales, en el conjunto de la escolaridad obligatoria, debe ser del 25 % de las horas efectivamente lectivas. Debiéndose impartir en cada una de las lenguas oficiales la materia o la asignatura correspondiente a su aprendizaje y al mismo tiempo, como mínimo, otra área, materia o asignatura no lingüística curricular de carácter troncal o análogo.*

Y, el inglés:

- a) *El inglés se incorporará con un enfoque de apertura a las lenguas o mediante la modalidad de incorporación temprana, con el 10 % del horario curricular.*

Para llevar a cabo esta propuesta, el sistema educativo se estructura en tres niveles. El primer nivel es el Marco institucional que establece el currículo, los objetivos y el programa de educación plurilingüe e intercultural propuesto por la *Generalitat*. En el segundo nivel, encontramos el Proyecto Educativo de Centro, a través del cual el equipo docente organiza el aprendizaje de las lenguas, las materias que va a vehicular en cada una de ellas, el uso social de las mismas, así como las relaciones con las familias. En el último nivel, encontramos la intervención didáctica en el aula, en la que se concretan las propuestas anteriores y se gestiona el uso de las lenguas, se planifica y se realizan las actividades necesarias para que el aprendizaje de las tres lenguas oficiales sea significativo (Baldaquí y Pascual, 2021)

A su vez, dentro del Proyecto Educativo de Centro, encontramos el Proyecto Lingüístico, en el que se recogen las características del centro, del entorno, manteniendo lo exigido por el Marco Institucional. Este puede variar dependiendo de la localización geográfica en la que se encuentre el centro o las características que presente el alumnado.

Podemos decir que el enfoque plurilingüe que presenta el currículo de la Comunidad Valenciana favorece la formación de sus estudiantes preparándolos para afrontar y desenvolverse en una sociedad cada vez más intercultural. Así, se puede observar que la evolución de la presencia en las aulas del valenciano ha sido favorable, pero es necesario seguir avanzando y construyendo programas plurilingües que promuevan actividades que impliquen el intercambio de saberes entre lenguas (Baldaquí, 2020; Portolés, 2020). Es indudable que, los sistemas educativos tienen una gran responsabilidad con sus

estudiantes puesto que deben facilitar el uso de las lenguas necesarias para su desarrollo y favorecer la competencia plurilingüe que permita a las personas desenvolverse en un mundo globalizado (Apráiz, et al., 2012).

4.1.2 El modelo lingüístico en la Comunidad Valenciana

El principal objetivo del modelo del sistema educativo valenciano ha sido y continúa siendo proteger el valenciano y evolucionar hacia una educación plurilingüe e intercultural en la que se optimicen los recursos en favor del plurilingüismo. Pascual (2011) propone unos objetivos que debe recoger nuestro modelo de educación plurilingüe entre los que encontramos:

- Favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado y hacerlo consciente de la diversidad lingüística que hay a su alrededor para ayudarlo a crecer a nivel personal y prepararlo para enfrentarse a todas las lenguas del repertorio personal de forma que estas puedan convertirse en instrumentos para la adquisición, construcción y guía de nuevos conocimientos.
- Ayudar al alumnado a conseguir que utilicen de manera estratégica su competencia plurilingüe con el fin de poder mediar en las situaciones en las que los hablantes no tengan el mismo repertorio lingüístico, además de para adquirir, procesar información y construir nuevos significados.
- Ofrecer al alumnado el conocimiento y uso de multilectoescrituras, tecnologías, fuentes de información, comunicación y aparatos electrónicos.
- Fomentar en los alumnos la curiosidad por las lenguas y proporcionarles nociones básicas sobre qué son y cómo funcionan a través de la observación y la manipulación de estas mediante diferentes actividades en el aula.
- Convertir al alumnado en aprendices de lenguas estratégicos y autónomos con herramientas para hacerlo a lo largo de toda su vida.
- Fomentar que el alumnado sea capaz de convivir en una sociedad multilingüe y multicultural, ayudándolos a construir su propia identidad, teniendo en cuenta la lengua y cultura propia de su país y los derechos y deberes que tienen en él.
- Convertir el valenciano en el núcleo del currículo normalizando su uso en las diferentes estancias escolares.

- Fomentar entre el alumnado extranjero la posibilidad de acceder al valenciano a través de clases o ayuda por parte del centro escolar con clases o ayudas específicas.

De este modo, el modelo educativo valenciano no solo pretende fomentar la competencia plurilingüe, el respeto o la tolerancia, sino que también persigue la necesidad de formar a los alumnos en la capacidad de reflexionar, crear nuevos conocimientos y desarrollar el pensamiento.

Asimismo, el modelo lingüístico actual, parte de la base de que los contenidos de la competencia subyacente común de todos los hablantes (Cummins, 2005a) son similares en todos los idiomas del currículo, por lo que se pueden utilizar para el aprendizaje de cualquier lengua. Por este motivo, Baldaquí y Pascual (2021) proponen realizar una incorporación progresiva del uso de estrategias que vehiculen las diferentes lenguas con el objetivo de realizar un trabajo lingüístico conjunto y favorecer la construcción de nuevos conocimientos.

4.2 La evolución metodológica del plurilingüismo

Los académicos anglófonos han utilizado durante años el término *multilingüismo* para poder referirse a la diversidad lingüística tanto a nivel social como individual. Sin embargo, el término ha ganado mayor visibilidad tras la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Este marco distingue el plurilingüismo como fenómeno individual, centrado en el repertorio lingüístico del sujeto y el multilingüismo como fenómeno social, entendido como la confluencia de varias lenguas en una misma sociedad. De este modo, la posición que ocupa el multilingüismo en la literatura es cubrir la pluralidad lingüística individual y social, mientras que el plurilingüismo pone más énfasis en la confluencia de idiomas (Piccardo, et al., 2022).

Ciertamente, el plurilingüismo ha dado paso a una nueva forma de pensar sobre las múltiples lenguas del repertorio de un individuo y, en lugar de enfatizar el aprendizaje que se produce en cada una de ellas, lo hace del conjunto haciendo referencia a todos los recursos lingüísticos que una persona tiene en un determinado momento. Coste, Moore y

Zarate (2009) afirman que la competencia plurilingüe y pluricultural se refiere a la capacidad de utilizar las lenguas con el fin de comunicarse y de participar en las interacciones interculturales.

Asimismo, es importante resaltar que el plurilingüismo, como la literacidad, son un proceso en constante cambio, que nunca llega a su fin. Todos los conocimientos y habilidades que posee un individuo se encuentran en constante cambio actualizándose, desarrollándose y ampliándose (Piccardo et al., 2022). Cuando el sujeto se expone ante una nueva lengua, también se modifica su repertorio personal y todas las habilidades anteriormente desarrolladas se reajustan, así como las relaciones que tiene con cada idioma. Rosselló (2011) expone las características principales que componen la noción de la competencia plurilingüe entre las que encontramos: los diferentes niveles de dominio de las lenguas conocidas; la suma de los monolingüismos que se integran y se suman entre ellos; el papel del aprendiz actuando como un actor social; y la dimensión situacional de la competencia que implica que el desarrollo de esta se vea influenciado por los contextos o posibles situaciones donde se utilizan las diferentes lenguas y se interactúa.

Desde los inicios de la educación bilingüe/ plurilingüe, el término de competencia ha ido cambiando, así como las prácticas pedagógicas que se han llevado a cabo. Para poder conocer el origen de bilingüismo moderno, debemos echar la vista atrás hasta el primer programa de inmersión lingüística que se puso en marcha en Montreal (1965) (Lambert, 1984). Este programa se basaba en la separación de lenguas, es decir, enseñaba las lenguas de forma independiente. Dicha metodología utilizaba diferentes estrategias para poder desarrollar un aprendizaje independiente como, por ejemplo, el uso de docentes diferentes para cada lengua, el uso de contextos diferenciados, áreas o temáticas. Además, basaba el aprendizaje de una lengua en el aprendizaje de la lengua materna, es decir, los alumnos estaban expuestos a la lengua que iban a aprender igual que un recién nacido a su lengua materna. Es por ello por lo que el enfoque fundamental que sustentaba esta postura era desarrollar la comprensión auditiva y la capacidad de hablar, en lugar de desarrollar las habilidades de lectura y de escritura. Sin embargo, este enfoque presentaba algunas lagunas, sobre todo con el uso de una única lengua en el aula puesto que el alumnado contestaba a los docentes en su propia lengua y hablaban con sus compañeros con la lengua en la que presentaban mayor fluidez (Baker, 2011; Ballinger, et al., 2017).

A mediados de los años 70, Jacobson (1976) plantea el uso de ambas lenguas en la educación bilingüe (*Concurrent Approach*) y atribuye al profesor la responsabilidad de cambiar de una lengua a otra a lo largo de la sesión con el objetivo de favorecer el aprendizaje de la lengua y reforzar los contenidos en ambas lenguas. Sin embargo, a partir de los ochenta, se empezó a cuestionar el principio monolingüe y desde la investigación sobre el multilingüismo, Cummins (1979) propone el concepto de competencia subyacente común (*Common Underlying Proficiency*) y la hipótesis de la interdependencia lingüística (*Developmental Interdependence Hypothesis*) para poder explicar la relación entre las lenguas y los hablantes, el papel que tiene cada lengua en el aprendizaje de otras y los procesos de transferencia entre ellas.

La competencia subyacente común afirma que el alumnado que se encuentra expuesto ante más de una lengua es capaz de aplicar las estrategias aprendidas en una lengua en todas las demás del mismo modo que lo hace el hablante. De este modo, la competencia adquirida en la L1 se puede transferir al resto de lenguas y las destrezas adquiridas en estas también a la L1 (Palou y Fons, 2019). Esta teoría sustenta el tratamiento integrado de lenguas en el currículo. No obstante, la transmisión de una lengua a otra no es inmediata, requiere de una instrucción adecuada por parte del docente para que se pueda llevar a cabo (Cummins, 2001). De este modo, es importante que el plurilingüismo sea un objetivo común de la escuela y del profesorado para que se pueda organizar de una manera unificada una programación integrada, flexible, social, lingüística y cultural.

Por su parte, la hipótesis de la interdependencia lingüística explica que existe una competencia cognitiva subyacente que es común a todas las lenguas del repertorio de un hablante. Según este modelo, las lenguas se retroalimentan, siempre que exista una exposición del hablante adecuada a ellas. Esto posibilita las transferencias que, como apunta Cummins (2005a), dependiendo de la situación sociolingüística la transferencia pueden ser de cinco tipos: transferencia de elementos conceptuales, transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, transferencia de aspectos pragmáticos, transferencia de elementos lingüísticos específicos y transferencia conciencia fonológica.

Como Cummins (2005a) indica, existen diferentes estudios cuyos resultados han continuado confirmando la hipótesis de la interdependencia. Es el caso de la investigación

realizada por Cenoz y Valencia (1994), en la que los estudiantes del País Vasco que estudiaban en castellano y en euskera superaban en las pruebas de inglés a los alumnos monolingües que asistían a centros en los que el castellano era su lengua vehicular. Otros autores como Sanz (2000) en Barcelona también corroboran que los alumnos bilingües alfabetizados presentan una ventaja frente al estudio de una tercera lengua puesto que presentan una mayor conciencia metalingüística. Por su parte Villacañas (2016), manifiesta la importancia de atender también a la dimensión pedagógica del aprendizaje de las lenguas, es decir, los diferentes tipos de instrucción que los profesores deben tener en cuenta para mejorar su práctica y enseñanza.

Cummins (2005a) también recoge que la hipótesis y la evidencia investigadora rechazan cualquier exposición estricta a las lenguas. Una mayor exposición no va a conseguir mejores resultados. En los programas plurilingües tampoco existe una relación directa entre el tiempo utilizado y el logro académico. Es por ello por lo que una exposición temprana, desde la etapa de Educación Infantil, no garantiza mejores resultados. No obstante, sí que afirma que un programa bilingüe construye conocimiento conceptual, conciencia metalingüística, conocimiento lingüístico o estrategias conceptuales, todas ellas como componentes integrados del sistema subyacente del individuo.

Estas investigaciones implican dejar atrás las creencias sobre el plurilingüismo que sostienen que las lenguas conviven, pero sus aprendizajes se encuentran compartimentados, no se transfieren. También han evolucionado los planteamientos que consideran que el plurilingüismo es hablar muchas lenguas a la perfección. Como señalan Palou y Fons (2019), la didáctica actual parte del repertorio lingüístico del alumnado con el fin de facilitarles las actividades para que sean capaces de realizar conexiones y creen puentes con nuevas lenguas, convirtiéndose en mediadores de su propio aprendizaje. Podemos afirmar que la competencia plurilingüe y la competencia subyacente común se encuentran estrechamente relacionadas e implican un intercambio de saberes con el objetivo de intercambiar conocimientos, enriquecer el aprendizaje y construir nuevo conocimiento.

Entre los múltiples esfuerzos por realizar un aprendizaje integrado de las lenguas y los nuevos contextos educativos aparece el *translenguaje* en las escuelas en las que convive más de una lengua para denominar las prácticas lingüísticas que realizan los alumnos y

alumnas. Este concepto de transferencia lingüística adopta diferentes nombres dependiendo del planteamiento teórico y de los autores.

Según Ofelia García el término fue utilizado inicialmente por Cen Williams (citado en Baker, 2011 y García, 2009), quien lo utilizó para nombrar una práctica pedagógica que cambia el modo de idioma en las aulas bilingües (García, 2009, p. 45), por ejemplo, cuando se utiliza una lengua en la lectura y otra para la escritura. Por consiguiente, se trata de múltiples prácticas discursivas en las que los bilingües se implican para poder dar sentido a sus mundos. Por ello, este término va más allá del cambio de código. Las comunidades bilingües *translenguan* para construir significado y es igualmente utilizado para dar sentido a los signos de las comunidades en las que se habla más de un idioma. Así, los niños de comunidades latinas de EEUU seleccionan historias para leer en inglés porque tiene más oferta y rezan en castellano que es como les han enseñado sus padres. El *translenguaje* evidencia que no hay límites claros entre los idiomas de los bilingües.

Por su parte, Canagarajah (2011) define el *translenguaje* como la capacidad por parte de los aprendices plurilingües de cambiar de lengua haciendo uso del repertorio personal del cual eligen la que quieren utilizar. Baker (2011) lo ve como un proceso de creación de significado, de incorporación de experiencias y adquisición a través de dos lenguas. Así pues, dicho término hace referencia a la capacidad de los hablantes de navegar entre lenguas utilizando de forma flexible y eficaz los diferentes recursos que componen el repertorio lingüístico.

El usuario plurilingüe combina las características relacionadas con el hecho de utilizar diferentes lenguas, tanto en contextos académicos como espacios informales, como puede ser el contexto personal del aprendiz. Por su parte, Cenoz (2011) también hace referencia a la influencia del repertorio personal y el contexto del aprendiz por lo que resalta el carácter dinámico que presenta la competencia plurilingüe.

No obstante, si hablamos de competencia lingüística tenemos que recoger la competencia parcial que introduce el MERC (2001). Explica que cada persona tiene una competencia fruto de un repertorio de lenguas que cada uno llevamos dentro. No existe una única manera de ser plurilingüe. Como explica Coste (2010), todos somos plurilingües a nuestra

forma. Para poder desarrollar la competencia plurilingüe en nuestras aulas es importante realizar una enseñanza integrada de las lenguas, que explicaremos a continuación.

4.3 La enseñanza integrada de las lenguas

Como hemos recogido anteriormente, el sistema educativo tiene la responsabilidad de poner al alcance las herramientas necesarias para facilitar a los aprendices las lenguas que utilizarán para poder desarrollarse en sociedad (Apráiz, et al, 2012). La enseñanza integrada de las lenguas es un enfoque pedagógico que tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de las lenguas curriculares, que los alumnos deben aprender, a través del desarrollo de las habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar) y el uso de diferentes lenguas en un contexto integrado. Así mismo, la escuela y el sistema educativo deben velar por generar situaciones positivas hacia las lenguas y los hablantes minorizados creando entornos multiculturales que favorezcan la convivencia.

Este planteamiento requiere una planificación coordinada de la enseñanza de las lenguas puesto que el alumnado se enfrenta a un currículo plurilingüe. El aprendizaje de lenguas y conocimientos lingüísticos no puede almacenarse en compartimentos separados en el individuo, el tratamiento de estas debe ser común. No se puede comprender el conocimiento lingüístico del alumno como una suma de monolingüismos (Guasch, 2010, p.17). El objetivo del aprendizaje integrado de las lenguas es el desarrollo de habilidades lingüísticas, la adquisición de nuevos conceptos y el fomento de actitudes reflexivas que generen actitudes y valores de las lenguas y su uso (Guasch, 2010).

Ferrer y Rodríguez (2010) explican que existen numerosas razones para abordar el aprendizaje integrado de las áreas de lengua: el sujeto de aprendizaje es común, el alumnado; el objeto de aprendizaje es parecido, puesto que se trata de lenguas concebidas desde una perspectiva discursiva; las ciencias del lenguaje son comunes y el planteamiento ofrece la oportunidad de rentabilizar los esfuerzos y favorecer el aprendizaje lingüístico común.

Este enfoque persigue la idea de que el aprendizaje de la segunda y la tercera lengua no debe estar supeditado a la adquisición contenidos gramaticales o léxicos, sino que debe

ser un aprendizaje que permita al alumnado poder enfrentarse a situaciones que impliquen comunicarse en diferentes lenguas. La integración de varias lenguas en un mismo proyecto o actividad permite fomentar el plurilingüismo, estimula el aprendizaje, mejora la competencia comunicativa y ayuda a que los aprendizajes sean más significativos. Por ello podemos decir que la educación plurilingüe va más allá de la enseñanza de varias lenguas. Por un lado, implica que todas las lenguas comparten un objetivo común, el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos y, por otro lado, el uso de diferentes lenguas con el fin de adquirir nuevos conocimientos (Apráiz, et al., 2012).

El panorama actual hace imprescindible que se realice una programación global de la formación lingüística del alumnado, de modo que la planificación de la enseñanza y el aprendizaje de las distintas lenguas de las áreas lingüísticas y las no lingüísticas se han convertido en un objeto clave (Guasch, 2008). Del mismo modo, la enseñanza de las lenguas requiere de un consenso por parte del sistema educativo, pero también del centro escolar y de los docentes que intervienen en la educación de un alumno. Para poder favorecer la transferencia de los aprendizajes, la programación de aula debe integrar todas las lenguas que se imparten en la escuela. El desarrollo de habilidades de comprensión y expresión, el conocimiento de géneros de texto y situaciones discursivas, el conocimiento de la diversidad lingüística, las actitudes lingüísticas y la interdependencia entre el uso lingüístico y la reflexión metalingüística constituyen los cinco ámbitos fundamentales para poder llevarla a cabo (Guasch, 2005).

Dentro del contexto europeo, existe un consenso sobre cómo debe ser el aprendizaje de las lenguas, se trata de un enfoque pluralista de las lenguas y culturas, o un enfoque pluricultural y plurilingüe. Este planteamiento se refleja en las recomendaciones de política realizadas por el Consejo de Europa, que apuntan el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos, entendidas como un conjunto de recursos para ser, comunicarse y aprender diferentes lenguas y culturas (Piccardo et al, 2022). Concretamente, en la Unión Europea hay una cierta tradición sobre el aprendizaje de otras lenguas desde edades muy tempranas (antes de la educación primaria, en la educación obligatoria y en la postobligatoria) mediante la integración de lenguas y contenidos en programas como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) o AICLE (*Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera*).

Los programas AICLE ofrecen la oportunidad a los estudiantes de observar cómo otras lenguas y culturas pueden convivir en la misma aula movilizándose y mejorándose para la enseñanza y aprendizaje de contenidos transversales. Este enfoque plurilingüe de los contenidos contribuye al desarrollo de la conciencia lingüística y habilidades estratégicas que los alumnos desarrollan cuando se enfrentan a información en contextos plurilingües (Piccardo et al, 2022).

Como podemos observar, la enseñanza integrada de las lenguas se encuentra estrechamente relacionada con la Pedagogía de las multiliteracidades presentada por el New London Group (NLG) que hemos explicado previamente. Ambas tienen como objetivo el desarrollo de habilidades lingüísticas y de comunicación en un entorno globalizado y multilingüe. Como explica Cummins (2005b), la esencia de esta teoría es que se les debería de proporcionar a los alumnos prácticas y experiencias significativas dentro de la comunidad de aprendizaje que les permita desarrollar conceptos y construir sus propias ideas, del mismo modo que en la enseñanza integrada de las lenguas.

4.3.1 La figura del docente como mediador en el aprendizaje integrado de las lenguas

La figura del mediador en los contextos escolares se concibe como aquel que ayuda a construir significado en el mundo del sujeto (Munita, 2021). Feuerstein y Feuerstein (1991) y Tébar (2003) plantean una serie de criterios para la mediación pedagógica recogidos por Munita (2021) entre los que se encuentran: *la intencionalidad y reciprocidad* para implicar al alumnado en su propio aprendizaje en una situación intencionada; *transcendencia*, entendida como un suceso significativo para el niño que lo relacione con su pasado y presente; *significado*, para facilitar claves de comprensión y mostrar el aprendizaje para que el alumnado pueda observar su interés, relevancia y finalidad. Asimismo, el mediador debe de contar con habilidades personales como la creatividad, el asertividad o la flexibilidad para poder llevar a cabo su tarea y poner en práctica los criterios que hemos recogido (Munita, 2021).

Del mismo modo, la figura del mediador, en principio, puede adoptar dos posturas: por un lado, como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse ni

comunicarse entre sí y la de hacer comprensible un texto, normalmente, entre diferentes idiomas. Respetando el concepto de mediación y al alumno como agente social, el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*) recoge una visión del aprendizaje y el uso de las lenguas como un proceso integrado en el que se combinan diferentes actividades. Para poder completar la tarea, el aprendiz atravesará diferentes fases en las cuales el mediador puede intervenir: la recepción para dar sentido al texto, la interacción para colaborar en la construcción de significado y la producción para crear un producto que tenga que transferir en otros contextos o disciplinas.

Este enfoque adaptado se recoge en el *Volumen complementario de MCER* (Consejo de Europa, 2020), que abarca diferentes interpretaciones de la mediación en la educación de lenguas y sus descriptores. En el siguiente cuadro se muestra un pequeño resumen de las mediaciones y competencia plurilingüe, y sus descriptores recogidos por Piccardo et al. (2022).

Mediación/competencia	Descriptores
Mediación de un texto	- Transmitir información específica - Explicar datos - Procesar un texto - Traducir un texto escrito - Tomar nota - Expresar una respuesta personal a textos creativos - Análisis y crítica de textos creativos
Comunicación de mediación	- Facilitar el espacio pluricultural - Actuar como intermediario en una situación informal - Facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desencuentros
Conceptos mediadores	- Facilitar la interpretación comunicativa con los pares - Colaborar para construir significado - Gestionar la interacción - Fomentar la conversación conceptual
	- Vinculación con conocimientos previos - Adaptación del lenguaje

Estrategias de mediación	- Desglosar información complicada - Ampliar un texto denso - Racionalizar un texto
Competencia plurilingüe y pluricultural	- Construir sobre el repertorio pluricultural - Comprensión plurilingüe - Aprovechamiento del repertorio plurilingüe

Figura 2. Resumen de los descriptores de la mediación docente y competencia plurilingüe (Piccardo et al., 2022).

El enfoque plurilingüe fomenta que los alumnos busquen vínculos entre las lenguas y las culturas, aumenta su conciencia sobre cómo funcionan las lenguas, entre las cuales se encuentran su lengua o sus lenguas maternas, para que adquieran un nuevo sentimiento por el lugar y el papel de diferentes registros. El plurilingüismo pretende ser el producto de la construcción multilingüe y plurilingüe de la identidad, es más que la competencia que uno desarrolla; es un reflejo de la experiencia personal de cada individuo.

4.4 La enseñanza de lenguas adicionales en Educación Infantil

Como hemos recogido en los puntos anteriores, la enseñanza de la educación plurilingüe no se limita a la enseñanza de varias lenguas. Por un lado, podemos observar que las lenguas comparten un mismo objetivo que es el desarrollo de la competencia comunicativa y, por otro, supone el uso de diferentes idiomas como vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos, incluidas otras lenguas. Como cabe esperar, para poder llevar a cabo una educación plurilingüe, todo el centro debe estar implicado en el proceso puesto que exige decisiones organizativas a diferentes niveles y un cambio metodológico que implica a toda la comunidad educativa.

En las aulas multilingües que podemos encontrar hoy en día en zonas como la Comunidad Valenciana se pueden encontrar diferentes escenarios. Hay una parte del alumnado que aprende a leer y a escribir en su L1 (castellano o valenciano), mientras que hay otra que lo hace en su L2 (castellano o valenciano) e incluso en L3 (si se trata de alumnos migrantes no castellanohablantes). Por este motivo, debemos prestar atención a las necesidades de cada alumno dado que no todos parten del mismo punto en las tres lenguas curriculares.

Otro aspecto relevante que implica a la etapa de Educación Infantil es el aprendizaje de las tres lenguas curriculares desde edades tempranas. Existen numerosos estudios a cerca de sus beneficios entre los que encontramos: una mayor confianza en el uso de la L2, mayor progreso en fluidez y automaticidad en el uso de la lengua y mejor desarrollo del sistema fonológico en el que se reproducen patrones incluso nativos (Muñoz, 2008). No obstante, el aprendizaje temprano se verá afectado si el modelo no se mantiene en el tiempo; es lo que se conoce como *atrición* (pérdida parcial o total de una lengua ya aprendida). Por lo tanto, el aprendizaje temprano de un idioma requiere el mantenimiento del programa en los cursos posteriores (Lorenzo, et al, 2011).

En Educación Infantil, el aprendizaje de las lenguas se realizará siempre en contextos que impliquen comunicación y, en buena parte de estas situaciones, está presente la lengua escrita. Por ello, resulta fundamental realizar aproximaciones a la lectura y a la escritura que, de forma flexible, muestren al alumnado diferentes modelos de escritura como el título de un cuento, un nombre propio o un anuncio publicitario. Palou y Fons (2019) recogen dos premisas sobre la escritura: facilitar el contacto con los textos y la escritura al mismo tiempo que la oralidad, y realizar actividades comunicativas con la lectura y la escritura con la finalidad de que no sean actividades aisladas y poco contextualizadas.

De este modo, realizar actividades dentro de la zona de desarrollo próximo del alumnado y realizar conexiones y comparaciones entre lenguas, les permitirá aproximarse y aprender el sistema de escritura en las diferentes lenguas. En este sentido, las actividades a través de los álbumes ilustrados proporcionan escenarios perfectos para poder contextualizar las lenguas y generar espacios donde compartir conversaciones entre los alumnos. Gracias a la transferencia interlingüística, los alumnos desarrollarán una serie de estrategias que fomentarán la toma de conciencia y el uso natural de las lenguas que forman su repertorio lingüístico (Palou y Fons, 2019).

Como hemos visto previamente, los contenidos de la competencia subyacente común son similares para las lenguas del currículo. Por este motivo, se encuentran disponibles para ser utilizados en el repertorio personal de los alumnos e iniciar nuevos aprendizajes a través de actividades que se adapten a la edad de los alumnos. Por ello, Baldaquí y Pascual (2021) proponen realizar una incorporación progresiva de estrategias con las que vehicular la nueva lengua en las clases de lengua para promover el trabajo lingüístico conjunto y favorecer la construcción de nuevos conocimientos desde una perspectiva

plurilingüe. La propuesta iría destinada desde los alumnos de Educación Infantil hasta los alumnos de Educación secundaria y supone varios tipos de aprendizaje: el uso separado de las lenguas, una única lengua para una actividad o proyecto; el uso alternativo, es decir, el uso de las dos lenguas para la construcción de conocimientos en una de las áreas o en un determinado proyecto y el uso conjunto, uso de diversas lenguas en la misma actividad.

En suma, las investigaciones realizadas en torno a la introducción de una tercera lengua en la etapa de Educación Infantil pueden resultar positivas a nivel cognitivo, aunque todavía resultan insuficientes para afirmar que esto haga al alumnado más competente en esta lengua. Es decir, una mayor exposición no está relacionada con un rendimiento más alto (Cummins, 2005). Sin embargo, la educación plurilingüe en las primeras etapas es un reclamo para las familias y una instrucción adecuada y progresiva tiene numerosos beneficios.

4.5 El álbum ilustrado como recurso didáctico para el aprendizaje integrado de lenguas

Hoy en día, como hemos recogido a lo largo de este marco teórico, nuestros alumnos cuentan con un entorno tecnológico en el que pueden leer en diferentes soportes una gran variedad de textos multimodales que requieren preparación para comprenderlos e interpretarlos. La multiculturalidad que acompaña estos nuevos recursos también puede presentarse en diferentes lenguas, entornos y maneras por lo que el alumno decodificará e interpretará con el objetivo de dar sentido y construir su propio significado (Reyes-Torres et al., 2020). De este modo, “la formación del lector infantil del siglo XXI debe ser, pues, por fuerza, más amplia y diversa que nunca” (Correro y Real, 2019, p.47).

En suma, una propuesta curricular más rica que podemos ofrecer a nuestro alumnado es aquella basada en el álbum ilustrado puesto que gracias a la combinación de sus características ampliamos la formación lectora de los alumnos hacia la ilustración y la sensibilidad estética. Del mismo modo, gracias a la relación que existe entre la letra y la imagen se facilitará la comprensión de los álbumes que no estén en la lengua materna del alumnado permitiéndoles acceder y descubrir nuevos mundos acompañados de sus segundas lenguas. Como explica Durán (2005), las imágenes son las que más contribuyen a favorecer la interpretación de los lectores más pequeños. Por esta razón, “el álbum

representa un recurso idóneo para combinar la educación literaria y la enseñanza de una 2/L” (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 250).

En definitiva, el álbum constituye un recurso excelente para poder ofrecer a nuestros alumnos un aprendizaje creativo y activo que favorezca el desarrollo de las multiliteracidades y propicie una educación plurilingüe, si se presentan en las distintas lenguas curriculares. Siguiendo a Rossenblat (2002), el docente, como mediador, debe conseguir, por un lado, crear un ambiente cómodo que brinde seguridad al estudiante y le permita expresar sus propias emociones y sentimientos, y por otro, que el lector interactúe con el álbum y lo interprete según sus condiciones de vida. Este proceso se desarrolla gracias a que “el diálogo entre texto e imagen fomenta la lectura, la imaginación y el proceso activo de construir significados y la capacidad lingüística y comunicativa” (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 250).

A lo largo de este marco teórico hemos expuesto el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la etapa de Educación Infantil y la importancia de llevar al aula o al entorno de los niños y de las niñas situaciones reales en el que se encuentre implicada la lengua escrita. Además, hemos analizado la importancia del fomento de la literacidad en la educación del siglo XXI, así como del papel fundamental que juega la literatura infantil y el álbum ilustrado en la etapa de la Educación Infantil. Por último, atendiendo a las necesidades actuales de nuestra sociedad y al currículo que nos ofrece la Comunidad Valenciana, hemos estudiado la educación plurilingüe en edades tempranas con el objetivo de analizar y contextualizar nuestro trabajo. Este estudio nos ha permitido detectar conceptos clave y nutrirnos de ideas sobre métodos, así como entender mejor los resultados, evaluar las categorías y profundizar en las interpretaciones que realizaremos a lo largo de los capítulos que encontramos en esta segunda parte (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018).

BLOQUE II: METODOLOGÍA

A continuación, presentamos la metodología utilizada para llevar a cabo esta tesis. El capítulo cinco muestra los objetivos y las preguntas de investigación establecidas. En el capítulo seis, se explica la naturaleza de la investigación realizada y su diseño a través del Plan Lector propuesto para el último curso de Educación Infantil. Posteriormente, en el capítulo siete, explicamos la recogida de datos realizada, las fases en la que llevamos a cabo el tratamiento y la categorización de una parte de las intervenciones para poder realizar un análisis más detallado de la realidad. En el capítulo ocho, recogemos el análisis de los resultados obtenidos del tratamiento de datos atendiendo a los dos tipos de agrupamiento propuestos en la intervención, las dimensiones de la literacidad y el desarrollo de estas en el aula. Para finalizar, exponemos las conclusiones en relación con las preguntas de investigación planteadas.

CAPÍTULO 5: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El marco teórico presentado anteriormente recoge las bases teóricas de esta tesis doctoral. A continuación, presentamos los objetivos de la investigación y las preguntas que nos han guiado a lo largo de la misma. Nuestro estudio analiza el desarrollo de la literacidad a través de sus tres dimensiones (personal y cognitiva, conceptual y sociocultural y estética) en un aula con alumnos y alumnas de 3º de Educación Infantil en las tres lenguas curriculares: valenciano, castellano e inglés. El objetivo final es extraer conclusiones que permitan valorar los beneficios que aporta la implementación de una metodología basada en el desarrollo de la literacidad y sea fuente de inspiración tanto para los docentes actuales como para los futuros docentes que trabajarán en las aulas de Educación Infantil.

5.1 Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación, como ya se ha indicado, es analizar el desarrollo de la literacidad a través de una selección de álbumes ilustrados en un plan de intervención en aula de 3º de Educación Infantil en las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana (valenciano, castellano e inglés).

Los objetivos específicos son:

- a. Analizar la capacidad del alumnado de predecir e imaginar lo que va a ocurrir en una historia.
- b. Examinar qué conexiones hacen los estudiantes entre el álbum ilustrado y su realidad.
- c. Explorar las relaciones intertextuales que establece el alumnado entre los álbumes ilustrados trabajados en las tres lenguas curriculares (castellano, valenciano e inglés).
- d. Observar el uso de vocabulario específico de los estudiantes para referirse a elementos de los álbumes ilustrados.
- e. Analizar las interacciones del alumnado a lo largo de un curso escolar con el grupo-clase.
- f. Validar el álbum ilustrado como evento letrado adecuado para fomentar la literacidad.

5.2 Preguntas de investigación

De acuerdo con los objetivos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- a. Analizar la capacidad de los estudiantes de predecir e imaginar lo que va a ocurrir en una historia.
 - ¿Los alumnos utilizan el título para predecir lo que va a ocurrir en la historia?
 - ¿Son capaces de imaginar una historia a partir de las imágenes y el título?
- b. Analizar qué conexiones hacen los alumnos entre el álbum ilustrado y su realidad.
 - ¿Los alumnos comprenden el tema principal de la historia?
 - ¿Los alumnos son capaces de identificar el tema del álbum y contar una historia personal relacionado con el mismo?
 - ¿Qué tipo de conexiones realizan?
- c. Analizar las relaciones intertextuales que establecen los alumnos entre los álbumes ilustrados en las distintas lenguas.
 - ¿Los alumnos realizan conexiones intertextuales entre álbumes ilustrados de diferentes lenguas (valenciano, castellano e inglés)?
 - ¿Los alumnos realizan conexiones intertextuales con álbumes que conozcan fuera de la selección propuesta para el plan lector?
- d. Analizar el uso de vocabulario específico de los alumnos para referirse a elementos de los álbumes ilustrados.
 - ¿Los alumnos identifican el título y el autor del álbum ilustrado?
 - ¿Los alumnos hacen referencia a los personajes y a los álbumes leídos?
- e. Analizar la interacción de las sesiones a lo largo de un curso escolar con el grupo-clase.
 - ¿Los alumnos participan de las tres fases de los eventos letrados?
 - ¿Los alumnos desarrollan sus intervenciones gracias a la metodología de los eventos letrados?
- f. Validar el álbum ilustrado como evento letrado adecuado para fomentar la literacidad.
 - ¿Los alumnos comprender las historias en las tres lenguas curriculares?
 - ¿Utilizan la imagen para hacer referencia al álbum o a algún aspecto relacionado con él?
 - ¿Qué beneficios presenta el álbum ilustrado como herramienta multimodal?

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este capítulo explicamos la metodología de investigación utilizada y las distintas fases que componen este trabajo. Enmarcados en el paradigma cualitativo, exponemos el recorrido diseñado para analizar el desarrollo de las tres dimensiones de la literacidad a través de un Plan lector plurilingüe en un aula de Educación Infantil. Hemos organizado este proceso en tres etapas: etapa preliminar, etapa intermedia y etapa final.

La etapa preliminar hace referencia al estudio centrado en el desarrollo de la literacidad y el diseño de la propuesta didáctica para fomentar en el aula de Educación Infantil las dimensiones personal, conceptual y sociocultural y estética. Posteriormente, en la fase intermedia explicamos la implementación del Plan lector a lo largo de un curso escolar y, por último, en la fase final, presentamos los datos y analizamos los resultados obtenidos.

6.1 Naturaleza de la investigación

La investigación en didáctica de la lengua tiene como objetivo comprender e interpretar la realidad de la enseñanza y aprendizaje, con la finalidad última de orientar la transformación de la práctica (Camps, 2001). Una de las funciones de maestros e investigadores debe ser contribuir a la mejora de la práctica a través de la reflexión sobre la práctica docente con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación que presentamos en esta tesis se encuentra enmarcada dentro del paradigma cualitativo. Este enfoque de la investigación “busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica” (Izcara-Palacios, 2014, p. 11). Atendiendo a su naturaleza, se recogerán datos en el entorno de los participantes, los cuales serán analizados e interpretados para poder comprender el comportamiento de los individuos (Creswell, 2009). Como explica Sánchez Rodríguez (2008, p. 120), la investigación de la didáctica de la lengua y la literatura exige “llevar a cabo un proceso inductivo de comprensión, que se inicia en la observación de la actividad que se desarrolla en el aula y se concreta en la interpretación de los datos obtenidos” en un contexto concreto, en este caso, el aula de Educación Infantil. El estudio adopta un enfoque etnográfico en el que se analizan elementos simbólicos y se establecen categorías y temas vinculados al diseño específico realizado (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018).

La investigación cualitativa con enfoque etnográfico puede tomar múltiples formas y enfoques. Uno de ellos, asumido en esta investigación, es cuando la docente asume el rol de docente-investigadora, convirtiéndose en un instrumento clave para su desarrollo, así como para la interpretación de los datos obtenidos (Anguera, 2008). La docente-investigadora tiene la oportunidad de recopilar datos de manera más profunda y contextualizada. Gracias a su posición, puede interactuar con los estudiantes en el entorno de enseñanza aprendizaje, así como recopilar información más detallada sobre sus experiencias y perspectivas que pueden ayudar a la interpretación de la investigación.

El estudio que presentamos en esta tesis se llevó a cabo en un aula de 3º de Educación Infantil de 23 alumnos y alumnas. Podemos decir que se trata de un estudio instrumental de casos (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991; Stake, 2005 y 2007; Yin, 2003) con evaluación a pequeña escala (Piggot y Barr, 2002; Anderson y Neville, 2009), puesto que el objetivo es analizar un caso concreto en profundidad (el desarrollo de la literacidad a través de los álbumes ilustrados), utilizando una pequeña muestra de participantes.

En referencia al tratamiento de datos, en esta investigación se realiza un análisis de las respuestas del alumnado y un análisis categorial de los datos obtenidos. Para ello, se visualizaron las sesiones y se utilizó el programa ATLAS.ti 22, un software informático especializado en el tratamiento de datos cualitativos para realizar el estudio de una parte de los datos obtenidos en las intervenciones en pequeño grupo. Estos análisis se complementaron con la visión de la propia muestra investigadora y con las anotaciones de su cuaderno de notas. Como explica Flick (2004), debemos tener en cuenta que las reflexiones por parte de los investigadores acerca de acciones, sentimientos e impresiones se concretan en datos que puedan formar también parte de la investigación.

6.2 Diseño de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó un Plan Lector pensado para el desarrollo de la literacidad a través de las tres dimensiones propuestas por Kucer (2009): dimensión personal y cognitiva, dimensión conceptual y dimensión sociocultural y estética. Este Plan Lector, que se compone de 30 álbumes ilustrados en las tres lenguas curriculares (valenciano, castellano e inglés), se puso en práctica en el curso escolar 2018-2019 en un aula de 3º de Educación Infantil de un colegio concertado de la ciudad de Valencia. Para

su aplicación se diseñaron treinta sesiones, planteadas como eventos letrados, es decir, acontecimientos sociales en los que se encuentra implicada la lengua escrita (Zavala, 2008).

6.2.1 Las fases de la investigación

El diseño la investigación se estructuró en tres etapas con sus respectivas fases: etapa preliminar de organización y diseño, etapa intermedia de implementación de la propuesta didáctica y, una etapa final de recogida de datos y análisis de los resultados que se explicarán en los capítulos siguientes.

Etapa Preliminar	Fase 1	Estudio del marco teórico
	Fase 2	Diseño del Plan Lector basado en las tres dimensiones de la literacidad para un aula de Educación Infantil
	Fase 3	Selección de los álbumes ilustrados para la propuesta didáctica
Etapa Intermedia	Fase 4	Implementación de la propuesta didáctica (Plan Lector)
Etapa Final	Fase 5	Recogida de datos
	Fase 6	Análisis de los resultados obtenidos

Figura 3. Las fases de la investigación

6.2.1.1 Etapa preliminar

La etapa preliminar consistió fundamentalmente en el diseño de la intervención basado en los planteamientos expuestos en el marco teórico. Como hemos explicado en el capítulo 2 del marco teórico, el desarrollo de la literacidad contribuye a que el alumnado vaya más allá del aprendizaje de la lectura y de la escritura permitiéndoles crear estrategias que les ayuden a desarrollar su propio pensamiento. El profesor se convierte en un diseñador multimodal (Cope y Kalantzis, 2009 y Reyes-Torres et al., 2020) es decir, un diseñador de experiencias para que el alumnado pueda ser constructor de su propio aprendizaje. Para ello, el profesor debe guiar el proceso de lectura y de escritura adoptando un enfoque constructivista y adaptándose a los ritmos de aprendizaje del alumnado, permitiéndoles analizar y construir su propio conocimiento. Con esa finalidad, quedan atrás los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura y de la escritura que reducen su enseñanza al estudio de los sonidos, sílabas o palabras aisladas. Del mismo

modo, no debemos poner límites o apresurarnos en el proceso, puesto que el aprendizaje comienza en los primeros años edad de los niños y niñas y se desarrolla a lo largo de toda su vida. Por este motivo, iniciar el aprendizaje de la lectura y de la escritura en Educación Infantil puede conllevar resultados muy positivos para el alumnado si se hace de manera adecuada.

Los cambios sociales han producido un cambio en los enfoques educativos en todas las edades. La escuela y el entorno familiar tienen un papel protagonista en el crecimiento del futuro lector. Ambos deben favorecer un entorno agradable y letrado en el que el niño y la niña se encuentren rodeados de libros y puedan escuchar y aproximarse a la literatura antes de acceder a ella como lectores autónomos. El desarrollo de la literacidad permitirá a los estudiantes estar preparados para el entorno en el que se encuentren. Del mismo modo, trabajar en el aula las tres dimensiones de la literacidad (Kucer, 2009) contribuye a que el alumnado realice un aprendizaje socioconstructivista, contextualizado y personalizado de la lengua haciéndolo más significativo.

Estudio del marco teórico (fase 1).

Tras la lectura de una selección de fuentes bibliográficas y del trabajo de investigadores prominentes, diseñamos de la propuesta didáctica basada en eventos letrados y utilizando como recurso el álbum ilustrado. Según lo dicho anteriormente, se planteó la figura del docente como guía para la adquisición de una serie de estrategias para poder desarrollar su pensamiento a través de los textos, interpretarlos y hacer uso de ellos de forma crítica. Por ello, se planteó su papel como “diseñador” de contextos en los que se encuentra implicada la lengua escrita y tenga sentido el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y el aprendizaje de segundas lenguas.

Por esta razón, consideramos adecuado diseñar eventos letrados, entendidos como acontecimientos multimodales en los que se encuentra implicada la lengua escrita (Zavala, 2008). En estos espacios alumnado y profesor entablan conversaciones sobre el código escrito y sobre lo que están leyendo, dando la oportunidad al docente de guiar el aprendizaje. Para ello, utilizamos como herramienta didáctica el álbum ilustrado puesto que presenta unas características multimodales que se adaptan a la naturaleza de los eventos letrados que queríamos realizar en el aula y, además, tienen unas características

multimodales adecuadas tanto para el aprendizaje de la lectura y de la escritura como para el aprendizaje de segundas lenguas y el fomento de la literacidad.

Del mismo modo, atendiendo a la necesidad de ubicar los eventos letrados en un espacio en el horario escolar, planteamos que las sesiones formaran parte del Plan lector de tercero de Educación Infantil (entre 4 y 6 años) y tuvieran un espacio y tiempo en la organización de la semana. De este modo, la propuesta integró 30 eventos letrados en las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana (castellano, valenciano e inglés) distribuidas a lo largo del curso escolar, de octubre a junio, mediante una sesión semanal.

Diseño del Plan Lector basado en las tres dimensiones de la literacidad para un aula de Educación Infantil. (Fase 2)

Esta intervención se realizó con alumnado de edades comprendidas entre 4 y 6 años, que se encontraba inmerso en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura. Los cuentos se leían de forma asidua. El Plan Lector para el fomento de la literacidad se diseñó con la finalidad de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para construir su propio conocimiento desde la lectura de álbumes en valenciano, castellano e inglés.

Como hemos observado (cap. 2 y 4), algunos de los rasgos de la mediación docente exitosa consisten en ofrecer lecturas acompañadas de conversaciones literarias y diálogos, así como poner libros a su alcance y guiar las conversaciones literarias en el aula. Para ello, era importante que el mediador conociera los libros que iba a llevar al aula, tuviera una formación lectora adecuada y conociera los intereses de los estudiantes (Correro y Real, 2019). Asimismo, se cuidó que la estructura de los eventos letrados propiciara el diálogo y la conversación literaria con el alumnado. Con esa finalidad, se elaboró una propuesta didáctica basada en el desarrollo de la lectura estratégica (Solé, 1992; Cooper et al., 2012).

En nuestro estudio, se diseñaron eventos letrados organizados en tres fases, guiados por la docente y basados en los álbumes ilustrados seleccionados. En estas fases se formulan preguntas que se corresponden con las estrategias de lectura para la formación de lectores (Solé, 1992) y con las tres dimensiones de la literacidad (personal y cognitiva, conceptual

y sociocultural y estética). A continuación, presentamos la estructura de las sesiones compuesta por una fase de prelectura, una de lectura y una poslectura.

En la primera fase o fase de prelectura de los eventos letrados proponemos que el alumnado preste atención a los elementos del álbum y comentamos en la asamblea las siguientes cuestiones:

- *¿Cómo se titula el cuento? ¿Quién lo ha escrito? ¿Quién lo ha ilustrado?*
- *¿De qué creéis que trata este cuento?*
- *¿Qué creéis que pasará en esta historia?*

Atendiendo al modelo de lectura interactivo (Solé, 1992), cuando el alumnado se enfrenta a un texto genera expectativas de diferentes tipos a través de los diversos elementos que lo componen. De este modo, el alumnado puede realizar las primeras predicciones sobre el texto y activar sus conocimientos previos. Además, la lectura compartida le permite aprender nuevas estrategias de interpretación y elementos literarios viendo cómo lo hacen los demás. Esto ayuda al alumnado a expresarse oralmente y argumentar de manera literaria los álbumes ilustrados (Colomer, 2010).

Posteriormente, en la segunda fase o fase de lectura, leemos el cuento y formulamos una pregunta antes del desenlace.

- *¿Qué creéis que ocurrirá ahora?*

A través de esta pregunta el docente capta la atención del alumnado que tiene la oportunidad de volver a pensar acerca del texto y reflexionar sobre lo leído. (Cooper et al, 2012; Solé, 1992).

Por último, en la tercera fase o fase de poslectura, retomamos nuestras conexiones para activar la metacognición de nuestros alumnos y construir significados. Para ello, se plantean las siguientes preguntas:

- *¿Qué personajes hemos conocido en esta historia?*
- *¿Ha pasado lo que creíais que iba a suceder?*
- *¿Os ha pasado alguna vez algo parecido? ¿Conocéis a alguien que le haya pasado algo parecido?*
- *¿Os recuerda esta historia a alguna historia que les haya pasado a alguno de los personajes anteriores?*

- *¿De quién creéis que se podía hacer amigo este nuevo personaje?*

Como se puede observar en las preguntas, en esta última fase del evento letrado hacemos referencia a los personajes a través de los cuales se podrán sentir identificados y podrán encontrar semejanzas entre ellos. Además, invitamos al alumnado a realizar un pequeño ejercicio de metacognición respondiendo a la pregunta: *¿Ha pasado lo que creíais que iba a suceder?* A partir de ella, tendrán que volver a reflexionar y pensar sobre la lectura que han escuchado y las imágenes que han ido viendo. Posteriormente, hacemos que busquen conexiones con sus vidas personales y con sus conocimientos previos. Finalmente, les invitamos a establecer relaciones de intertextualidad con los libros leídos en el Plan Lector hasta el momento, relacionando sus historias y llevando a cabo un ejercicio de reflexión.

Las fases del evento letrado ayudan al lector a desarrollar la autoconciencia lectora y el sentido de la pertenencia a una comunidad de lectores (Colomer, 2012, p.79). Además, con el objetivo de enmarcar el desarrollo de la literacidad dentro del currículo, las preguntas planteadas guardan una estrecha relación con las dimensiones de la literacidad y con los objetivos curriculares de la Comunidad Valenciana. A continuación, presentamos una figura donde se puede observar la relación de todos los elementos: preguntas de los eventos letrados, dimensiones de la literacidad y currículo.

Lectura	Preguntas de los eventos letrados	Dimensión de la literacidad	Currículo
Prelectura	<i>¿Cómo se titula el cuento?</i>	D. conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüístico y literarios	r) El uso del vocabulario específico para referirse a elementos básicos que configuran el texto escrito (título, portada, ilustración, palabra, letra...)
	<i>¿Quién lo ha escrito?</i>	D. conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüístico y literarios	r) El uso del vocabulario específico para referirse a elementos básicos que configuran el texto escrito (título, portada, ilustración, palabra, letra...)
	<i>¿De qué creéis que trata este cuento?</i>	D. personal y cognitiva	i) La interpretación y descripción de imágenes (fotografías, dibujos...) y de textos que combinan texto e imagen (anuncios, cuentos ilustrados...) especialmente de aquellos procedentes del medio inmediato de la niña o del niño y de la escuela. m) El uso progresivo de las características básicas de los cuentos impresos e interés por interpretarlos.

			m) El uso progresivo de las características básicas de los cuentos impresos e interés por interpretarlos.
	<i>¿Qué creéis que pasará en esta historia?</i>	D. personal y cognitiva	i) La interpretación y descripción de imágenes (fotografías, dibujos...) y de textos que combinan texto e imagen (anuncios, cuentos ilustrados...) especialmente de aquellos procedentes del medio inmediato de la niña o del niño y de la escuela. m) El uso progresivo de las características básicas de los cuentos impresos e interés por interpretarlos. k) El uso progresivo de las estrategias básicas para la comprensión: escuchar atentamente, conocer las relaciones de causa- efecto que le ayuden a predecir el desarrollo de la trama, etc. y conectar lo que se escucha con las experiencias personales. m) El uso progresivo de las características básicas de los cuentos impresos e interés por interpretarlos.
Lectura	<i>¿Qué creéis que va a pasar?</i>	D. personal y cognitiva	k) El uso progresivo de las estrategias básicas para la comprensión: escuchar atentamente, conocer las relaciones de causa- efecto que le ayuden a predecir el desarrollo de la trama, etc. y conectar lo que se escucha con las experiencias personales. l) El interés y la atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones leídas por otras personas. a) La escucha, la interpretación y la comprensión de cuentos, relatos, leyendas y adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
Postlectura	<i>¿A qué personajes hemos conocido hoy?</i>	D. conceptual para el desarrollo de los conocimientos lingüístico y literarios	i) El descubrimiento de los textos literarios como fuente de construcción y de enriquecimiento del discurso propio.
	<i>¿Ha pasado lo que creíais que iba a pasar?</i>	D. personal y cognitiva D. estética y sociocultural	a) La escucha, la interpretación y la comprensión de cuentos, relatos, leyendas y adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje f) El interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. i) El descubrimiento de los textos literarios como fuente de construcción y de enriquecimiento del discurso propio.
	<i>¿Alguna vez os ha ocurrido algo parecido a lo que ha ocurrido en la historia? ¿conocéis a alguien que le haya pasado?</i>	D. personal y cognitiva D. estética y sociocultural	a) La escucha, la interpretación y la comprensión de cuentos, relatos, leyendas y adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje k) El uso progresivo de las estrategias básicas para la comprensión: escuchar atentamente, conocer las relaciones de causa- efecto que le ayuden a predecir el desarrollo de la trama, etc. y conectar lo que se escucha con las experiencias personales. f) El interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. i) El descubrimiento de los textos literarios como fuente de construcción y de enriquecimiento del discurso propio.

	<i>¿De quién se podría hacer amigo el personaje principal que hemos conocido hoy?</i>	D. personal y cognitiva D. estética y sociocultural	a) La escucha, la interpretación y la comprensión de cuentos, relatos, leyendas y adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje f) El interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. i) El descubrimiento de los textos literarios como fuente de construcción y de enriquecimiento del discurso propio.
a. El descubrimiento de la lengua oral y escrita como medio para informarse, para aprender y para pensar.			

Figura 4. Preguntas de los eventos letrados, dimensiones de la literacidad y currículo

Selección de los álbumes ilustrados para la propuesta didáctica (Fase 3)

La última fase del diseño del Plan Lector fue la selección de los álbumes ilustrados que servirían como herramientas multimodales de nuestros eventos letrados. Los álbumes estaban adaptados a los gustos y necesidades de los niños y niñas que formaban el grupo de clase. Además, tenían relaciones temáticas entre ellos, para que el alumnado pudiera encontrar conexiones entre las obras leídas. Por último, se trataba de obras poco conocidas por los lectores con la finalidad de que pudieran ampliar su repertorio.

Atendiendo a las necesidades expuestas, seleccionamos una serie de álbumes en castellano que tuvieran temas variados y posteriormente, buscamos equivalentes en valenciano y en inglés sobre los mismos temas. De este modo, facilitamos al alumnado la realización de conexiones intertextuales entre los álbumes. Asimismo, atendiendo a los criterios de Durán (2009) y para poder tener un análisis más detallado del libro, recogimos la naturaleza de los personajes, el tipo de acciones que se producían en la historia, el entorno, el tiempo donde sucedían los acontecimientos, así como si había o no conexiones con la vida real.

En las tres tablas que aparecen a continuación, podemos encontrar la información de cada álbum ilustrado. La primera presenta los álbumes en castellano (Figura 5. Selección de álbumes en castellano), la segunda en valenciano (Figura 6. Selección de álbumes en valenciano) y la tercera en inglés (Figura 7. Selección de álbumes en inglés). En cada figura se indican los temas, el autor, la editorial, el protagonista, los personajes, el entorno, el tiempo y las posibles conexiones con la vida real del alumnado. En las tablas se observa que todos los álbumes permiten establecer conexiones con la vida real del alumnado.

Igualmente, entre las acciones que se producen en las historias podemos observar que hay de dos tipos: extraordinarias/ hiperbólicas/ simbólicas u ordinarias/insólitas, dependiendo de los acontecimientos de cada historia. El primer tipo es el que responde a acciones que entran en el orden natural de las cosas y el segundo, acciones que escapan de lo cotidiano (Durán, 2009). Los personajes pueden ser animales u objetos fantásticos; el tiempo: posible o imposible y el entorno: posible o falso.

Título	Rosa Caramelo	Por cuatro esquinitas	Quién se ha hecho esto encima de mi cabeza	Las aventuras de Beekle	La historia de un calcetín desaparejado	La sorpresa	El cazo de lorenzo.	¡Mi maestra es un monstruo!	¡Qué llega el Lobo!	¿Cómo encender un dragón apagado?
Tema	Igualdad de género	Empatía	Escatológico	Luchar por descubrir	Amistad	Trabajo en equipo	Empatía	Aventuras	Apariencias	Amistad
Autor	Adela Turín	Jérôme Rullier	Werner Holzwarth/ Wolf Erlbruch	Dan Santat	Rafael Nieto y Miguel Cerro	Fátima de la Jara, Rosa Luengo y Gerardo Domínguez	Esabelle Carrier	Peter Brown	Émile Jadoul	Didier Lévy y Fred Benaglia
Editorial	Kalandraka	Editorial Juventud	Alfaguara	Cubilete	Ediciones la fragatina	Edelvives	Editorial Juventud	Editorial océano Travesía	Edelvives	Libros del zorro rojo
Protagonista	Elefante rosa	Cuadrado	Topo	Beekle	Calcetín	El sol	Lorenzo	Maestra Kirby	El lobo	Dragón
Sujetos	Animales	objeto fantástico	Animales	Animales	Objeto fantástico	Animales	Animales	Objeto fantástico	Animales	Animales y fantásticos
Acción	Ordinaria/ insólita	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Ordinaria/ Habitual	Ordinaria/ Habitual	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ fantástica
Entorno	Posible	Falso	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Falso
Tiempo	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posibles	Posible	Posible
Conexiones con la vida real del alumnado	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Si

Figura 5. Selección de los álbumes ilustrados en castellano

Título	El pet	Pell de cocodril	El día que les ceres van dir prou	El ramat	Perdut i trobat	Pere i el llop	El corb	Els calçotets del llop	Les girafes no poden ballar	Ratolineta i el mur vermell
Tema	Escatológico	Amistad	Aventuras	Trabajo en equipo	Amistad	Sinceridad	Aceptarse a uno mismo	Apariencias	Empatía	Luchar por descubrir
Autor	Laurie Cohen y Nicolas Gouny	Roman Domeniconi	Oliver Jeffers	Margarita del Mazo	Oliver Jeffers	Grupo Susaeta	Leo Timmers	Lupano Itoiz Cauuet	Giles Andreae y Guy Parker-Rees	Britta Teckentrup
Editorial	Tramuntana	La Fragantina	Picarona editorial	La Fragantina	Albums locomotora	Susaeta	Animallibres	Astronave	Brúixola	Nubeocho ediciones
Protagonista	Elefante	Cocodrilo	Ceras	Oveja negra	Niño y pingüino	Niño	Cuervo	Lobo	Jirafa	ratón
Sujetos	Animales	Animales	Objeto fantástico	Animales	Animales y humanos	Humanos y animales	Animales	Animales	Animales	Animales
Acción	Ordinaria/habitual	Extraordinaria/fantástica	Extraordinaria/hiperbólica/simbólica	Extraordinaria/fantástica	Ordinaria/insólita	Ordinaria/insólita	Extraordinaria/hiperbólica/simbólica	Extraordinaria/hiperbólica/simbólica	Extraordinaria/hiperbólica/simbólica	Extraordinaria/hiperbólica/simbólica
Entorno	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible
Tiempo	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible
Conexiones con la vida real del alumno	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Figura 6. Selección de los álbumes ilustrados en valenciano

Título	The taste of the moon	Me first	Will and Squill	Stick man	A cat and a dog	How to catch a star	Thelma the unicorn	Zog	Pete the Cat: I love my white shoes	Stuck
Tema	Trabajo en equipo	Amistad	Amistad/ celos	Aventuras/ valor de la familia	Amistad y apariencias	Luchar por perseguir tus sueños	Aceptarse a uno mismo	Empatía	Apariencias	Aventuras
Autor	Michael Grejniec	Helen Lester	Emma Chichester Clark	Julia Donaldson	Claire Masurel	Oliver Jeffers	Aaron Blabey	Julia Donaldson	Eric Litwin	Oliver Jeffers
Editorial	Kalandraka	Picarona	Carolrhoda books	Alison Green Books	Scholastic	Harper Collins Children's Books	Scholastic	Macmillan	Eden Rivers Editorial Services	Harpercollins pub
Protagonista	La luna	Cerdito	Niño y ardilla	Palo	Perro y gato	Niño	Unicornio	Dragón	Gato	Niño
Sujetos	Animales	Animales	Animales y humanos	Objetos fantásticos y humanos	Animales	Humanos y objetos fantásticos	Animales	Animales y humanos	Animales	Humanos
Acción	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Ordinaria/ insólita	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Extraordinaria/ fantástica	Extraordinaria/ hiperbólica/ simbólica	Ordinaria/ insólita
Entorno	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Falso	Posible	Posible	Posible	Posible
Tiempo	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible	Posible
Conexiones con la vida real del alumno	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Figura 7. Selección de los álbumes ilustrados en inglés

6.2.2 La intervención en el aula

El Plan Lector utiliza 30 álbumes ilustrados como recurso didáctico en las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana (diez álbumes en castellano, diez en valenciano y diez en inglés). El objetivo de aprendizaje es que el alumnado sea capaz de enfrentarse a la multitud de recursos multimodales que se encuentran a su alcance en un planteamiento que combina el desarrollo de la competencia lectora con el de la competencia plurilingüe.

Desde una perspectiva pedagógica, los eventos letrados cumplen dos objetivos fundamentales en línea con el aprendizaje constructivista de la lectura y de la escritura. Por un lado, permiten realizar un aprendizaje contextualizado de la lectura y, por otro lado, permiten que el alumnado construya sus propios conocimientos gracias al uso de preguntas de comprensión que los ayuden a comprender el texto y desarrollar la literacidad. Así mismo, la lectura en voz alta por parte del docente, el uso de la literatura y en concreto del álbum ilustrado, constituyen piezas clave para el desarrollo de la dimensión estética y del gusto por la lectura de nuestros alumnos. Además, también debemos destacar el enfoque plurilingüe de la investigación que integra, de manera contextualizada, el aprendizaje del castellano, el valenciano y el inglés.

6.2.2.1 Contextualización: El centro educativo y los participantes.

El centro en el que se realizó la investigación es el Parque-Colegio Santa Ana. Este centro se encuentra situado en la ciudad de Valencia, concretamente en el barrio de Albors el cual tiene un nivel socioeconómico medio alto. No obstante, en los últimos años se pueden observar cada vez más familias con necesidades económicas. Se trata de un centro concertado dirigido por las Hermanas de la Caridad de Santa Ana y cuenta con tres líneas de Educación Infantil, tres líneas de Educación Primaria, cuatro de Educación Secundaria y dos de Bachiller. La oferta educativa abarca desde los tres años hasta los dieciocho años.

Desde la implantación de la ley de plurilingüismo por la que se regula la enseñanza del valenciano, castellano e inglés, se comenzaron a impartir tres sesiones de inglés en las

clases de Educación Infantil. Por ello, las aulas cuentan con materiales didácticos y carteles en las tres lenguas oficiales: valenciano, castellano e inglés.

Dentro de los proyectos que ofrece el centro podemos encontrar el Plan Lector que abarca a todas las etapas con diferentes actividades para cada edad. Este plan tiene como objetivo acercar la lectura al alumnado y a las familias con el objetivo de desarrollar la competencia lectora y fomentar el gusto por la lectura. La propuesta que aquí presentamos está recogida dentro del Plan Lector del centro dirigida a los alumnos de 3º de Educación Infantil.

En relación con el grupo con el que se llevó a cabo la investigación, estaba formado por 23 alumnos, concretamente 12 niños y 11 niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años. En el Gráfico 1, referente al sexo del alumnado, podemos observar de forma gráfica la información aportada, como se puede ver estaba equiparado. Las familias tenían un nivel socioeconómico y sociocultural medio. En lo que respecta a las necesidades educativas, contábamos con una alumna con síndrome de Jacobsen que era atendida por la profesora de pedagogía terapéutica y que estaba integrada en la clase pese a sus diferencias. La actitud y el comportamiento de los alumnos era bueno, aunque en algunas ocasiones se producían discusiones propias de la edad.

La lengua materna de la mayoría del alumnado era el castellano. Como se puede observar en el Gráfico 2, únicamente la lengua materna de dos alumnos era el búlgaro, por lo que todos cursaban como segunda y tercera lengua el valenciano y el inglés.

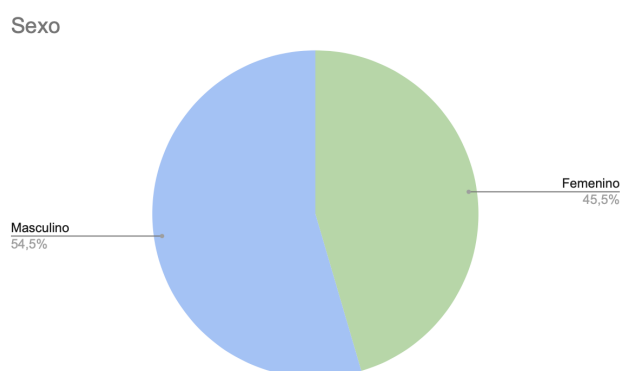


Gráfico 1. Sexo del alumnado

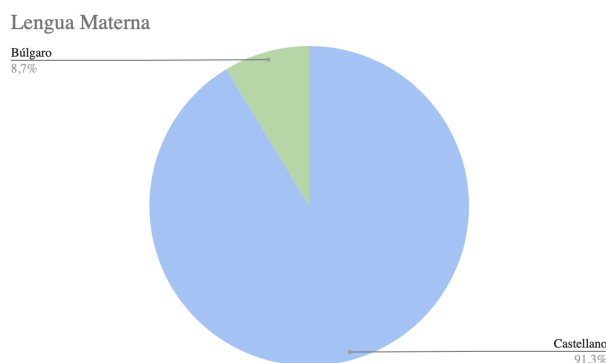


Gráfico 2. Lengua materna del alumnado

Los 23 alumnos formaron parte del grupo-clase de la docente investigadora desde su entrada al centro escolar en 1º de Educación Infantil y cursaron con ella los tres cursos del segundo ciclo de Infantil. Pese a que llevaba varios años trabajando en el colegio fueron su primera promoción como tutora, anteriormente, había sido especialista de inglés en esta misma etapa. Los tres años fueron un aprendizaje constante como maestra e investigadora puesto que por primera vez iniciaba el aprendizaje de las segundas lenguas y el aprendizaje de la lectura y de la escritura en el aula.

En el ciclo de Infantil se utilizaba un proyecto editorial para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El proyecto parecía dar buenos resultados y resultaba motivador para el alumnado. No obstante, el interés de la investigadora por el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura, los diferentes ritmos de aprendizaje que observaba en el aula y la investigación educativa que había leído hasta el momento, hacían replantearse el método que se estaba utilizando hasta el momento. Quizás no era suficiente un método, una editorial o “lo que habíamos hecho siempre”. Por este motivo, la maestra comienza una investigación basada no solo en el aprendizaje del código, sino en el desarrollo de la literacidad que iba a permitir al alumnado aprender a “leer y escribir para vivir” (Fons, 2004). Fruto de todas esas inquietudes por mejorar la práctica docente de la investigadora y el interés por la investigación educativa nace esta propuesta didáctica. A continuación, explicaremos la temporalización y las sesiones que se llevaron a cabo a lo largo del curso escolar.

6.2.2.2 El desarrollo de las sesiones

Las sesiones con los 30 álbumes ilustrados (10 en castellano, 10 en valenciano y 10 en inglés) se repartieron durante los tres trimestres y se fueron intercalando las tres lenguas.

En primer lugar, se leyó el libro en castellano, luego en valenciano y el siguiente en inglés. Los eventos letrados se enmarcan en nuestro currículo y en la programación de aula por lo que se realizaron una tarde a la semana y tenían una duración de hora y media aproximadamente.

Para realizar la investigación se llevaron a cabo utilizando dos tipos de agrupamiento. Por un lado, se realizaron sesiones en gran grupo, en las que todo el alumnado se sentaba en la asamblea y la profesora se colocaba delante de ellos. La lectura y las preguntas se realizaban en la asamblea y los niños y niñas participaban levantando la mano para intervenir y contestar a las preguntas propuestas por la docente. Se realizaron un total de veintiún eventos letrados con estas características.

Por otro lado, se realizaron las sesiones en pequeño grupo para poder analizar de forma más detallada las intervenciones de los participantes y permitir que todos pudieran participar. Una vez al trimestre dividimos el grupo clase en pequeños grupos para realizar el evento letrado. De modo que, cada trimestre se realizaron tres sesiones en pequeño grupo utilizando un álbum en castellano, tres en valenciano y tres en inglés. Todas las sesiones seguían la misma estructura y las mismas preguntas en las 3 lenguas curriculares. Se realizaron un total de veintisiete sesiones en pequeño grupo.

Atendiendo a las peculiaridades de esta etapa educativa, fue muy importante tener en cuenta algunos aspectos para el buen funcionamiento y desarrollo de las sesiones. En primer lugar, los factores de espacio y tiempo para que los eventos letrados ocuparan un lugar en el horario y en la programación de aula y se llevaran a cabo todas las semanas. Cabe destacar que los eventos letrados con el grupo aula eran muy fáciles de programar dentro del horario escolar, pero los eventos letrados de pequeño grupo no tanto puesto que estos se tuvieron que realizar fuera del horario escolar, concretamente en el horario de comedor y extraescolares. Por esta razón, organizamos tres grupos de 6 alumnos con los que poder realizar los eventos en pequeño grupo. Para reservar la intimidad del alumnado que participó en la investigación hemos utilizado su número de clase.

Grupo 1: 1, 2, 3, 6, 7, 19.

Grupo 2: 8, 9, 11, 12, 14, 22.

Grupo 3: 10, 13, 16, 17, 21, 23.

En segundo lugar, prestamos atención al carácter plurilingüe del Plan Lector, con el objetivo de que la programación y el desarrollo de los eventos letrados en las tres lenguas estuviera coordinado con los campos semánticos que trabajamos en cada una de ellas para facilitar la comprensión del vocabulario. Por último, el espacio físico en el aula destinado a la lectura y al desarrollo de las actividades. En las paredes colgamos los carteles de las portadas de los álbumes leídos y los personajes u objetos relevantes de cada una de las historias. Este espacio, a su vez, estaba cerca de la biblioteca donde pudimos exponer, todos los cuentos trabajados y otro tipo de libros. Como hemos visto en el Capítulo tres del marco teórico, es importante tener un espacio físico al que los alumnos puedan acudir y recordar lo aprendido.

La programación de los eventos letrados queda reflejada en la figura 8 que presentamos a continuación. Los álbumes sombreados en verde corresponden a los de castellano, los sombreados en azul los de valenciano y los sombreados en rosa los de inglés. Del mismo modo, los señalados en negrita pertenecen a los eventos letrados en pequeños grupos (8, 9, 10, 16, 17, 18, 28, 29, 30) y el resto a los de gran grupo.

1.	2/10/18	La historia de un calcetín desparejado
2.	9/10/18	Perdut i trobat
3.	16/10/18	Will and squill
4.	23/10/18	Por cuatro esquinitas de nada
5.	30/10/18	Les girafes no poden ballar
6.	6/11/18	Zog
7.	13/11/18	La sorpresa
8.	20/11/18	El ramat
9.	27/11/18	The taste of the moon
10.	4/12/18	¡Mi maestra es un monstruo!
11.	11/12/18	El dia que les ceres van dir prou
12.	18/12/18	Stick Man
13.	29/1/19	Quien se ha hecho esto encima de mi cabeza
14.	5/2/19	El pet
15.	12/2/19	Stuck

16.	19/2/19	El cazo de lorenzo
17.	26/2/19	Pell de cocodril
18.	5/3/19	Me first
19.	12/3/19	¡Qué llega el lobo!
20.	21/3/19	Els calçotets del llop
21.	26/3/19	How to catch a star
22.	2/4/19	Rosa caramelo
23.	9/4/19	El corb
24.	16/4/19	Thelma the unicorn
25.	2/5/19	¿Cómo encender un dragón apagado?
26.	7/5/19	Pere i el llop
27.	14/5/19	Pete the cat: I love my white shoes
28.	21/5/19	Las aventuras de Beekle
29.	28/5/19	Ratolineta i el mur Vermell
30.	4/6/19	A Cat and a Dog

Figura 8. La selección de los álbumes ilustrados

CAPÍTULO 7: RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE DATOS

El Plan lector que presentamos fue puesto en práctica durante el curso escolar 2018-2019, abarcando desde el mes de octubre hasta junio, lo que significa que la recogida de datos se realizó durante ese mismo periodo. En este capítulo detallaremos el proceso de recopilación de datos llevado a cabo durante las sesiones del Plan lector, así como el tratamiento que se les dio a cada uno de ellos. Además, analizaremos como se procesaron los datos para poder interpretarlos y extraer las conclusiones de la investigación que presentamos.

En primer lugar, explicaremos cómo se realizó la recogida de datos tanto en los eventos letrados en gran grupo como los de pequeño grupo. En segundo lugar, las fases en las que hemos subdividido el análisis de los datos obtenidos de todas las sesiones y, posteriormente analizamos de forma más detallada las intervenciones obtenidas de los eventos letrados en pequeño grupo mediante la codificación propuesta en el Capítulo seis y el tratamiento realizado con el programa Atlas.ti 22.

7.1 Recogida de datos

A lo largo de la investigación se recogieron dos tipos de datos de naturaleza oral; por un lado, las grabaciones de las sesiones de lectura en gran grupo y por otro, las de pequeño grupo. Se realizó un total de 48 grabaciones, 21 en gran grupo y 27 en pequeño grupo. El objetivo de realizar las sesiones de lectura con dos tipos de agrupamiento respondía a la finalidad de poder observar con más detalle las intervenciones del alumnado a lo largo del curso. A continuación, explicaremos las diferentes recogidas de datos y su tratamiento.

La recogida de datos de las intervenciones en gran grupo se realizó mediante una cámara de vídeo con la que se grababa el grupo clase desde el principio de la sesión hasta el final, para posteriormente poder analizar la evolución. Se grabaron 21 sesiones del plan lector en las tres lenguas curriculares, 7 en castellano, 7 en valenciano y 7 en inglés.

La recogida de datos de las sesiones en pequeño grupo también se grabó con una cámara de vídeo. Para poder recoger una representación de los eventos letrados al largo del curso seleccionamos tres álbumes por trimestre, uno en castellano, uno en valenciano y uno en inglés para hacer la intervención en pequeño grupo. Los tres álbumes de cada trimestre compartían el tema para ayudar a los estudiantes con las conexiones. Estas sesiones se

llevaron a cabo fuera del horario escolar, concretamente en el horario de comedor para que el resto de los alumnos pudieran estar a cargo de otra persona y se pudiera hacer la grabación con un pequeño grupo de alumnos sin tener distorsiones en el aula. Para ello, propusimos grupos reducidos de 6 alumnos y alumnas, atendiendo al equilibrio de sexos y a sus actividades extraescolares y la profesora contaba el mismo álbum a cada uno de los grupos.

La intervención en pequeño grupo solo se pudo hacer con 18 alumnos y alumnas de un total de 23 que formaban el grupo clase, puesto que los otros cinco asistían a las extraescolares que ofrecía el centro o iban a comer a casa, por lo que se hacía imposible contar con su presencia en el tiempo de la grabación.

Como incidencias, cabe señalar que, en el segundo trimestre, en la grabación del G1 en inglés, encontramos una participante que se ofreció voluntaria a participar de la lectura y dejamos que se quedara. Finalmente, las grabaciones del tercer trimestre fueron especialmente complicadas puesto que se realizaron en el mes de junio y los alumnos no asistían al colegio por la tarde por lo que el tiempo para realizar las grabaciones se redujo y los grupos se modificaron levemente. En la figura 9, podemos encontrar los participantes de cada grupo y los álbumes que se leyeron en las tres lenguas. Los alumnos que no pertenecían a los grupos originales que hemos nombrado anteriormente aparecen en color rojo.

	Álbum en castellano	Álbum en valenciano	Álbum en inglés
1º Trimestre	La sorpresa	El ramat	The taste of the moon
Grupo 1: Alumnado	1, 2, 3, 6, 7, 19.	1, 2, 3, 6, 7, 19.	1, 2, 3, 6, 7, 19.
Grupo 2: Alumnado	8, 9, 11, 12, 14, 22.	8, 9, 11, 12, 14, 22.	8, 9, 11, 12, 14, 22.
Grupo 3: Alumnado	10, 13, 16, 17, 21, 23.	10, 13, 16, 17, 21, 23.	10, 13, 16, 17, 21, 23.
2º Trimestre	El cazo de Lorenzo	Pell de cocodril	Me first
Grupo 1: Alumnado	1, 2, 3, 6, 7, 19.	1, 2, 3, 6, 7, 19.	1, 2, 3, 6, 7, 19.
Grupo 2: Alumnado	8, 9, 11, 12, 14, 22.	8, 9, 11, 12, 14, 22.	8, 9, 11, 12, 14, 18, 22.

Grupo 3: Alumnado	10, 13, 16, 17, 21, 23.	10, 13, 16, 17, 21, 23.	10, 13, 16, 17, 21, 23.
3º Trimestre	Las aventuras de Beekle	Ratolineta i el mur Vermell	How to catch a star
Grupo 1: Alumnado	1, 2, 3, 6, 7, 19.	1, 2, 3, 6, 7, 19.	1, 2, 4, 5, 6, 19.
Grupo 2: Alumnado	8, 9, 11, 12, 14, 22.	8, 9, 11, 12, 14, 22.	8, 12, 14, 15, 18, 20, 22.
Grupo 3: Alumnado	10, 13, 16, 17, 21, 23.	10, 13, 16, 17, 21, 23.	10, 13, 16, 17, 21, 23.

Figura 9. Participantes y álbumes ilustrados de los eventos letrados en pequeño grupo

7.2 Fases del tratamiento de datos

El tratamiento de datos se organizó en cuatro fases que explicamos a continuación con más detalle:

Fase 1: Vaciado de las grabaciones y clasificación.

Después de cada sesión archivamos los vídeos y los clasificamos en carpetas según el tipo de intervención y el álbum ilustrado leído. Las grabaciones tenían una duración de entre 40 y 50 minutos por lo que se realizaron alrededor de 36 horas de grabación.

Fase 2: Visualización de las grabaciones en gran grupo.

Tras el vaciado y la clasificación realizamos la visualización de las 21 grabaciones en gran grupo. Recogimos el número de intervenciones de cada uno de los alumnos del grupo clase, las predicciones que eran capaces de realizar, las conexiones con su vida y las conexiones intertextuales que observaban entre los álbumes ilustrados. Posteriormente, calculamos las intervenciones totales en cada caso, lo que nos permitió obtener las cantidades totales que nos ayudaron a obtener una información general del funcionamiento de las sesiones a lo largo de la puesta en marcha del plan lector.

Fase 3: Visualización y transcripción de las grabaciones en pequeño grupo.

Después de las grabaciones en gran grupo, procedimos a la visualización y transcripción natural de las grabaciones en pequeño grupo. Transcribimos 27 sesiones, cuyos datos

fueron sometidos a análisis cualitativo mediante el software informático Atlas.ti para poder analizar y comprobar si el alumnado desarrollaba la literacidad y cumplía con nuestros objetivos de investigación.

En las transcripciones se realizaron de forma natural pero hemos utilizado “(x)” cuando no se comprendía lo que decían los estudiantes y “:::” cuando se alargaba la entonación de la palabra.

Fase 4: Tratamiento de datos con el programa Atlas.ti 22.

Para poder organizar y clasificar las intervenciones obtenidas de las transcripciones utilizamos el programa Atlas.ti, versión 22. Se trata de un software informático para el tratamiento de datos cualitativos, mediante el cual hemos podido analizar las diferentes dimensiones de la literacidad que se manifiestan en las interacciones de los estudiantes durante las grabaciones.

7.3 Categorización de las intervenciones

Atendiendo a la complejidad del proceso seleccionamos las categorías para dar respuesta a las dimensiones de la literacidad que se pretendía que el alumno desarrollara durante los eventos letrados diseñados. Las respuestas de los lectores a los textos literarios son muy diversas. Varían dependiendo de la historia personal de cada lector, de la cultura, de las experiencias previas, del momento en el que se produce la lectura, el lugar, el modo y las personas. Esta diversidad hace difícil poder realizar cualquier tipo de categorización con las respuestas obtenidas (Fittipaldi, 2012). Del mismo modo, nuestro conocimiento acerca de las respuestas de los lectores también depende de su mayor o menor capacidad de expresarse a través de diversos canales (Arizpe y Styles, 2008), y de nuestra capacidad como investigadores para comprenderlos (Fittipaldi, 2012) e interpretarlos.

Por ello realizamos dos tipos de categorizaciones, una para las grabaciones en gran grupo y otra para las de pequeño grupo para poder realizar un análisis amplio de la situación. Para el análisis de los vídeos en gran grupo seleccionamos 4 categorías que se corresponden con los objetivos que nos planteamos en la investigación y con el desarrollo de las dimensiones de la literacidad. Entre ellas, encontramos:

- Número de intervenciones realizadas.
- Predicciones sobre lo que va a ocurrir en la historia.

- Conexiones con su vida.
- Conexiones intertextuales entre álbumes ilustrados.

En cuanto al análisis de los vídeos en pequeño grupo, seleccionamos las categorías para cada dimensión de la literacidad representadas en la figura 11, en la que aparece la categoría, su descripción y la dimensión a la que pertenece. Posteriormente, creamos la red de códigos (figura 10) en el Atlas.ti 22.

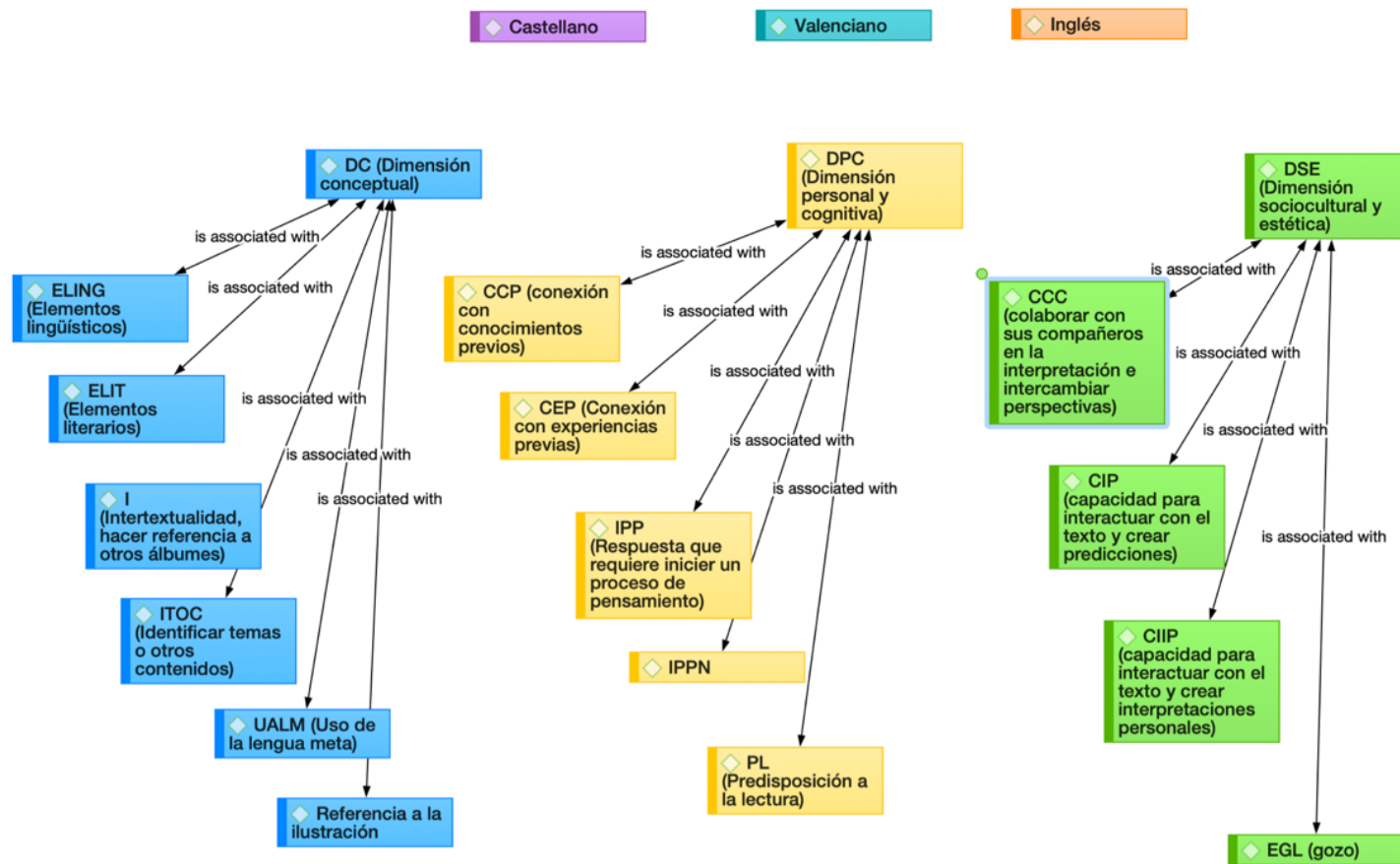


Figura 10. Red de códigos diseñada en el Atlas.ti 22

En la Figura 11 hemos recogido las dimensiones de la literacidad con sus categorías, códigos y definiciones.

Dimensión	Categoría	Código	Definición
Dimensión conceptual	Elementos lingüísticos	ELING	Los elementos que se utilizan para dar coherencia y cohesión a un texto en los álbumes ilustrados.
	Elementos literarios	ELIT	Uso de vocabulario específico para referirse a elementos literarios
	Intertextualidad	I	Relación establecida entre álbumes
	Identificación de temas u otros contenidos	ITOC	Reconocimiento de contenido conocido en la lectura
	Uso de la lengua meta	UALM	Uso de la lengua vehicular de la historia para contestar a las preguntas.
	Referencias a la ilustración	IL	Uso de ilustraciones para explicar o contestar a alguna de las preguntas realizadas.
Dimensión personal y cognitiva:	Conexión con conocimientos previos	CCP	Uso de conocimientos previos relacionados con el tema del álbum.
	Conexión con experiencias previas	CEP	Uso de acontecimientos personales relacionados con el tema.
	Respuesta que requiere iniciar un proceso de pensamiento	IPP	Uso de intervenciones que inician un proceso de pensamiento.
	Respuesta que NO requiere iniciar un proceso de pensamiento	IPPN	Uso de intervenciones en las que el alumnado manifiesta que no quiere iniciar un proceso de pensamiento.
	Predisposición a la lectura	PL	Decodificación de los elementos literarios de la historia.
Dimensión sociocultural y estética	Colaboración con sus compañeros en la interpretación e interpretar perspectivas	CCC	Colaboración con sus compañeros aportando ideas y creando nuevos conocimientos.
	Capacidad para interactuar con el texto y crear predicciones	CIP	Comprensión de la historia y creación de posibles escenarios.
	Capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales	CIIP	Comprensión del texto e interpretación de los acontecimientos.
	Experimentación el gozo por la lectura	EGL	Emoción ante la lectura de los álbumes ilustrados.

Figura 11. Dimensiones de la literacidad, categoría y códigos

A continuación, presentamos tres tablas con algunos ejemplos de las intervenciones registradas en cada categoría. En primer lugar, presentaremos ejemplos relacionados con la categoría *Dimensión conceptual*, en segundo lugar, los relacionados con la *Dimensión personal y cognitiva* y, en tercer lugar, los de la *Dimensión sociocultural y estética*.

Dimensión	Categoría	Ejemplos
Dimensión conceptual	Elementos lingüísticos	¿es en inglés? 3:12 ¶ 31 en El cazo de Lorenzo 3.docx en castellano 3:13 ¶ 35 en El cazo de Lorenzo 3.docx será, será que es en inglés ese cuento... 11:6 ¶ 10 en La sorpresa (grupo 1).docx Tiene, tiene una S 13:7 ¶ 13 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx y una a 13:8 ¶ 14 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx
	Elementos literarios	¿cómo se titula? 1:1 ¶ 3 en El cazo de Lorenzo 1.docx el:: ca- zo-de-lo-ren-zo 1:2 ¶ 7 en El cazo de Lorenzo 1.docx a Will y Squill, porque se separaron y luego se encontraron 2:41 ¶ 127 en El cazo de lorenzo 2.docx de los tres cerditos 4:28 ¶ 74 en Me first 1.docx
	Intertextualidad	al de las ovejitas y el lobo 26:32 ¶ 70 en A cat and a dog 3.docx porque decía el niño que se lo había comido las ovejas y era mentira, pero le llamó, se lo creyeron pero al final se enfadaron. 26:33 ¶ 72 en A cat and a dog 3.docx a Rosa Caramelo porque consiguieron ser como los chicos 26:37 ¶ 79 en A cat and a dog 3.docx calcetín desaparejao 3:33 ¶ 112 en El cazo de Lorenzo 3.docx

		porque no tenía pareja y por fin ya aprendió a salir sin pareja, ir sin pareja 3:34 ¶ 114 en El cazo de Lorenzo 3.docx A la de mi maestra es un monstruo porque la maestra luego ya se hizo más rosa y este aquí se ha hecho un poco más dorado 7:39 ¶ 105 en Pell de cocodril 1.docx
	Identificar temas u otros contenidos	que va a cazar algún animal 1:6 ¶ 28 en El cazo de Lorenzo 1.docx mi hermana, cuando yo me pongo la primera ella siempre quiere ser y se pone a llorar 4:21 ¶ 57 en Me first 1.docx como cuando íbamos a la granja escuela 4:23 ¶ 61 en Me first 1.docx Pues cuando me cambié los ojos 8:27 ¶ 71 en Pell de cocodril 2.docx
	Uso de la lengua meta	¿hablas en valencià? 14:1 ¶ 6 en El ramat (grupo 1).docx hoy es en valencià 14:2 ¶ 7 en El ramat (grupo 1).docx mouse 17:19 ¶ 58 en A taste of the moon 3.docx elefant 17:21 ¶ 61 en A taste of the moon 3.docx
	Referencias a la ilustración	a este (señala el personaje en el cuento) 25:19 ¶ 58 en Blakee el amigo imaginario 2.docx ¡he visto un elefante! 17:10 ¶ 27 en A taste of the moon 3.docx eso no es una etiqueta cualquiera 14:22 ¶ 55 en El ramat (grupo 1).docx Ostras, ¡aquí hay algo! 14:5 ¶ 12 en El ramat (grupo 1).docx

Figura 12. Ejemplos de las categorías de la Dimensión conceptual

En la figura 12 podemos observar una pequeña representación de las respuestas del alumnado que hemos seleccionado en la categoría de la dimensión conceptual. Dentro de esta encontramos elementos lingüísticos cuando el alumnado hace referencia a una lengua en concreto o descubre letras en el álbum y los verbaliza. En la categoría de elementos literarios podemos ver como utilizan personajes y títulos de cuento en sus conversaciones.

Si atendemos a las intervenciones categorizadas como “intertextualidad” podemos observar que el alumnado utiliza personajes, argumentos y los relaciona entre sí. Asimismo, podemos observar cómo son capaces de relacionar temas de su vida cotidiana o temas que se encuentran dentro de sus conocimientos con las lecturas y los sucesos de la historia. Además, hemos seleccionado una pequeña representación de las ocasiones en las que los alumnos y las alumnas han utilizado la lengua vehicular para contestar las preguntas del profesor, categorizándolo como uso de la lengua meta. Por último, exponemos algunos ejemplos de intervención en la que el alumnado hace referencia a la imagen y lo verbaliza.

Dimensión	Categoría	Ejemplos
Dimensión personal y cognitiva:	Conexión con conocimientos previos	-cazo y para hacer una tortilla 2:11 ¶ 26 en El cazo de lorenzo 2.docx - ¿luego vamos a hacer el plan lector? 3:11 ¶ 30 en El cazo de Lorenzo 3.docx - yo creo que será la sorpresa de de los animales de otoño. 11:11 ¶ 19 en La sorpresa (grupo 1).docx -los perros saben nadar 28:12 ¶ 29 en A cat and a dog 2.docx
	Conexión con experiencias previas	que cuando toqué el pegamento se me quedó pegado en el dedo, pero de repente salió. 1:27 ¶ 88 en El cazo de Lorenzo 1.docx cuando metí la mano por un bolsillo muy pequeñito que no me cabía se me ha atascado 2:29 ¶ 88 en El cazo de lorenzo 2.docx pues (x) que yo una vez cuando los adornos de Navidad y la mesa azul fue la primera, llegué el primero 6:33 ¶ 85 en Me first 2.docx Sí, mi muñeca sirena se quedó sin luz y mi padre me tenía que poner pilas y no encontró esas pilas 8:26 ¶ 69 en Pell de cocodril 2.docx
	Respuesta que requiere iniciar un proceso de pensamiento	pero ¿por qué se dan la mano? 12:31 ¶ 79 en La sorpresa (grupo 2).docx ¿cómo van a borrar el rebaño de ovejas? 14:13 ¶ 37 en El ramat (grupo 1).docx

		a ver, sería... arriba o abajo? 14:16 ¶ 42 en El ramat (grupo 1).docx Pero una pregunta, ¿Por qué la oveja está de color negro?
	Respuesta que NO requiere iniciar un proceso de pensamiento	aún no me la he pensado. 1:42 ¶ 21 en El cazo de Lorenzo 1.docx no me acuerdo 5:30 ¶ 79 en Me first 3.docx lo mismo que Noa 7:23 ¶ 53 en Pell de cocodril 1.docx
	Predisposición a la lectura	Manuel Carrasco 11:4 ¶ 7 en La sorpresa (grupo 1).docx fa-ti-ma de la Ja-ra, ro Sa-ra Lu-en-go, Ge-rar-do Do-min-go 11:5 ¶ 8 en La sorpresa (grupo 1).docx ¡sí! 11:16 ¶ 34 en La sorpresa (grupo 1).docx La sor prrrrrre sa 12:5 ¶ 12 en La sorpresa (grupo 2).docx Seño yo quería decir cómo se titulaba 12:6 ¶ 14 en La sorpresa (grupo 2).docx

Figura 13. Ejemplos de las categorías de la Dimensión personal y cognitiva

En la figura 13, podemos observar los ejemplos recogidos para las categorías de conexión con conocimientos previos, conexión con experiencia previas, respuestas que requieren iniciar un proceso de pensamiento y respuestas que no inician ningún proceso de pensamiento. En las dos primeras podemos observar como conectan con los conocimientos que ya poseen gracias a sus experiencias personales y construyen nuevo conocimiento. Para ello se hacen preguntas, recurren a sus recuerdos y buscan información que les permita argumentar sus opiniones. Aun así, no siempre conseguimos nuestro objetivo puesto que en algunas ocasiones sus respuestas estuvieron vacías de contenido o copiaban lo que decían otros compañeros.

Dimensión	Categoría	Ejemplos
		A mí, se me ocurre la misma que a Carolina porque hay algunos animales que no se aguantan si están quietos como los monos que hacen muchas monerías 1:5 ¶ 19 en El cazo de Lorenzo 1.docx

Dimensión sociocultural y estética	Colaborar con sus compañeros en la interpretación e interpretar perspectivas	Martín::: no puede ponerse un tiburón las patas 8:7 ¶ 21 en Pell de cocodril 2.docx ese cuento se llama perdut i trobat 8:37 ¶ 91 en Pell de cocodril 2.docx cuando eras pequeño 18:24 ¶ 76 en A taste of the moon 1.docx
	Capacidad para interactuar con el texto y crear predicciones	a lo mejor se choca y se cae y el cazo pues se quita de la cabeza 1:13 ¶ 52 en El cazo de Lorenzo 1.docx o se rompe 1:14 ¶ 53 en El cazo de Lorenzo 1.docx el nene que ha salido del cole y estaba muy cansado 2:9 ¶ 22 en El cazo de lorenzo 2.docx que se lo devuelven al dinosaurio 2:12 ¶ 28 en El cazo de lorenzo 2.docx El cerdito que está subiendo al autobús le dijo a sus hermanos vosotros no quiero que subáis aquí era una carrera y ganó porque hizo trampa 6:5 ¶ 18 en Me first 2.docx es que un búho quiere buscar a animales porque no tiene amigos... 12:9 ¶ 21 en La sorpresa (grupo 2).docx
	Capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales	no, pues algún día hizo con mucha fuerza y plof, se lo quito 1:11 ¶ 49 en El cazo de Lorenzo 1.docx o seguro que va caminando y luego se lo quita 1:12 ¶ 50 en El cazo de Lorenzo 1.docx A mí y a Thiago el año pasado siempre nos peleábamos por llegar primero a la portería de fútbol y también a la puerta 5:25 ¶ 69 en Me first 3.docx pues que el cocodrilo se encuentra una flor que se la pone porque brilla mucho esto 8:11 ¶ 29 en Pell de cocodril 2.docx
	Experimentar el gozo por la lectura	del calcetín desaparejao porque hemos leído ese cuento y a mí me ha gustado 16:45 ¶ 122 en El ramat (grupo 3).docx

		sí:: 22:16 ¶ 40 en Ratolineta 3.docx
--	--	---

Figura 14. Ejemplo de las categorías de la Dimensión sociocultura y estética.

En la Figura 14, también se recoge una pequeña representación de las categorías relacionadas con la dimensión sociocultural y estética. En ellas podemos observar cómo interactúan entre ellos y colaboran en la creación de nuevo conocimiento. Es por ello por lo que se ayudan a descubrir el título de un cuento, dudan del criterio de sus compañeros o amplían el argumento de otros. Además, se puede observar cómo manipulan la información del texto y bajo su criterio crean predicciones que les hacen ampliar su imaginación. Del mismo modo, son capaces de crear interpretaciones personales sobre el texto, creando sus propias opiniones y argumentos. Finalmente, observamos las expresiones de gozo que les provoca entrar en contacto con la literatura.

CAPÍTULO 8: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, analizamos los resultados obtenidos de las intervenciones de aula, tanto en gran grupo como en pequeño grupo. Para ello, empleamos gráficos que nos permitirán interpretar los datos cuantitativos en ambos agrupamientos. Posteriormente, centramos nuestra atención en las intervenciones realizadas en pequeño grupo, donde explicamos el análisis cualitativo de las intervenciones de los alumnos en relación con las categorías sobre las tres dimensiones de la literacidad, explicadas en el capítulo 7 (figura 11). Por último, llevaremos a cabo un análisis e interpretación por categoría, teniendo en cuenta las intervenciones realizadas por los estudiantes.

Para poder realizar el análisis y manejar la información en las gráficas, hemos codificado los álbumes ilustrados. En la figura 15, presentamos los códigos en los que se indica el tipo de agrupamiento (gran grupo: G; pequeño grupo (P)), el álbum (nº ya indicado en la figura 8) y la lengua en que se leyó, representada por una inicial (C: castellano, V: valenciano e I: inglés). Por ejemplo: G1C corresponde a una lectura en gran grupo del libro 1 *La historia de un calcetín desaparejado*, que se leyó en castellano; mientras que P17V indica que se trata de lectura en pequeño grupo del libro 17 *Pell de cocodril*, que se leyó en valenciano.

1r Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre	
Código	Título	Código	Título	Código	Título
G1C	La historia de un calcetín desaparejado	G10C	¡Mi maestra es un monstruo!	G19C	¡Qué llega el lobo!
G2V	Perdut i trobat	G11V	Stick Man	G20V	Els calçotets del llop
G3I	Will and squill	G12I	Quién se ha hecho esto encima de mi cabeza	G21I	How to catch a star
G4C	Por cuatro esquinitas de nada	G13C	El pet	G22C	Rosa caramelo
G5V	Les girafes no poden ballar	G14V	Stuck	G23V	El corb
G6I	Zog	G15I	El día que les ceres van dir prou	G24I	Thelma the unicorn
P7C	La sorpresa	P16C	El cazo de lorenzo	G25C	¿Cómo encender un dragón apagado?
P8V	El ramat	P17V	Pell de cocodril	G26V	Pere i el llop
P9I	The taste of the moon	P18I	Me first	G27I	Pete the cat: I love my white shoes
				P28C	Las aventuras de Beekle
				P29V	Ratolineta i el mur vermell
				P30I	A Cat and a Dog

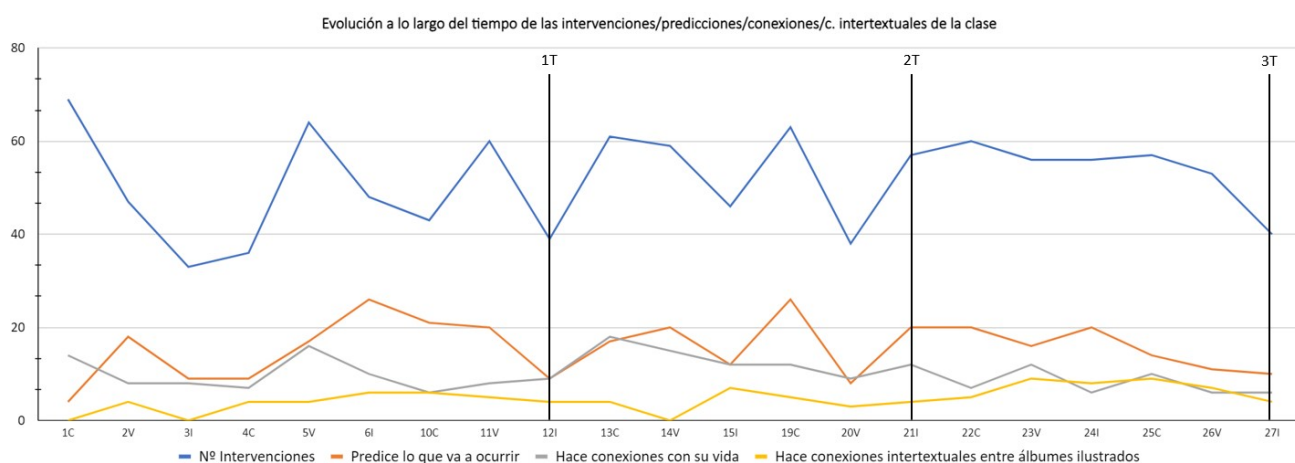
Figura 15. Codificación de los álbumes ilustrados

8.1 Resultados de las intervenciones en gran grupo

Los resultados de las intervenciones de los alumnos en los eventos letrados en gran grupo se registraron tanto a nivel individual como en grupo a lo largo del curso escolar. En la visualización de las grabaciones se registró:

- El número de intervenciones que realizaba cada alumno en cada evento letrado.
- Las predicciones que realizaban sobre lo que iba a ocurrir en la historia.
- Las conexiones que realizaban con sus vidas personales.
- Las conexiones intertextuales que realizaban con otros álbumes ilustrados previamente leídos.

En el Gráfico 3, presentamos los resultados obtenidos por el grupo clase a lo largo del curso escolar, en los 27 eventos letrados en gran grupo y atendiendo a las cuatro categorías de registros mencionadas previamente (número de intervenciones, predicciones sobre lo que va a ocurrir, conexiones con su vida, conexiones intertextuales entre álbumes ilustrados). El eje vertical indica la cantidad de intervenciones y el eje horizontal los 27 álbumes ilustrados trabajados en gran grupo. Se indica el número del álbum y la inicial de la lengua en que se leyó (1C, 2V, 3I).



Como fruto de la conversación literaria compartida que se generó gracias a la realización del Plan Lector que tiene como objetivo favorecer al análisis de las obras y al desarrollo de la literacidad en sus tres dimensiones, se recogieron un total de 389 intervenciones en siete eventos letrados de álbumes en castellano, 377 de siete eventos letrados de álbumes

en valenciano y 319 de siete eventos letrados de álbumes en inglés. En el Gráfico 3, podemos observar que el número de intervenciones varía a lo largo del curso y tiende a estabilizarse en el tercer trimestre. Esto se debe a que los alumnos consiguieron interiorizar las fases de la lectura y las preguntas de los eventos letrados (presentadas en el capítulo 6) y podían contestar sin divagaciones.

En cuanto a la categoría “las predicciones sobre lo que va a ocurrir en la historia”, las intervenciones varían dependiendo del álbum ilustrado, con independencia de la lengua utilizada en el evento letrado y en la lectura del álbum seleccionado. Como se puede observar en el Gráfico 3, en la grabación G6I (*Zog*) y G19C (*¡Que llega el lobo!*), se encuentran los dos puntos más elevados, con un total de 26 predicciones sobre lo que ocurre en la historia en cada evento letrado. El primero de ellos se refiere a una sesión en inglés y el segundo en castellano. Posteriormente, con alrededor de 20 predicciones sobre lo que va a ocurrir en la historia encontramos G2V (*Perdut i Trobat*), G10C (*Mi maestra es un monstruo*), G11V (*El día que les ceres van dir prou*), G14V (*El pet*), G21I (*How to catch a star*), G22C (*Rosa Caramelo*), G24I (*Thelma the unicorn*). Como se puede observar, no hemos encontrado ninguna evidencia de que los alumnos sean capaces de realizar más predicciones si el álbum es en una lengua u otra.

Respecto a la categoría “las conexiones con su vida real”, las intervenciones también cambian a lo largo del tiempo y también lo hacen con independencia de la lengua del álbum ilustrado. En el Gráfico 3, podemos apreciar que G5V (*Les girafes no saben ballar*) y G13C (*Quién se ha hecho esto encima de mi cabeza*) son los álbumes sobre los que más predicciones han podido hacer los alumnos.

Del mismo modo, la categoría “intertextualidad” aumenta a lo largo del curso y se estabiliza en el tercer trimestre. En los cinco primeros eventos letrados las intervenciones de intertextualidad oscilaron entre 0 y 4 mientras que en el último trimestre los alumnos llegaron a realizar hasta 9 intervenciones de este tipo en los eventos letrados G23V (*El corb*) y G25C (*¿Cómo encender un dragón apagado?*). Este incremento se debe a dos factores, por un lado, el repertorio literario de los alumnos había aumentado y tenían más álbumes a los que hacer referencia. Por otro lado, habían aprendido a realizar estas conexiones fruto de la práctica compartida en el aula y guiada por la maestra.

8.2 Resultados de las intervenciones en pequeño grupo

El análisis de los resultados de los eventos letrados en pequeño grupo fue más detallado puesto que se transcribieron las sesiones y se categorizaron para poder analizar las conversaciones literarias que se generaban en el aula. El tratamiento de datos con el programa Atlas.ti 22 nos ha permitido codificar las intervenciones que respondían a las categorías que seleccionamos para el desarrollo de las tres dimensiones de la literacidad. A continuación, en la figura 16 podemos encontrar las intervenciones que tenía cada evento letrado y las codificaciones que se hicieron en él.

Trim.	Código	ÁLBUM	INTERVENCIONES	CODIFICACIONES
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	183	67
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	174	57
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	166	62
1	P8V-1	El Ramat (G1)	126	52
1	P8V-2	El Ramat (G2)	144	64
1	P8V-3	El Ramat (G3)	119	48
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	127	39
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	119	46
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	100	33
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	111	52
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	130	50
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	143	51
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	112	44
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	106	50
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	105	44
2	P18I-1	Me first (G1)	67	28

2	P18I-2	Me first (G2)	83	37
2	P18I-3	Me first (G3)	76	32
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	94	41
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	123	41
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	107	44
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	109	51
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	76	24
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	88	37
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	79	32
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	113	45
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	77	39

Figura 16. Intervenciones y codificaciones de los eventos letrados en pequeño grupo

En la figura 16, podemos observar que no todas las intervenciones de los alumnos fueron codificadas según las categorías establecidas. En el primer trimestre hay un mayor número de codificaciones en los eventos letrados y las sesiones eran más largas porque los estudiantes todavía no dominaban las preguntas del Plan Lector (capítulo 6) y, en ocasiones, tampoco sabían contestarlas. Por este motivo, la profesora debía intervenir más y ayudarles para poder guiar sus pensamientos y construir sus propias respuestas.

De igual modo, podemos observar que los álbumes en castellano presentan más codificaciones y un mayor número de intervenciones que el resto puesto que las conversaciones que se producían al leerlos solían ser más extensas debido a la familiaridad con la lengua. Las conversaciones en torno a los álbumes en valenciano y en inglés se realizaron en la lengua del álbum ilustrado, aunque los alumnos contestaban en su lengua materna la mayor parte del tiempo.

Además, en el primer trimestre algunos alumnos se encontraban en una fase inicial de la lectura y eran capaces de decodificar palabras de forma silábica y lenta. Por este motivo, cuando preguntábamos por el título o el autor del libro la mayoría querían leerlo y ocupaba más de una intervención por los apoyos a la lectura que hacían tanto la docente como otros compañeros. En algunas ocasiones no conocían las letras, pero indicaban dónde estaba escrito en el álbum y lo tenía que leer la profesora. A lo largo del curso mejoraron su lectura y acabaron leyendo ellos solos los títulos y los autores.

8.2.1 Análisis de los resultados de la categorización de los eventos letrados de pequeño grupo

Las transcripciones de los eventos letrados en pequeño grupo se introdujeron y se organizaron en el software informático Atlas.ti 22 para poder codificar las intervenciones del alumnado con las categorías diseñadas para esta tarea (figura 11). A continuación, se muestra el gráfico con la frecuencia con que se ha codificado cada código.

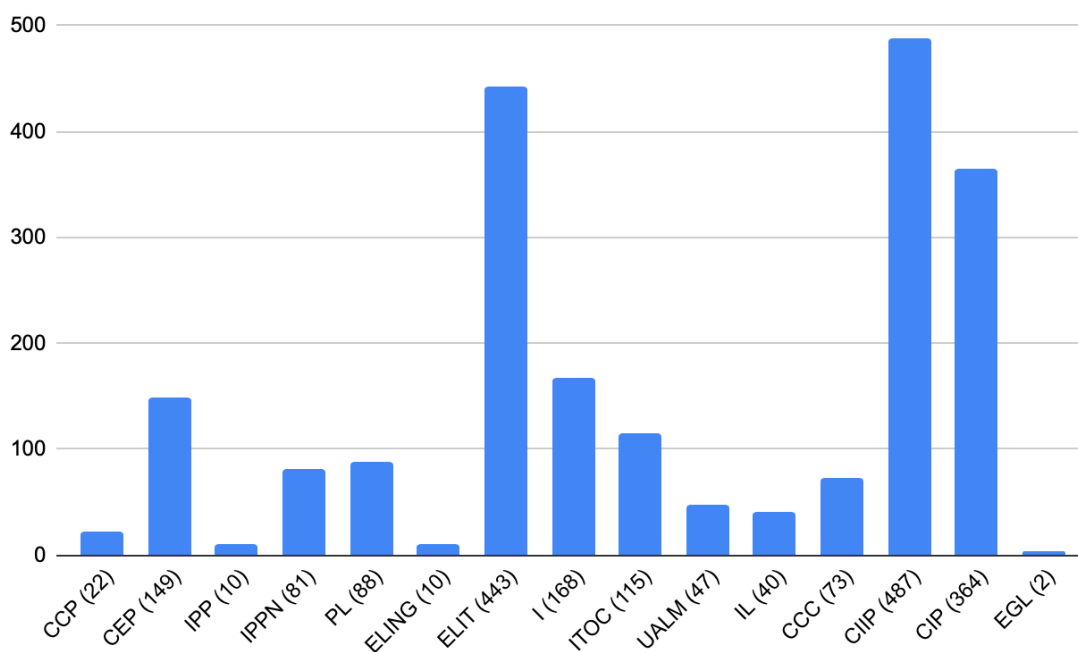


Gráfico 4. Categorización de las intervenciones en pequeño grupo

Como se puede observar, la categoría *conexión con conocimientos previos* (CCP) ha tenido un total de 22 codificaciones en las 27 transcripciones, *conexión con experiencias previas* (CEP) 149; *respuesta que requiere iniciar un proceso de pensamiento* (IPP) 10, *respuesta que no requiere iniciar un proceso de pensamiento* (IPPN) 81, *predisposición*

a la lectura (PL) 88, elementos lingüísticos (ELING) 10, elementos literarios (ELIT) 443, intertextualidad (I) 168, identificar temas y otros contenidos (ITOC) 115, referencias a la ilustración (IL) 40, uso de la lengua meta (UALM) 47, colaborar con sus compañeros en la interpretación e interpretar perspectivas (CCC) 73, capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales (CIIP) 487, capacidad para interactuar con el texto y crear predicciones (CIP) 364, experimentar el gozo por la lectura (EGL) 2. Se aprecia que la categoría más codificada es CIIP (Capacidad de interactuar con el texto y crear sus propias interpretaciones), que hace referencia a la dimensión sociocultural y estética, con un total de 487 intervenciones. En segundo lugar, encontramos ELIT (Elementos literarios), que pertenece a la dimensión conceptual con un total de 443 intervenciones. Estos resultados nos indican que el diseño y la guía realizada por el maestro han ayudado a potenciar una conversación literaria en la que se hable y se reflexione sobre literatura.

Las categorías que hacen referencia a la creación de interpretaciones personales y a crear predicciones tienen numerosas codificaciones, lo que indica la capacidad de interactuar con el texto e imaginar lo que va a ocurrir en la historia. Como explican Colomer et al., (2018) y Correro y Portell (2023), las preguntas planteadas por el docente generan discusión y comentarios sobre los álbumes leídos, dando la oportunidad a los alumnos y las alumnas de expresar sus opiniones y profundizar en el sentido de la obra (cap. 3). Del mismo modo, la asistencia mutua en la interpretación entre compañeros también recibe numerosas codificaciones lo que nos hace corroborar la importancia de la conversación literaria compartida en las aulas recogida por Correro y Real (2019) (cap. 3).

8.2.2 Análisis de los resultados de la categorización por dimensiones de la literacidad

8.2.2.1 Dimensión personal y cognitiva

Como señalamos en el capítulo dos, en esta dimensión se hace referencia a la propia identidad del aprendiz, a su actitud al enfrentarse a un texto literario y sus habilidades para extraer sus propias conclusiones, pensamientos y puntos de vista. Las categorías que hemos seleccionado para comprobar su evolución son: CCP (conexión con conocimientos previos), CEP (conexión con experiencias previas), IPP (respuestas que requieren iniciar

un proceso de pensamiento), IPPN (respuestas que no requieren iniciar un proceso de pensamiento), PL (predisposición en la lectura). A continuación, presentamos el gráfico correspondiente a dichas categorías:

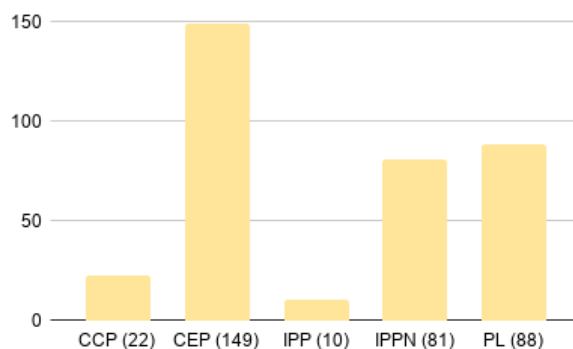


Gráfico 5. Categorización de la Dimensión personal y cognitiva (pequeño grupo)

Las categorías que corresponden a la dimensión personal y cognitiva muestran los siguientes resultados: *conexión con conocimientos previos* con un total de 22 intervenciones, *conexión con experiencias previas* con 149 intervenciones, *respuestas que requieren iniciar un proceso de pensamiento* con 10 intervenciones, *respuestas que no requieren iniciar un proceso de pensamiento* con 81 intervenciones y *predisposición en la lectura* con 88 intervenciones.

Dentro de esta dimensión podemos observar que la categoría que hace referencia a la *conexión con experiencias previas* (CEP) es la que más intervenciones acumula. Gracias a la conexión con experiencias y conocimientos previos los estudiantes se prepararon para la comprensión e interpretación del texto. Las aportaciones de los compañeros, la guía del docente y el bagaje lector con el que cuenta el lector le ayuda a crear una interpretación y a construir su propio significado del texto (Colomer, 1994) (cap. 3). Del mismo modo, la selección de los álbumes ilustrados es crucial para que el alumnado pueda abordar y comprender el nuevo texto (Colomer, 2010; Kucer, 2014). De hecho, si la selección del corpus no hubiera sido adecuada, el alumnado habría mostrado dificultades para comprenderlo. Por último, nos referimos a las categorías que hacen referencia a la capacidad de respuesta por parte del alumnado. Encontramos un total de 81 intervenciones, de las 27 transcripciones, en las que el alumnado no estaba motivado y no quería contestar a la pregunta o copiaba la de un compañero. Debemos tener en cuenta que su comportamiento y estado emocional no era siempre el mismo y en algunas

ocasiones dejaban de jugar en el patio para realizar la lectura del álbum. Aun así, este número es bastante reducido en relación con el total, lo que sugiere que en la mayoría de las ocasiones el alumnado se mostraba predispuesto y tenía una actitud favorable en la sesión. Por otra parte, podemos ver 10 intervenciones en las que los estudiantes sí comienzan un proceso de pensamiento y lo manifiestan.

8.2.2.2 Dimensión conceptual

Esta dimensión engloba todos los conocimientos lingüísticos y literarios que posee el alumno y utiliza en las conversaciones literarias para participar en ellas y construir nuevos aprendizajes. Las dimensiones que hemos categorizado para la dimensión conceptual son las siguientes: ELING (elementos lingüísticos), ELIT (elementos literarios), I (intertextualidades), ITOC (identificar temas u otros contenidos), UALM (uso de la lengua meta).

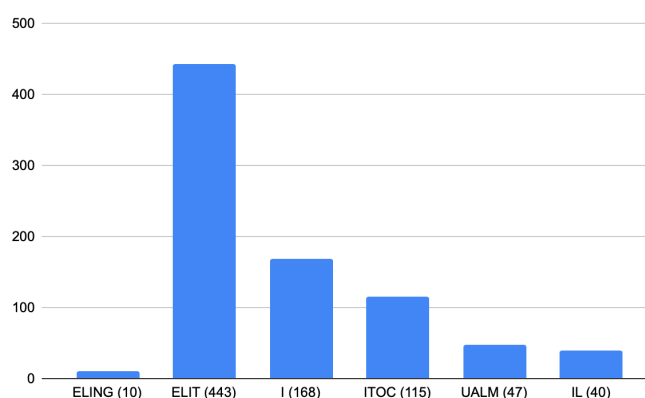


Gráfico 6. Categorización de la Dimensión conceptual (pequeño grupo)

En el segundo gráfico se recogen la cantidad de intervenciones referentes a las categorías de la dimensión conceptual, entre ellas encontramos: elementos lingüísticos con un total de 10 intervenciones, elementos literarios con 443 intervenciones, intertextualidades con 168 intervenciones, identificar temas u otros contenidos con 115 y el uso de la lengua meta con 47 intervenciones.

Las lecturas compartidas permitieron a los estudiantes utilizar las obras literarias como objeto socializador para relacionarse y conversar con sus compañeros. Como explica Colomer (2010), hablar sobre libros, recordar las obras leídas y los personajes ayuda a

crear una imagen de lectores tanto de forma individual como colectiva. De igual modo, el uso de elementos literarios en las conversaciones sobre las obras leídas en grupo ayudó a los estudiantes a hablar sobre literatura, a crear interpretaciones compartidas, observar las diferentes opiniones respecto a un mismo álbum y a sentirse lector en una comunidad de lectores.

Además, los estudiantes pudieron observar la relación que existe entre la lengua oral, la lengua escrita y las diferentes lenguas con las que trabajamos. De hecho, en 47 ocasiones utilizaron la lengua meta del álbum ilustrado que estábamos leyendo. En este punto, el estudiante se convierte en un descifrador de códigos con la finalidad de comprenderlo y aportar su propio punto de vista (Kucer, 2014).

No obstante, el objetivo que perseguimos con el desarrollo de esta dimensión no es únicamente que comprendan la historia, sino que el estudiante sea capaz de distinguir los elementos de la historia, nombrarlos y explicar lo que pasa en ella. Como explican Lacorte y Reyes-Torres (2021), contribuiremos al desarrollo de la competencia literaria del alumnado a través del desarrollo de los conocimientos lingüísticos y literarios. Por ello, el docente ayuda a través de las preguntas a acercarse al texto y analizar las características lingüísticas, conceptuales y literarias

8.2.2.3 Dimensión sociocultural y estética

Por último, hacemos referencia a la dimensión sociocultural y estética en la que se desarrollarán el gusto y placer por la lectura de un álbum ilustrado, así como las relaciones que se establecen con el entorno culturales y sociales, los compañeros y la profesora. Para esta dimensión, seleccionamos las siguientes categorías: CCC (colaborar con sus compañeros en la interpretación e intercambiar perspectivas), CIIP (capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales), CIP (crear interpretaciones personales), EGL (expresiones de gozo).

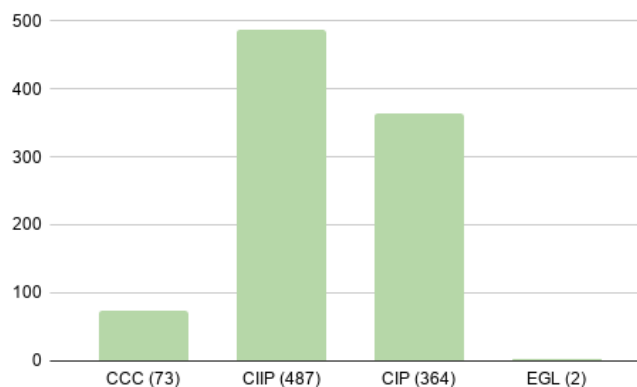


Gráfico 5: Categorización de la Dimensión sociocultura y estética (pequeño grupo)

La cantidad de intervenciones que se han realizado de cada categoría de la dimensión sociocultural y estética son: colaborar con sus compañeros en la interpretación e intercambiar perspectivas con 73 intervenciones, capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales con 487 intervenciones, capacidad para interactuar con el texto y crear predicciones con 364 intervenciones y expresiones de gozo con 2 intervenciones.

Como hemos mencionado previamente, se trata de la dimensión con mayor número de codificaciones de modo que podemos afirmar que el acercamiento de la lectura de literatura en el aula ha generado numerosas intervenciones. Gracias a la colaboración de sus compañeros, los alumnos han realizado su propia interpretación sobre el texto y en 73 ocasiones han intercambiado sus perspectivas. Del mismo modo, mediante las preguntas propuestas por el docente y la ayuda de sus compañeros, el alumnado crea nuevos conocimientos, conecta con sus experiencias previas, despierta sus emociones, estimula su imaginación y se implica emocionalmente en el proceso.

Por otro lado, las expresiones de gozo son las menos codificadas, con solo dos intervenciones registradas, puesto que el alumnado no expresaba verbalmente si disfrutaban de la lectura. No obstante, podemos observar que la cantidad de intervenciones han contribuido a un buen clima para comprender e interpretar los álbumes.

8.3 Análisis por categorías

Como hemos explicado en el capítulo anterior, la categorización de la intervención es una tarea compleja puesto que existen multitud de factores que pueden influir en las respuestas de los aprendices. Además, se pueden combinar entre ellas, como explica Fittipaldi (2012), existe una combinación de niveles dentro de la misma respuesta que desde la investigación se debe ir destejando para poder descubrir las diversas “gammas de colores” en los distintos hilos. En nuestro caso, las “gammas de colores” se agrupan en torno a las tres dimensiones de la literacidad que darán sentido al desarrollo de esta en nuestros alumnos. A continuación, realizaremos un análisis detallado de cada una de las categorías planteadas previamente para poder comprobar las intervenciones y dar ejemplo de ellas. Para ello, hemos realizado unas tablas en las que aparecen los álbumes utilizados, los grupos y la intervención seleccionada para ejemplificar la intervención. Por tanto, hemos creado unas tablas con una pequeña representación de los datos obtenidos para poder comentarlos e interpretarlos. Algunas de las tablas están vacías porque no hubo intervenciones de ese grupo en ese momento.

8.3.1 Dimensión personal y cognitiva

8.3.1.1 Conexión con conocimientos previos:

En esta categoría, diecinueve de las veintisiete sesiones no obtuvieron ninguna codificación. En el cuadro podemos observar las sesiones que sí que obtuvieron y un ejemplo de ellas.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	yo creo que será la sorpresa de de los animales de otoño. 11:11 ¶ 19 en La sorpresa (grupo 1).docx
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	
1	P8V-1	El Ramat (G1)	
1	P8V-2	El Ramat (G2)	
1	P8V-3	El Ramat (G3)	Margarita es un nombre y después es el apellido 16:5 ¶ 12 en El ramat (grupo 3).docx

1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	<i>¿cómo se titula? 1:1 ¶ 3 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i>
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	<i>mi mamá se llama a Isabel 2:3 ¶ 12 en El cazo de lorenzo 2.docx ...entonces le dice Paco que ha llegado tarde y se pone triste y se va. 2:8 ¶ 20 en El cazo de lorenzo 2.docx. pues que el niño sale del cole y se va a una tienda y compra un cazo y para hacer una tortilla 2:11 ¶ 26 en El cazo de lorenzo 2.docx</i>
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	<i>¿luego vamos a hacer el plan lector? 3:11 ¶ 30 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i>
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	
2	P18I-1	Me first (G1)	
2	P18I-2	Me first (G2)	
2	P18I-3	Me first (G3)	<i>que iba a salir una bruja 5:21 ¶ 59 en Me first 3.docx.</i>
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	<i>del ratoncito Pérez y de ti 20:50 ¶ 110 en Ratolineta 1.docx de la ratoncita Pérez 20:51 ¶ 112 en Ratolineta 1.docx</i>
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	<i>creo que se peleaban y luego lo arreglaban hablando y ya se hicieron amigos porque siempre acaban bien las cosas 27:7 ¶ 16 en A cat and a dog 1.docx</i>
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	<i>los perros saben nadar 28:12 ¶ 29 en A cat and a dog 2.docx claro, y los gatos no 28:13 ¶ 31 en A cat and a dog 2.docx</i>

			<i>es normal que puedan escalar porque los gatos tienen garras y los perros saben nadar 28:17 ¶ 38 en A cat and a dog 2.docx</i>
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	

Figura 17. Intervenciones: Conexión con conocimientos previos (CCP)

Los conocimientos previos a los que los estudiantes hacen referencia son muy diversos y forman parte del bagaje cultural de cada alumno o alumna. Podemos clasificarlos en aquellos que hacen referencia a sentimientos(a), a actividades cotidianas que les ocurren en su día a día (b) y argumentos de películas u otros libros, personajes fantásticos (c), animales y sus costumbres.

- (a) - *...entonces le dice Paco que ha llegado tarde y se pone triste y se va. 2:8 ¶ 20 en El cazo de lorenzo 2.docx.*
- (b) - *pues que el niño sale del cole y se va a una tienda y compra un cazo y para hacer una tortilla 2:11 ¶ 26 en El cazo de lorenzo 2.docx*
- (c) *que iba a salir una bruja 5:21 ¶ 59 en Me first 3.docx.*

Esto nos lleva a confirmar que el alumnado ha participado de numerosos acontecimientos en los que se encuentra implicada la literatura (Cerrillo, 2010a; Colomer, 2010) y gracias a ellos son capaces de interpretar e imaginar nuevas historias. Como explica Solé (2012), el bagaje lector condiciona la interpretación del texto y está constituido tanto por sus conocimientos previos como sus vivencias, intereses y aspectos emocionales. Las preguntas realizadas en la prelectura del evento letrado incentivaron a los estudiantes a examinar la portada del libro, el título y las ilustraciones con la finalidad de activar sus conocimientos y prepararse para la posterior lectura.

Si nos centramos en la lengua del libro, es importante que el lector tenga unas nociones previas de la lengua que se va a utilizar para poder facilitar la comprensión del álbum. No obstante, pese a que los estudiantes no conocían parte del vocabulario que aparecía en las historias en valenciano y en inglés, fueron capaces de comprenderlo gracias a las ilustraciones que presentan los álbumes ilustrados. Como explica Durán (2005), las imágenes favorecen la interpretación de los lectores más pequeños y por esta razón, el álbum constituye un recurso idóneo para la educación literaria y la enseñanza de segundas lenguas en las aulas (Lacorte y Reyes-Torres, 2021) (cap. 4, apartado 4.5).

8.3.1.2 Conexión con experiencias previas:

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>a mí en el cumpleaños de mi casa</i> <i>11:41 ¶ 110 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	<i>yo, yo le ayudo siempre a mi papá a montar las cosas nuevas de mi casa</i> <i>12:43 ¶ 126 en La sorpresa (grupo 2).docx</i>
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	<i>sí, en mi cumpleaños que cuando me has felicitado tenía un poquito de vergüenza y me puse roja</i> <i>13:44 ¶ 105 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx</i>
1	P8V-1	El Ramat (G1)	<i>yo en mi casa me decían que saltaba a la comba y yo no quería</i> <i>14:36 ¶ 98 en El ramat (grupo 1).docx</i>
1	P8V-2	El Ramat (G2)	<i>en el comedor, en el comedor había de segundo una cosa que no me gustaba y y una monitora, al final me dejaron pasarme a lo último</i> <i>15:49 ¶ 115 en El ramat (grupo 2).docx</i>
1	P8V-3	El Ramat (G3)	<i>que en el chalet no quería correr porque estaba malo</i> <i>16:29 ¶ 79 en El ramat (grupo 3).docx</i>
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	<i>A mí me ha pasado, que yo quería que consiguiera una lechuga y como no podía cogerla conseguí cogerla cuando era de cinco</i> <i>18:22 ¶ 72 en A taste of the moon 1.docx</i>
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	<i>porque se subió al tejado y no podía alcanzarle y con la escoba la tiré para abajo y la cogí</i> <i>19:27 ¶ 69 en A teast of the moon 2.docx</i>
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	<i>que (x) que yo no podía coger a Sky de la Patrulla Canina y lo conseguí.</i> <i>17:26 ¶ 75 en A taste of the moon 3.docx</i>
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	<i>un día que estaba dibujando y estaba recortando una cosa y pegándola con pegamento y se me pegó mucho pegamento en el dedo y no podía quitármelo pero me me lo quitó</i> <i>1:28 ¶ 90 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i>
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	<i>cuando metí la mano por un bolsillo muy pequeñito que no me cabía se me ha atascado</i> <i>2:29 ¶ 88 en El cazo de lorenzo 2.docx</i>
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	<i>a mi mamá que un día que estaba acabando de hacer la cena se le cayó (x) cazo en la cabeza</i> <i>3:28 ¶ 93 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i>
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	<i>que yo en mi casa estaba jugando y mis papás se iban a ir y me dejaron solita solo un minutito</i> <i>7:34 ¶ 90 en Pell de cocodril 1.docx</i>
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	<i>Sí, mi muñeca sirena se quedó sin luz y mi padre me tenio que poner pilas y no encontró esas pilas</i> <i>8:26 ¶ 69 en Pell de cocodril 2.docx</i>
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	<i>cuando mis padres se vayan me van a dejar solo</i> <i>9:34 ¶ 88 en Pell de cocodril 3.docx</i>

2	P18I-1	Me first (G1)	<i>mi hermana, cuando yo me pongo la primera ella siempre quiere ser y se pone a llorar 4:21 ¶ 57 en Me first 1.docx</i>
2	P18I-2	Me first (G2)	<i>pues que yo me acuerdo que una vez en mi casa cuando me tenía que ir al cole entonces (x) que yo me poni más rápido de los zapatos y mi madre (x) y fui el primero 6:28 ¶ 73 en Me first 2.docx</i>
2	P18I-3	Me first (G3)	<i>A mí y a Thiago el año pasado siempre nos peleábamos por llegar primero a la portería de fútbol y también a la puerta 5:25 ¶ 69 en Me first 3.docx</i>
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	<i>que cuando era pequeña conocí a mi prima 24:26 ¶ 63 en Las aventuras de blakee 1.docx</i>
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	<i>sí, que cuando mi Yayo trajo al gato que aún no lo conocía, mi gato me daba miedo... 25:28 ¶ 80 en Blakee el amigo imaginario 2.docx</i>
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	<i>yo un día en un centro comercial fingía que Noa venía conmigo 23:25 ¶ 68 en Las aventuras de blakee 3.docx</i>
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	<i>que yo un día quería ver qué había detrás de la puerta de mi casa y había escaleras 20:33 ¶ 73 en Ratolineta 1.docx</i>
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	<i>en Chilches que había una está de miedo, un circo de miedo y había una pasarela y yo iba a entrar, pero me daba mucho miedo y salí. Y después también volví a entrar y me dio miedo y al final ya no volví 22:24 ¶ 62 en Ratolineta 3.docx</i>
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	<i>que un día con mi hermana en mi casa pues me peleaba con un juguete y entonces lo arreglamos compartiéndolo 27:19 ¶ 46 en A cat and a dog 1.docx</i>
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	<i>que a veces con mi hermano nos enfadamos y nos perdonamos 28:22 ¶ 56 en A cat and a dog 2.docx</i>
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	<i>mi hermana y yo porque hay veces que yo le echo de mi cuarto y me enfado porque me destroza la habitación cuando recojo 26:20 ¶ 50 en A cat and a dog 3.docx</i>

Figura 18. Intervenciones: Conexión con experiencias previas (CEP)

Para conectar las experiencias personales con el argumento de la historia fue fundamental que los alumnos comprendieran el tema, identificaran sentimientos y comportamientos en los personajes y fueran capaces de relacionarlo con su vida.

En ocasiones, su comprensión fue más superficial de lo esperado puesto que su grado de madurez se encontraba lejos de comprender el sentido abstracto de algunas historias. Aun así, respetamos todas las interpretaciones, nuestro objetivo final nunca fue el utilitarismo

curricular de la lectura. Uno de los casos más evidentes fue con el álbum de *El Cazo de Lorenzo*. En el álbum, los estudiantes interpretaron literalmente que el cazo se le había pegado en la cabeza al personaje y no que era una carga física que el niño arrastraba con él. Esto los llevó a conectar con historias personales como estas:

- *Un día que estaba dibujando y estaba recortando una cosa y pegándola con pegamento y se me pegó mucho pegamento en el dedo y no podía quitármelo pero me me lo quitó 1:28 ¶ 90 en El cazo de Lorenzo 1.docx*
- *¡Ah! pues dibujando se me quedó una tapa en el dedo y no me la podía sacar, pero al final me la saqué yo sola 1:29 ¶ 92 en El cazo de Lorenzo 1.docx*
- *Pero un complemento de pin y pon para el pelo pues se me había puesto en la ducha donde se se iba el agua y yo la recogí 1:31 ¶ 101 en El cazo de Lorenzo 1.docx*

En el álbum *Ratolineta i el mur Vermell* sucede lo mismo que con el álbum de *El cazo de Lorenzo*. Los alumnos no fueron capaces de comprender la abstracción que ofrecía el autor (descubrir la libertad) y se centra en lo visible de la historia, que es el muro. Por eso, como en el caso anterior, las historias se relacionan literalmente con un muro:

- *Que un día estaba por la calle y había un muro que lo estaban haciendo y no podía salir y luego me dejaron salir y (.) 20:32 ¶ 72 en Ratolineta 1.docx*
- *Que yo un día por la playa había un muro y entonces quise ir a atravesarlo y había un paisaje súper bonito que había arena y un mar súper azul 20:35 ¶ 77 en Ratolineta 1.docx*

Los álbumes ilustrados *Me first*, *La sorpresa*, *El ramat*, *Las aventuras de Blakee*, *A taste of de moon* y *A cat and a dog*, presentaron temas más fáciles de identificar y con una cierta actualidad para la mayoría de los estudiantes como, ser el primero o riñas entre compañeros y hermanos. A su vez, álbumes como *Pell de cocodril* conectaron con sus sentimientos (soledad, rabia, amistad) y fueron capaces de identificar sentimientos en los personajes e identificarlos con los suyos propios.

8.3.1.3 Respuestas que requieren iniciar un proceso de pensamiento o no:

En la figura 19 hemos recogido algunos de los ejemplos de sesiones en las cuales los alumnos no querían participar. En ocasiones, esto se debió al cansancio, al mal comportamiento o a la falta de comprensión de la historia.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>lo mismo que Carolina 11:14 ¶ 28 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	<i>lo mismo que Vera 15:17 ¶ 40 en El ramat (grupo 2).docx</i>
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	<i>lo mismo de Álvaro 16:16 ¶ 41 en El ramat (grupo 3).docx</i>
1	P8V-1	El Ramat (G1)	<i>¿Cómo van a borrar el rebaño de ovejas? 14:13 ¶ 37 en El ramat (grupo 1).docx</i>
1	P8V-2	El Ramat (G2)	
1	P8V-3	El Ramat (G3)	
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	<i>lo mismo que ha dicho Carolina 18:9 ¶ 34 en A taste of the moon 1.docx</i>
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	<i>lo mismo que Sofía 19:10 ¶ 27 en A teast of the moon 2.docx</i>
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	<i>(se encoge de hombros) “no se” 17:31 ¶ 92 en A taste of the moon 3.docx</i>
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	<i>Sí, lo que ha dicho Carolina. 1:45 ¶ 26 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i> <i>Lo mismo que Carolina 1:46 ¶ 33 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i>
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	<i>(se encoge de hombros) 2:50 ¶ 47 en El cazo de lorenzo 2.docx</i>
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	<i>no lo sé</i> <i>3:46 ¶ 52 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i>
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	<i>lo mismo que Noa</i> <i>7:23 ¶ 53 en Pell de cocodril 1.docx</i>
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	<i>(se encoge de hombros)</i> <i>8:8 ¶ 23 en Pell de cocodril 2.docx</i>
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	<i>igual que Marc</i> <i>9:21 ¶ 49 en Pell de cocodril 3.docx</i>
2	P18I-1	Me first (G1)	<i>Lo mismo 4:10 ¶ 28 en Me first 1.docx</i> <i>No lo se 4:18 ¶ 47 en Me first 1.docx</i>
2	P18I-2	Me first (G2)	
2	P18I-3	Me first (G3)	<i>no me acuerdo 5:30 ¶ 79 en Me first 3.docx</i>

3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	No 24:11 ¶ 24 en Las aventuras de blakee 1.docx
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	yo no lo sé 25:6 ¶ 23 en Blakee el amigo imaginario 2.docx
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	no se 23:15 ¶ 39 en Las aventuras de blakee 3.docx
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	m::: 20:12 ¶ 23 en Ratolineta 1.docx
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	no se 21:8 ¶ 18 en Ratolineta 2.docx
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	lo mismo que Javi 27:14 ¶ 32 en A cat and a dog 1.docx
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	(se encoge de hombros) 28:9 ¶ 20 en A cat and a dog 2.docx
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	no:: 26:36 ¶ 77 en A cat and a dog 3.docx

Figura 19. Intervenciones: Respuestas que no inician un proceso de pensamiento (IPP)

Este tipo de respuestas nos han permitido identificar si los estudiantes estaban intentando conectar con sus conocimientos y elaborando nuevos pensamientos o, por el contrario, no se encontraban motivados o implicados en la conversación literaria que se está produciendo en el momento. Algunos ejemplos los encontramos en el P18I-1

- Lo mismo 4:10 ¶ 28 en Me first 1.docx
- No lo sé 4:18 ¶ 47 en Me first 1.docx

En la figura 20 se recopilan las intervenciones que muestran el inicio de un proceso de pensamiento.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	una cosa, ¿cómo es posible que el sol salude a la luna? si el sol sale... la luna se quema 12:30 ¶ 77 en La sorpresa (grupo 2).docx pero ¿por qué se dan la mano? 12:31 ¶ 79 en La sorpresa (grupo 2).docx

1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	
1	P8V-1	El Ramat (G1)	¿cómo van a borrar el rebaño de ovejas? 14:13 ¶ 37 en El ramat (grupo 1).docx a ver, sería... arriba o abajo? 14:16 ¶ 42 en El ramat (grupo 1).docx
1	P8V-2	El Ramat (G2)	Pero una pregunta, ¿Por qué la oveja está de color negro? 15:25 ¶ 57 en El ramat (grupo 2).docx y de color azul 15:26 ¶ 58 en El ramat (grupo 2).docx y de color blanco 15:27 ¶ 59 en El ramat (grupo 2).docx ¿Por qué la oveja está un poco azul? 15:28 ¶ 61 en El ramat (grupo 2).docx pues que, solo tengo preguntas ¿por qué el cuatro hay una diferencia que un cuatro es así y otro así? 15:37 ¶ 84 en El ramat (grupo 2).docx
1	P8V-3	El Ramat (G3)	
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	
2	P18I-1	Me first (G1)	
2	P18I-2	Me first (G2)	
2	P18I-3	Me first (G3)	
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	

3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	no lo sé, aun no me lo he pensado 20:5 ¶ 11 en Ratolineta 1.docx
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	

Figura 20. Intervenciones: Respuestas que muestran el inicio de un proceso de pensamiento (IPPN)

En ocasiones, la lectura y el visionado de las imágenes les hizo plantearse preguntas para poder comprender lo que estaba pasando. Este tipo de intervenciones, dentro de una conversación literaria compartida aportó grandes beneficios puesto que, por un lado, nos permitió conocer que los estudiantes se planteaban interrogantes a través de la lectura que les iban a permitir comprender la historia (Solé, 2012) y, por otro lado, éramos conocedores de que estaban prestando atención. Algunas de las preguntas fueron:

- *¿Cómo van a borrar el rebaño de ovejas? 14:13 ¶ 37 en El ramat (grupo 1).docx*
- *Pero una pregunta, ¿Por qué la oveja está de color negro? 15:25 ¶ 57 en El ramat (grupo 2).docx*
- *Pues que, solo tengo preguntas ¿por qué el cuatro hay una diferencia que un cuatro es así y otro así? 15:37 ¶ 84 en El ramat (grupo 2).docx*

También, en alguna ocasión, fueron capaces de cuestionar la idea del autor al relacionarla con los conocimientos que ellos tenían como sucede en una intervención en la que el alumno pregunta:

- *Una cosa, ¿cómo es posible que el sol salude a la luna? si el sol sale... la luna se quema 12:30 ¶ 77 en La sorpresa (grupo 2).docx*

Por el contrario, también nos encontramos con un total de 81 intervenciones en las que los alumnos no participaron del diálogo, se negaron a responder o repitieron la intervención del compañero, por ejemplo:

- Sí, lo que ha dicho Carolina. 1:45 ¶ 26 en *El cazo de Lorenzo 1.docx*
- Lo mismo que Carolina 1:46 ¶ 33 en *El cazo de Lorenzo 1.docx*
- Lo mismo 4:10 ¶ 28 en *Me first 1.docx*
- No lo se 4:18 ¶ 47 en *Me first 1.docx*

8.3.1.4 Predisposición a la lectura:

En la figura 21 se muestran las intervenciones en las que los estudiantes han mostrado predisposición al aprendizaje de la lectura y se han interesado por el código escrito y su significado.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>La sorpresa (leen entre todos el título silabeando) 11:3 ¶ 4 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	<i>Seño yo quería decir cómo se titulaba 12:6 ¶ 14 en La sorpresa (grupo 2).docx</i>
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	<i>La- so- pe-sa” 13:5 ¶ 10 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx</i>
1	P8V-1	El Ramat (G1)	<i>el- ra- mat 14:3 ¶ 9 en El ramat (grupo 1).docx</i>
1	P8V-2	El Ramat (G2)	<i>El-ra-ma-t, el ramat 15:1 ¶ 6 en El ramat (grupo 2).docx</i>
1	P8V-3	El Ramat (G3)	<i>mira ahí (señala el autor) 16:4 ¶ 10 en El ramat (grupo 3).docx</i>
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	<i>ka-lan-dra-ka 18:2 ¶ 20 en A taste of the moon 1.docx</i>
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	<i>A-tas-te-of-the-mo-on 19:2 ¶ 4 en A teast of the moon 2.docx</i>
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	<i>A-tas-te-of-the-mon 17:1 ¶ 6 en A taste of the moon 3.docx</i>
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	<i>el:: ca- zo-de-lo-ren-zo 1:38 ¶ 7 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i>
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	<i>Carla: El-ca-zo= Todos: = zo-de- Lo-ren-zo 2:44 ¶ 4 – 5 en El cazo de lorenzo 2.docx</i>
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	<i>Isabel Carrier 3:2 ¶ 8 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i>
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	<i>pell 7:1 ¶ 9 en Pell de cocodril 1.docx pell-de-co-co-dril 7:2 ¶ 11 en Pell de cocodril 1.docx</i>
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	<i>pell de co-co-dril:: 8:1 ¶ 9 en Pell de cocodril 2.docx</i>
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	<i>pa-o-lo do-me-ni-co y.. 9:3 ¶ 10 en Pell de cocodril 3.docx</i>

			<i>Jose Carlos 9:4 ¶ 11 en Pell de cocodril 3.docx</i> <i>Roman 9:5 ¶ 12 en Pell de cocodril 3.docx</i>
2	P18I-1	Me first (G1)	<i>Me first 4:1 ¶ 7 en Me first 1.docx</i>
2	P18I-2	Me first (G2)	<i>Helen Lester:: 6:3 ¶ 14 en Me first 2.docx</i>
2	P18I-3	Me first (G3)	<i>me:: first 5:2 ¶ 8 en Me first 3.docx</i>
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	<i>Beklee el amigo no imaginario 24:3 ¶ 8 en Las aventuras de blakee 1.docx</i>
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	<i>Las aventuras de Becklee un amigo no imaginario (todo seguido y silabeando) 25:3 ¶ 10 en Blakee el amigo imaginario 2.docx</i>
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	<i>las a-venturas de Blekee el amigo no imaginario 23:1 ¶ 4 en Las aventuras de blakee 3.docx</i>
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	<i>La Ratolineta vermella 20:1 ¶ 4 en Ratolineta 1.docx</i>
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	<i>La-Ra-to-li-ne-ta i el mur ver:::mell 21:1 ¶ 4 en Ratolineta 2.docx</i>
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	<i>lo quiero escuchar 22:12 ¶ 25 en Ratolineta 3.docx</i>
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	<i>a cat and a dog 27:1 ¶ 4 en A cat and a dog 1.docx</i>
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	<i>a cat and a dog 28:1 ¶ 4 en A cat and a dog 2.docx</i>
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	<i>a cat and a dog 26:1 ¶ 4 en A cat and a dog 3.docx</i>

Figura 21. Intervenciones: Predisposición a la lectura (PL)

En la fase de prelectura de los eventos letrados presentados en el capítulo 6, los estudiantes se involucraron en la búsqueda del título y del autor. Generalmente, todos los alumnos querían participar del proceso de lectura. Durante ese curso se iniciaron en la lectura y estaban muy motivados. En las grabaciones se puede observar que, al principio de las sesiones del plan lector, los alumnos señalaban o leían el título y el autor de forma muy silábica, pero poco a poco fueron cogiendo fluidez y en el último trimestre, acabaron leyéndolos solos. En la figura 20, podemos observar cómo se fue modificando la lectura a lo largo del curso. En el primer trimestre era muy silábica (Representada por – para ejemplificar el silabeo) y en el segundo y en el tercer trimestre mejora considerablemente. Pese a que no se puede transcribir el entusiasmo que mostraban, creemos que es importante resaltar que el momento de lectura se convirtió en un encuentro entrañable con las letras que estaban aprendiendo y con el desarrollo de la literacidad.

8.3.2 Dimensión conceptual

8.3.2.1 Elementos lingüísticos:

En la figura 22 se representan ejemplos de las intervenciones en las que se han utilizado elementos lingüísticos:

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>será, será que es en inglés ese cuento... 11:6 ¶ 10 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	<i>Tiene, tiene una S 13:7 ¶ 13 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx</i> <i>y una a 13:8 ¶ 14 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx</i>
1	P8V-1	El Ramat (G1)	<i>¿hablas en valencià? 14:1 ¶ 6 en El ramat (grupo 1).docx</i> <i>hoy es en valencià 14:2 ¶ 7 en El ramat (grupo 1).docx</i>
1	P8V-2	El Ramat (G2)	
1	P8V-3	El Ramat (G3)	
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	<i>en inglés 19:3 ¶ 6 en A teast of the moon 2.docx</i>
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	<i>¿es en inglés? 3:12 ¶ 31 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i> <i>en castellano</i> <i>3:13 ¶ 35 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i>
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	

2	P18I-1	Me first (G1)	
2	P18I-2	Me first (G2)	
2	P18I-3	Me first (G3)	
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	<i>yo creo que deberíamos echar un vistazo a ver si es en español o en o en algo... 24:6 ¶ 14 en Las aventuras de blakee 1.docx</i> <i>a no, es en español, Las aventuras (asiente con la cabeza) 24:7 ¶ 16 en Las aventuras de blakee 1.docx</i>
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	

Figura 22. Intervenciones: Elementos lingüísticos (ELING)

Como hemos recogido previamente, el plan lector se realizaba en las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana y esto provocó que los estudiantes se mantuvieran expectantes ante la lengua que se iba a utilizar para contar el álbum. Tras leer el título o el autor preguntaban por el idioma o intentaban adivinarlo.

- *¿Es en inglés? 3:12 ¶ 31 en El cazo de Lorenzo 3.docx*
- *Será, será que es en inglés ese cuento... 11:6 ¶ 10 en La sorpresa (grupo 1).docx*
- *Yo creo que deberíamos echar un vistazo a ver si es en español o en o en algo... 24:6 ¶ 14 en Las aventuras de blakee 1.docx*
- *Hoy es en valencià 14:2 ¶ 7 en El ramat (grupo 1).docx*

El carácter plurilingüe del Plan Lector permitió realizar un tratamiento integrado de las lenguas favoreciendo un aprendizaje contextualizado y más significativo de las tres lenguas curriculares (castellano, valenciano e inglés). Como explica Guasch (2010), los conocimientos lingüísticos no pueden almacenarse en compartimentos separados en el individuo, el tratamiento de estas debe ser común. Es cierto que sus intervenciones no solían ser en valenciano o en inglés, pero atendían al álbum y comprendían lo que sucedían en él. Además, gracias a este planteamiento los alumnos desarrollaron actitudes reflexivas que generaron actitudes y valores positivos de las lenguas y su uso.

8.3.2.2 Elementos literarios:

A continuación, se recopilan los ejemplos obtenidos para la categoría de elementos literario.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	La sorpresa (leen entre todos el título silabeando) 11:1 ¶ 4 en La sorpresa (grupo 1).docx (Carolina señala dónde está el nombre del autor) 11:2 ¶ 6 en La sorpresa (grupo 1).docx
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	al búho y al conejo 12:33 ¶ 91 en La sorpresa (grupo 2).docx
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	Perdut i trobat 13:62 ¶ 170 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx
1	P8V-1	El Ramat (G1)	Margarita del Mazo 14:4 ¶ 11 en El ramat (grupo 1).docx
1	P8V-2	El Ramat (G2)	El-ra-ma-t, el ramat 15:1 ¶ 6 en El ramat (grupo 2).docx
1	P8V-3	El Ramat (G3)	la ovelleta 4 16:23 ¶ 64 en El ramat (grupo 3).docx
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	ka-lan-dra-ka 18:2 ¶ 20 en A taste of the moon 1.docx
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	Lion 19:18 ¶ 54 en A teast of the moon 2.docx
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	A-tas-te-of-the-mon 17:1 ¶ 6 en A taste of the moon 3.docx
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	¿cómo se titula? 1:1 ¶ 3 en El cazo de Lorenzo 1.docx
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	Isabel Carrier 2:2 ¶ 10 en El cazo de lorenzo 2.docx
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	A Lorenzo 3:19 ¶ 62 en El cazo de Lorenzo 3.docx
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	la fragantina 7:4 ¶ 14 en Pell de cocodril 1.docx
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	Jo-se-Car-los-Roman-pa-o-lo- de-me-ni-co 8:2 ¶ 11 en Pell de cocodril 2.docx
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	Al de mi maestra es un monstruo

			9:37 ¶ 98 en Pell de cocodril 3.docx
2	P18I-1	Me first (G1)	Me first 4:1 ¶ 7 en Me first 1.docx
2	P18I-2	Me first (G2)	Los cerditos, la bruja y el sandwich 6:15 ¶ 48 en Me first 2.docx
2	P18I-3	Me first (G3)	al cerdito viejo 5:19 ¶ 55 en Me first 3.docx
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	a no, es en español, Las aventuras (asiente con la cabeza) 24:7 ¶ 16 en Las aventuras de blakee 1.docx
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	Dan Santal 25:4 ¶ 15 en Blakee el amigo imaginario 2.docx
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	las a-venturas de Blekee el amigo no imaginario 23:1 ¶ 4 en Las aventuras de blakee 3.docx
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	Rita Pequetru 20:2 ¶ 6 en Ratolineta 1.docx
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	La-Ra-to-li-ne-ta i el mur ver:::mell 21:1 ¶ 4 en Ratolineta 2.docx
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	a Blakee 22:32 ¶ 81 en Ratolineta 3.docx
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	al de Will and Squill! 27:26 ¶ 60 en A cat and a dog 1.docx
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	la de Corb 28:34 ¶ 83 en A cat and a dog 2.docx
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	a cat and a dog 26:1 ¶ 4 en A cat and a dog 3.docx

Figura 23. Intervenciones: Elementos literarios (ELIT)

Como elementos literarios hemos seleccionado todos los títulos, autores, referencias a personajes de álbumes, referencias a otros álbumes, personajes fantásticos, editoriales, temas y sucesos a los que los alumnos fueron capaces de hacer referencia. En total se han registrado 443 intervenciones en las que, gracias a la conversación guiada sobre el álbum, los estudiantes utilizaron diferentes figuras literarias. El aprendizaje de este lenguaje y de las formas literarias básicas constituyen las bases de las competencias interpretativas a lo largo de su educación literaria (Colomer, 2010).

- ¿Cómo se titula? 1:1 ¶ 3 en El cazo de Lorenzo 1.docx
- Isabel Carrier 2:2 ¶ 10 en El cazo de lorenzo 2.docx
- La fragantina 7:4 ¶ 14 en Pell de cocodril 1.docx
- A-tas-te-of-the-mon 17:1 ¶ 6 en A taste of the moon 3.docx
- La Ratolineta vermella 20:1 ¶ 4 en Ratolineta 1.docx

- *Al de rosa caramelo 23:36 ¶ 98 en Las aventuras de blakee 3.docx*
- *de Harry Potter 23:39 ¶ 104 en Las aventuras de blakee 3.docx*

8.3.2.3 Intertextualidad:

En la figura 24, recogemos los ejemplos de las observaciones sobre intertextualidad realizadas en las intervenciones:

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	a la de un calcetín desaparejado 11:50 ¶ 135 en La sorpresa (grupo 1).docx porque cuando se convirtió en una marioneta, se sorprendió mucho 11:51 ¶ 137 en La sorpresa (grupo 1).docx
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	me recuerda, porque al sol que le hicieron una sorpresa, cuadradito que no sabía que le van a hacer una puerta 12:52 ¶ 165 en La sorpresa (grupo 2).docx
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	el calcetín desaparejado 13:54 ¶ 140 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx porque el calcetín pensaba que le iban a tirar y no le tiraron se dió una sorpresa 13:55 ¶ 142 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx
1	P8V-1	El Ramat (G1)	pues que la jirafa que no podía bailar es como la oveja y que la oveja no podía saltar y la jirafa no podía bailar y los demás animales pues le enseñaron a bailar y... 14:46 ¶ 125 en El ramat (grupo 1).docx
1	P8V-2	El Ramat (G2)	Al calcetín, porque el señor no lo quería igual que la oveja no quería saltar... 15:52 ¶ 123 en El ramat (grupo 2).docx
1	P8V-3	El Ramat (G3)	al calcetín desaparejado porque decía no no y no 16:39 ¶ 106 en El ramat (grupo 3).docx
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	A la oveja 18:29 ¶ 96 en A taste of the moon 1.docx por qué no quería saltar y al final saltó un golpe súper grande 18:30 ¶ 98 en A taste of the moon 1.docx
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	porque Perdut se le perdió a Trobat y al final se encontraron 19:40 ¶ 108 en A teast of the moon 2.docx
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	al de la jirafa por que no sabía bailar y después aprendió 17:32 ¶ 94 en A taste of the moon 3.docx
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	porque no sabía bailar y él no sabía quitarse su caso de la cabeza... 1:32 ¶ 107 en El cazo de Lorenzo 1.docx

2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	pues que el del (x) niño con el árbol 2:38 ¶ 117 en El cazo de lorenzo 2.docx porque tiraba cosas en el árbol y se quedaban enganchadas 2:39 ¶ 123 en El cazo de lorenzo 2.docx
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	calcetín desaparejado 3:33 ¶ 112 en El cazo de Lorenzo 3.docx Por qué no tenía pareja y por fin ya aprendió a salir sin pareja, ir sin pareja 3:34 ¶ 114 en El cazo de Lorenzo 3.docx
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	A la de mi maestra es un monstruo por qué la maestra luego ya se hizo más rosa y esté aquí se ha hecho un poco más dorado 7:39 ¶ 105 en Pell de cocodril 1.docx
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	al de Stuk 8:44 ¶ 104 en Pell de cocodril 2.docx perque no podía coger conseguir una cometa y el cocodrilo no podía conseguir su color 8:45 ¶ 106 en Pell de cocodril 2.docx
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	al Pet porque tenía miedo de que se destrozará el mundo 9:41 ¶ 106 en Pell de cocodril 3.docx a que le cambiará la piel de color 9:42 ¶ 108 en Pell de cocodril 3.docx
2	P18I-1	Me first (G1)	Porque en ese cuadradito no podía entrar pero al final lo consigue y aquí también consigue entrar 4:26 ¶ 67 en Me first 1.docx
2	P18I-2	Me first (G2)	al de “Perdut i Trobat” porque se enfadaron pero al final, primero querían enfadarse y luego querían hacerse amigos 6:25 ¶ 68 en Me first 2.docx
2	P18I-3	Me first (G3)	a Lorenzo porque se quería librar del cazo y aquí se querían librar de la bruja 5:28 ¶ 75 en Me first 3.docx
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	Al del dragón 24:36 ¶ 83 en Las aventuras de blakee 1.docx ¡no! Al de un dragón apagado 24:37 ¶ 85 en Las aventuras de blakee 1.docx porque ese estaba triste y ese estaba triste y luego ya estaban otra vez contentos los dos. 24:38 ¶ 87 en Las aventuras de blakee 1.docx
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	me recuerda al (x) unicornio 25:34 ¶ 100 en Blakee el amigo imaginario 2.docx porque (x) antes se sentía mal por no ser un unicornio igual que ahí, y no tenía amigos pero al final se hicieron 25:35 ¶ 102 en Blakee el amigo imaginario 2.docx
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	A la de “circulito”, porque no conseguía entrar 23:29 ¶ 78 en Las aventuras de blakee 3.docx

3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	la jirafa 20:40 ¶ 87 en Ratolineta 1.docx que no podía bailar y al final lo intento, lo intento, lo intento y lo consiguió 20:41 ¶ 89 en Ratolineta 1.docx
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	A la de la luna 21:19 ¶ 59 en Ratolineta 2.docx porque no llegaban y al final sí 21:20 ¶ 61 en Ratolineta 2.docx
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	al de la estrella 22:30 ¶ 76 en Ratolineta 3.docx porque consiguió la estrella 22:31 ¶ 78 en Ratolineta 3.docx
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	al de Will and Squill! 27:26 ¶ 60 en A cat and a dog 1.docx porque primero tenía a la ardilla y sus padres le compraron al gato y jugó con el gato y la ardilla pues se puso triste y luego se hicieron amigos 27:27 ¶ 62 en A cat and a dog 1.docx
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	perdut i trobat 28:36 ¶ 87 en A cat and a dog 2.docx Porque el pingüino y el niño se enfadaron y luego se hicieron amigos 28:37 ¶ 89 en A cat and a dog 2.docx
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	a la de Beklee 26:24 ¶ 55 en A cat and a dog 3.docx porque consiguió tener un amigo 26:25 ¶ 57 en A cat and a dog 3.docx

Figura 24. Intervenciones: Intertextualidad (I)

En esta categoría, se registran 50 intervenciones menos de las 168 codificadas, debido a que algunas respuestas emplean dos intervenciones para realizar la intertextualidad: en la primera nombran el álbum y en la segunda, explican el motivo. Por lo tanto, realmente se realizan 118 intervenciones de intertextualidad con otros álbumes. Este tipo de intervención muestra que nuestros estudiantes son capaces de generar un nuevo conocimiento a partir de la lectura de un álbum y hacerlo propio.

- *Perdut i trobat 28:36 ¶ 87 en A cat and a dog 2.docx*
- *Porque el pingüino y el niño se enfadaron y luego se hicieron amigos. 28:37 ¶ 89 en A cat and a dog 2.docx*

La intertextualidad no solo depende de los álbumes sino también de las personas que leen textos y descubren en él una red de conexiones con las que crean sus propias interpretaciones. En las intervenciones categorizadas podemos observar que los estudiantes comprenden el tema del álbum y son capaces de relacionarlo con otros álbumes con los que comparten historia, personajes o acontecimientos. En algunas ocasiones, se puede observar que los grupos coinciden en sus interpretaciones y llegan a las mismas conclusiones intertextuales.

Por ejemplo, en la búsqueda de conexiones del álbum ilustrado *Pell de cocodril*, en el grupo 1, un alumno explica:

- *A la de mi maestra es un monstruo porque la maestra luego ya se hizo más rosa y este aquí se ha hecho un poco más dorado. 7:39 ¶ 105 en Pell de cocodril 1.docx.*

En el grupo 2:

- *pues al de la señora Kirby 8:38 ¶ 93 en Pell de cocodril 2.docx*
- *porque se enfadó mucho con Beto y después Beto le ayudó a ella y se puso contenta 8:39 ¶ 95 en Pell de cocodril 2.docx*
- *y cambió a carne 8:40 ¶ 96 en Pell de cocodril 2.docx*

Y en el 3:

- *Al de mi maestra es un monstruo 9:37 ¶ 98 en Pell de cocodril 3.docx*
- *(.) porque se fue haciendo carne 9:38 ¶ 100 en Pell de cocodril 3.docx*

Los alumnos también realizaron intervenciones de intertextualidad con otras historias que que no formaban parte del Plan lector, concretamente con series animadas de la televisión.

- *que he visto unos dibujos que la hermanita pequeña y la mayor pues se imaginaba que tenía un amigo pirata imaginario 24:29 ¶ 69 en Las aventuras de blakee 1.docx*
- *Que en un episodio de la supernenas se imaginaron cosas 24:31 ¶ 73 en Las aventuras de blakee 1.docx*

8.3.2.4 Identificar temas y otros contenidos:

En la figura 25 se muestran los ejemplos de la categoría “identificar temas y otros contenidos”:

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	creo, que solo había estas tres especies (señala el cuento) porque solo había agua. Y estos dos y estos tres, será que el conejo no había zanahorias, será que el pájaro no había palos, será que la iguana no tenía moscas, será que la rana tendría otras cosas... 11:15 ¶ 32 en La sorpresa (grupo 1).docx
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	que en el día de mi cumpleaños, cuando yo estaba dormidita, todos los del Perelló me entraron a mi casa y me hicieron un cumpleaños feliz y yo me pegue un susto. 12:42 ¶ 124 en La sorpresa (grupo 2).docx
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	una sorpresa 13:51 ¶ 127 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx
1	P8V-1	El Ramat (G1)	yo en mi casa me decían que saltaba a la comba y yo no quería 14:36 ¶ 98 en El ramat (grupo 1).docx
1	P8V-2	El Ramat (G2)	De una oveja.: 15:8 ¶ 20 en El ramat (grupo 2).docx
1	P8V-3	El Ramat (G3)	
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	que yo siempre quiero coger juguetes que no llevo y hago una montaña 17:25 ¶ 71 en A taste of the moon 3.docx
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	de Lorenzo que caza algún Animal o lo que sea 1:4 ¶ 15 en El cazo de Lorenzo 1.docx
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	cuando metí la mano por un bolsillo muy pequeñito que no me cabía se me ha atascado 2:29 ¶ 88 en El cazo de lorenzo 2.docx
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	que el niño quería cazar otra cosa y no la cazó así que cazo eso 3:5 ¶ 14 en El cazo de Lorenzo 3.docx
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	= eso es un nenúfar 7:6 ¶ 17 en Pell de cocodril 1.docx
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	de un cocodrilo 8:5 ¶ 17 en Pell de cocodril 2.docx
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	que los animales comprenden que todo el mundo es diferente 9:20 ¶ 47 en Pell de cocodril 3.docx
2	P18I-1	Me first (G1)	Porque quería ser el primero 4:19 ¶ 52 en Me first 1.docx
2	P18I-2	Me first (G2)	De un cerdo que siempre quiere ser el primero 6:7 ¶ 22 en Me first 2.docx
2	P18I-3	Me first (G3)	que cuando se volvieron a sus casas se encontraron con el lobo 5:7 ¶ 18 en Me first 3.docx
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	Que en un episodio de la supernenas se imaginaron cosas 24:31 ¶ 73 en Las aventuras de blakee 1.docx

3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	<i>de un niño que tiene un amigo imaginario 23:4 ¶ 13 en Las aventuras de blakee 3.docx</i>
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	<i>que un día con mi hermana en mi casa pues me peleaba con un juguete y entonces lo arreglamos compartiéndolo 27:19 ¶ 46 en A cat and a dog 1.docx</i>
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	<i>que se hacen amigos para que el perro le pueda coger al gato y el gato le pueda coger al perro y luego se vuelven a enfadar 28:10 ¶ 26 en A cat and a dog 2.docx</i>
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	<i>yes.: he dicho que no se llevaban bien 26:18 ¶ 46 en A cat and a dog 3.docx</i>

Figura 25. Intervenciones: Identificar temas y otros contenidos (ITOC)

Se trata de una categoría amplia en la que podemos observar el bagaje cultural que muestran los estudiantes para enfrentarse a los álbumes ilustrados. Los conocimientos previos con los que cuentan son claves para poder comprender las historias e interpretarlas. La selección de los álbumes tiene gran importancia puesto que si los álbumes seleccionados no hubieran estado adaptados a su edad o a su cultura no hubiesen sido capaces de identificar temas y contenidos en ellos. Como explica Colomer (2010), la selección del corpus es importante y debe estar adecuada a las características del grupo (Colomer, 2010). En cambio, realizaron 115 intervenciones en las que identificaron temas y utilizaron sus conocimientos previos para realizar interpretaciones en la conversación literaria.

8.3.2.5 Uso de la lengua meta:

En la figura 25, se muestran algunos de los ejemplos en los que se utiliza la lengua del álbum ilustrado.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>será, será que es en inglés ese cuento... 11:6 ¶ 10 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	<i>pues al niño que habla en inglés que se encontró con Squill y entonces al final su mamá le regaló un gatito que no quería jugar con él y al final una chica y se llevó a Squill y el boy lo a visto y que jugaban después los dos... 12:54 ¶ 173 en La sorpresa (grupo 2).docx</i>
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	<i>la rana en el papel está persiguiendo al coco. Pero el cocodrilo se puede llamar en inglés o en italiano el Coco. 13:33 ¶ 68 en La sorpresa (grupo 3) 2.docx</i>
1	P8V-1	El Ramat (G1)	<i>¿hablas en valencià? 14:1 ¶ 6 en El ramat (grupo 1).docx</i> <i>hoy es en valencià 14:2 ¶ 7 en El ramat (grupo 1).docx</i>
1	P8V-2	El Ramat (G2)	
1	P8V-3	El Ramat (G3)	
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	<i>the moon 18:10 ¶ 36 en A taste of the moon 1.docx</i> <i>monkey 18:15 ¶ 55 en A taste of the moon 1.docx</i> <i>mouse 18:16 ¶ 57 en A taste of the moon 1.docx</i> <i>Lion 18:17 ¶ 59 en A taste of the moon 1.docx</i> <i>fox! 18:18 ¶ 63 en A taste of the moon 1.docx</i> <i>tortoise 18:20 ¶ 65 en A taste of the moon 1.docx</i> <i>elefant 18:21 ¶ 67 en A taste of the moon 1.docx</i>
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	<i>zebra 19:23 ¶ 59 en A teast of the moon 2.docx</i> <i>fox 19:24 ¶ 60 en A teast of the moon 2.docx</i> <i>Lion 19:18 ¶ 54 en A teast of the moon 2.docx</i> <i>monkey 19:19 ¶ 55 en A teast of the moon 2.docx</i> <i>el zebra 19:20 ¶ 56 en A teast of the moon 2.docx</i> <i>elefant 19:21 ¶ 57 en A teast of the moon 2.docx</i> <i>tortoise 19:22 ¶ 58 en A teast of the moon 2.docx</i>

1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	<i>mouse 17:19 ¶ 58 en A taste of the moon 3.docx</i> <i>elefant 17:21 ¶ 61 en A taste of the moon 3.docx</i> <i>monkey 17:22 ¶ 62 en A taste of the moon 3.docx</i> <i>lion 17:23 ¶ 63 en A taste of the moon 3.docx</i> <i>mouse 17:24 ¶ 64 en A taste of the moon 3.docx</i>
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	<i>¿es en inglés? 3:12 ¶ 31 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i> <i>en castellano 3:13 ¶ 35 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i>
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	<i>se come su piel 7:10 ¶ 20 en Pell de cocodril 1.docx</i> <i>me parece que es en valencià 7:12 ¶ 27 en Pell de cocodril 1.docx</i>
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	<i>qué es” vine cap aci” 8:32 ¶ 83 en Pell de cocodril 2.docx</i>
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	
2	P18I-1	Me first (G1)	<i>¿Qué personajes hemos conocido? 4:13 ¶ 38 en Me first 1.docx</i> <i>¿qué creemos que pasa? 4:4 ¶ 11 en Me first 1.docx</i>
2	P18I-2	Me first (G2)	<i>pero nos tienes que preguntar si nos ha pasado algo a nosotros 6:22 ¶ 62 en Me first 2.docx</i>
2	P18I-3	Me first (G3)	<i>witch 5:17 ¶ 52 en Me first 3.docx</i>
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	<i>a no, es en español, Las aventuras (asiente con la cabeza) 24:7 ¶ 16 en Las aventuras de blakee 1.docx</i>
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	<i>Que se subió a la paloma y después se fue a mirar el mur 20:15 ¶ 32 en Ratolineta 1.docx</i> <i>a la ratolineta 20:22 ¶ 54 en Ratolineta 1.docx</i> <i>al lleo 20:23 ¶ 55 en Ratolineta 1.docx</i>

3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	<i>a la rateta 22:17 ¶ 43 en Ratolineta 3.docx</i> <i>al mur 22:20 ¶ 50 en Ratolineta 3.docx</i> <i>al gat!!! 22:23 ¶ 56 en Ratolineta 3.docx</i>
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	<i>cat 27:16 ¶ 40 en A cat and a dog 1.docx</i> <i>the dog 27:17 ¶ 42 en A cat and a dog 1.docx</i> <i>yes::: 27:18 ¶ 44 en A cat and a dog 1.docx</i> <i>al de Will and Squill! 27:26 ¶ 60 en A cat and a dog 1.docx</i>
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	<i>a cat and a dog 28:20 ¶ 49 en A cat and a dog 2.docx</i>
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	<i>yes:: he dicho que no se llevaban bien 26:18 ¶ 46 en A cat and a dog 3.docx</i>

Figura 26. Intervenciones: Uso de la lengua meta (UALM)

El carácter plurilingüe del plan lector hizo que los alumnos se enfrentaran a álbumes en sus tres lenguas curriculares: castellano, valenciano e inglés. Teniendo en cuenta que su lengua materna era el castellano, mayoritariamente, los álbumes en valenciano y en inglés eran los más difíciles para ellos. Aunque lograron comprender los álbumes gracias a las ilustraciones, la producción textual en la lengua meta fue escasa. Se observaron 25 intervenciones con palabras sueltas en inglés (*mouse, lion, cat, the dog*), de vocabulario que ya conocían, y 6 en valenciano (*mur, a la rateta*). Entre ellos encontramos afirmaciones y negaciones, nombres de animales y títulos de álbumes.

8.3.2.6 Referencia a la ilustración:

En la figura 27 presentamos los ejemplos de las intervenciones en las que los estudiantes hacen referencia a la ilustración.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>de ese, de ahí del final (señala los álbumes que están en la estantería)</i> <i>11:66 ¶ 196 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	<i>porque los cuentos los dibuja un señor, y dibuja como quiere...</i> <i>12:32 ¶ 81 en La sorpresa (grupo 2).docx</i>

1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	<i>de este (señala un cuento) 13:59 ¶ 156 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx</i>
1	P8V-1	El Ramat (G1)	<i>Ostras, ¡aquí hay algo! 14:5 ¶ 12 en El ramat (grupo 1).docx</i>
1	P8V-2	El Ramat (G2)	<i>ah, no me acuerdo cómo se llama ese cuento azul 15:53 ¶ 125 en El ramat (grupo 2).docx</i>
1	P8V-3	El Ramat (G3)	<i>lo pone arriba 16:1 ¶ 6 en El ramat (grupo 3).docx</i>
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	<i>A ese 18:31 ¶ 104 en A taste of the moon 1.docx</i>
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	<i>(.) (señala el cuento de “El ramat”) 19:33 ¶ 90 en A taste of the moon 2.docx</i>
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	<i>he visto un elefante!!! 17:10 ¶ 27 en A taste of the moon 3.docx</i>
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	<i>de un dinosaurio que tiene esto (señala el cazo del libro) 2:49 ¶ 16 en El cazo de Lorenzo 2.docx</i>
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	<i>¿qué es eso?, parece una cazuela, o es una silla 3:4 ¶ 12 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i> <i>que un niño quería encontrar una cosa, pero no la encontró y encontró otra cosa y era eso 3:7 ¶ 22 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i>
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	<i>pues de un cocodrilo que va por el agua y se encuentran unas flores como estas= 7:5 ¶ 16 en Pell de cocodril 1.docx</i> <i>= eso es un nenúfar 7:6 ¶ 17 en Pell de cocodril 1.docx</i>
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	

2	P18I-1	Me first (G1)	<i>que apareció una bruja 4:11 ¶ 30 en Me first 1.docx</i> <i>(se levanta y va a buscar el libro y señala cuatro esquinitas de nada) 4:25 ¶ 65 en Me first 1.docx</i>
2	P18I-2	Me first (G2)	
2	P18I-3	Me first (G3)	
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	<i>a este (señala el personaje en el cuento) 25:19 ¶ 58 en Blakee el amigo imaginario 2.docx</i> <i>a (se va a señalar el libro y señala Stuck) 25:33 ¶ 93 en Blakee el amigo imaginario 2.docx</i> <i>(se levanta y va a buscar el cuento) A Corb 25:37 ¶ 105 en Blakee el amigo imaginario 2.docx</i>
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	<i>por esta cara 23:20 ¶ 56 en Las aventuras de blakee 3.docx</i>
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur 208ermell (G1)	
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur 208ermell (G2)	
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur 208ermell (G3)	
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	

Figura 27. Intervenciones: Referencia a la ilustración (IL)

Dentro de esta categoría encontramos las referencias que los alumnos han realizado sobre las imágenes, los colores o las formas que presentaban los álbumes ilustrados trabajados. En numerosas ocasiones el vocabulario del que disponen los alumnos es reducido o carecen de las palabras adecuadas para expresar lo que quieren decir, pero las imágenes les dan la oportunidad de decir lo que las palabras no pueden. Por ello, el álbum ilustrado

es una pieza clave para estos eventos letrados gracias a la combinación de códigos visuales, verbales y sonoros (Reyes-Torres et al., 2020) que lo convierten en un recurso multimodal extraordinario.

- *de un dinosaurio que tiene esto (señala el cazo del libro) 2:49 ¶ 16 en El cazo de lorenzo 2.docx*

Del mismo modo, las imágenes les han ayudado a imaginar y predecir posibles escenarios a la vez que les proporcionan pistas y los mantienen atentos a la historia.

- *Ostras, ¡aquí hay algo! 14:5 ¶ 12 en El ramat (grupo 1).docx*
- *he visto un elefante!!! 17:10 ¶ 27 en A taste of the moon 3.docx*

Por otro lado, tener las imágenes de las portadas y los álbumes ilustrados en el aula les permitió recordarlos y poder hacer referencia a ellos pese a no recordar el nombre del título.

- *ah, no me acuerdo cómo se llama ese cuento azul 15:53 ¶ 125 en El ramat (grupo 2).docx*

8.3.3 Dimensión sociocultural y estética

8.3.3.1 Colaborar con sus compañeros en la interpretación e interpretar perspectivas:

En la figura 28 presentamos los ejemplos de las intervenciones en las que los alumnos han colaborado con sus compañeros en la interpretación de las obras.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>noo 11:18 ¶ 41 en La sorpresa (grupo 1).docx</i> <i>una fiesta sorpresa</i> <i>11:19 ¶ 42 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	<i>pues de un caracol que se encontró con una rana y se encontraron con conejo y siguen y se encontraron con una lagartija y después siguieron y se encontraron con un pájaro y después siguieron y estaban con un búho y después encontraron que el suelo quedaba</i> <i>12:10 ¶ 23 en La sorpresa (grupo 2).docx</i>
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	<i>de cumpleaños podría ser.... 13:16 ¶ 27 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx</i>

1	P8V-1	El Ramat (G1)	<i>¿cómo van a borrar el rebaño de ovejas? 14:13 ¶ 37 en El ramat (grupo 1).docx</i> <i>a ver, sería... arriba o abajo? 14:16 ¶ 42 en El ramat (grupo 1).docx</i> <i>eso no es una etiqueta cualquiera 14:22 ¶ 55 en El ramat (grupo 1).docx</i>
1	P8V-2	El Ramat (G2)	<i>a mí me pasa lo mismo 15:50 ¶ 117 en El ramat (grupo 2).docx</i>
1	P8V-3	El Ramat (G3)	<i>porque igual es un bebé 16:31 ¶ 82 en El ramat (grupo 3).docx</i>
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	<i>A mí, a mí me pasa lo mismo que a Joan, pero con un plato 18:26 ¶ 80 en A taste of the moon 1.docx</i>
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	<i>a lo mejor se choca y se cae y el cazo pues se quita de la cabeza 1:13 ¶ 52 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i> <i>o se rompe 1:14 ¶ 53 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i>
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	<i>¿Paco? 2:7 ¶ 19 en El cazo de lorenzo 2.docx</i>
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	<i>ese cuento se llama “Perdut i Trobat” 8:37 ¶ 91 en Pell de cocodril 2.docx</i> <i>Martín::: no puede ponerse un tiburón las patas 8:7 ¶ 21 en Pell de cocodril 2.docx</i> <i>A mí, se me ocurre la misma que a Carolina porque hay algunos animales que no se aguantan si están quietos como los monos que hacen muchas monerías. 1:5 ¶ 19 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i> <i>jope yo también quería decirlo 8:35 ¶ 88 en Pell de cocodril 2.docx</i>
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	<i>si::: que se encuentra con muchos animales 9:13 ¶ 30 en Pell de cocodril 3.docx</i> <i>que se encuentra con muchos animales y se hacen amigos 9:14 ¶ 32 en Pell de cocodril 3.docx</i> <i>que el cocodrilo se hace amigo de todos los de la jungla 9:15 ¶ 34 en Pell de cocodril 3.docx</i>
2	P18I-1	Me first (G1)	<i>de un cerdito que siempre tiene que ser el primero y los demás los últimos por su culpa 4:6 ¶ 15 en Me first 1.docx</i>
2	P18I-2	Me first (G2)	<i>pues que si se comiera un trillón de sandwich se pondría súper súper gordo 6:12 ¶ 38 en Me first 2.docx</i>
2	P18I-3	Me first (G3)	
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	

3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	<i>de los depredadores 20:7 ¶ 14 en Ratolineta 1.docx</i>
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	<i>pobrecito 22:9 ¶ 20 en Ratolineta 3.docx</i>
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	<i>eso es verdad 27:8 ¶ 17 en A cat and a dog 1.docx</i>
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	<i>es normal que puedan escalar porque los gatos tienen garras y los perros saben nadar 28:17 ¶ 38 en A cat and a dog 2.docx</i> <i>pero nos perdonamos 28:24 ¶ 59 en A cat and a dog 2.docx</i> <i>sí, nos perdonamos porque somos buenos amigos 28:25 ¶ 60 en A cat and a dog 2.docx</i>
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	<i>eso sería el gato o el perro 26:7 ¶ 16 en A cat and a dog 3.docx</i> <i>a mí me pasa lo mismo:: 26:23 ¶ 53 en A cat and a dog 3.docx</i>

Figura 28. Intervenciones: Colaborar con sus compañeros en la interpretación e interpretar perspectivas (CCC)

La conversación literaria que se producía en cada uno de los eventos letrados generaba diversas opiniones entre los alumnos que intercambiaban sus puntos de vista. Es por ello por lo que en las transcripciones hemos podido categorizar las ocasiones en las cuales los estudiantes añadían o complementaban las opiniones de un compañero (1), aportaban una nueva idea a través de una ya dada (2), rectificaban el argumento de algún compañero (3) o compartían una idea (4).

- (1) *a lo mejor se choca y se cae y el cazo pues se quita de la cabeza 1:13 ¶ 52 en El cazo de Lorenzo 1.docx*
- *o se rompe 1:14 ¶ 53 en El cazo de Lorenzo 1.docx*
- *ese cuento se llama “Perdut i Trobat” 8:37 ¶ 91 en Pell de cocodril 2.docx*
- (2) *es normal que puedan escalar porque los gatos tienen garras y los perros saben nadar 28:17 ¶ 38 en A cat and a dog 2.docx*

- (3) *Martín::: no puede ponerse un tiburón las patas 8:7 ¶ 21 en Pell de cocodril 2.docx*
- (4) *A mí, se me ocurre la misma que a Carolina porque hay algunos animales que no se aguantan si están quietos como los monos que hacen muchas monerías. 1:5 ¶ 19 en El cazo de Lorenzo 1.docx*
- *a mí me pasa lo mismo 15:50 ¶ 117 en El ramat (grupo 2).docx*

8.3.3.2 Capacidad para interactuar con el texto y crear predicciones:

A continuación, mostramos la figura 29 con los ejemplos de las intervenciones para la categoría “capacidad para interactuar con el texto y crear predicciones”.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>de una sorpresa que... me parece que no habrá algo 11:8 ¶ 13 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>
1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	<i>pues que aquí hay un lagarto y se encuentra un conejo y a un burro, a una gaviota... 12:8 ¶ 18 en La sorpresa (grupo 2).docx</i>
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	<i>de una fiesta sorpresa para el rey 13:13 ¶ 24 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx</i>
1	P8V-1	El Ramat (G1)	<i>de un rebaño de ovejas que el pastor vendió una a las demás personas. 14:9 ¶ 19 en El ramat (grupo 1).docx</i>
1	P8V-2	El Ramat (G2)	<i>que estaban haciendo una carrera y su equipo perdió y su equipo se fue y la ovejita ya no tenía equipo y le devolvieron a la tienda con la etiqueta 15:23 ¶ 51 en El ramat (grupo 2).docx</i>
1	P8V-3	El Ramat (G3)	<i>que ponía: jope, no puedo dormir si no duermo no puedo trabajar, me dormiré 16:21 ¶ 56 en El ramat (grupo 3).docx</i>
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	<i>que se suben todos encima del otro y que la luna y que la jirafa quiere probar el sabor de la luna. 18:8 ¶ 32 en A taste of the moon 1.docx</i>
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	<i>que sí que llega 19:13 ¶ 38 en A teast of the moon 2.docx</i>
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	<i>Será que la jirafa y la luna prueban algo 17:8 ¶ 24 en A taste of the moon 3.docx</i>
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	<i>yo he pensado que cortar un árbol 1:7 ¶ 31 en El cazo de Lorenzo 1.docx</i>
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	<i>Pues que el niño sale del cole y se va a una tienda y comprar un cazo y para hacer una tortilla 2:11 ¶ 26 en El cazo de lorenzo 2.docx</i>
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	<i>que ya no podía salir del cazo 3:17 ¶ 46 en El cazo de Lorenzo 3.docx</i>

2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	<i>De que el cocodrilo coge el Nenúfar y se lo quiere comer y en vez de comerse el nenúfar se come su piel 7:8 ¶ 20 en Pell de cocodril 1.docx</i>
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	<i>de un cocodrilo 8:5 ¶ 17 en Pell de cocodril 2.docx</i>
2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	<i>de un cocodrilo que es amarillo dorado y estaba buceando y encuentra una flor flotando en el agua coge y se la pone en su guarida 9:7 ¶ 16 en Pell de cocodril 3.docx</i>
2	P18I-1	Me first (G1)	<i>De un cerdito que siempre se tenía que subir al autobús porque le gustaba mucho el primero y los demás cerditos se enfadaba y estaban intentando subir al autobús y el conductor no podía ver por su culpa. 4:7 ¶ 17 en Me first 1.docx</i>
2	P18I-2	Me first (G2)	<i>pues que unos cerditos estaban esperando en en las sillas para comprarse un camión nuevo y que lleve a los cerditos y uno se rompió el camión nuevo y lo tuvieron que pagar porque se rompió 6:8 ¶ 26 en Me first 2.docx</i>
2	P18I-3	Me first (G3)	<i>que cuando se volvieron a sus casas se encontraron con el lobo 5:7 ¶ 18 en Me first 3.docx</i>
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	<i>que hay gente por la calle y también hay un perro y están esperando el autobús y se imaginan que tiene un amigo imaginario al lado 24:5 ¶ 12 en Las aventuras de blakee 1.docx</i>
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	<i>Se fue al mundo de los humanos y se chocó con alguien que era su amigo 25:18 ¶ 50 en Blakee el amigo imaginario 2.docx</i>
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	<i>de un niño que tiene un amigo imaginario 23:4 ¶ 13 en Las aventuras de blakee 3.docx</i>
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	<i>de un ratón que no sabe qué hacer y se cuela por los bares y por las casas y le pegan con las escobas y se suben a los tejados para saber qué hacer 20:3 ¶ 8 en Ratolineta 1.docx</i>
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	<i>que el ratón construyó un muro y él subió para encontrar algún amigo y encontró a los osos 21:7 ¶ 16 en Ratolineta 2.docx</i>
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	<i>que era un ratón que estaba caminando se encontró con nosotras y tenía que esconderse por algún lado para que los osos no lo encuentren 22:5 ¶ 12 en Ratolineta 3.docx</i>
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	<i>de que un gato y un perro se pelean porque no quieren verse 27:5 ¶ 12 en A cat and a dog 1.docx</i>
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	<i>que se hacen amigos para que el perro le pueda coger al gato y el gato le pueda coger al perro y luego se vuelven a enfadar 28:10 ¶ 26 en A cat and a dog 2.docx</i>
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	<i>que había un gato y un perro que un día se escaparon porque estaban muy enfadados con la dueña y se fueron al bosque y se encontraron con un mono en un árbol 26:10 ¶ 22 en A cat and a dog 3.docx</i>

Figura 29. Intervenciones: Capacidad para interactuar con el texto y crear predicciones (CIP)

Dentro de esta categoría encontramos todas las intervenciones en las que los alumnos y alumnas fueron capaces de entrar en contacto con el libro, interpretarlo y realizaron

predicciones sobre lo que iba a ocurrir. Gracias a la fase de prelectura los estudiantes pudieron realizar hipótesis y predicciones sobre los álbumes ilustrados en las tres lenguas. Este paso previo a la lectura es importante e invita a los alumnos a pensar, imaginar y meterse en la historia. El título, la portada o las ilustraciones fueron elementos literarios de gran influencia para que los alumnos formularan sus predicciones. Por esta razón, las preguntas realizadas en la fase previa a la lectura constituyen una estrategia por parte del docente para poder reactivar conocimientos, generar hipótesis y expectativas sobre la lectura y evidenciar el propósito de lectura motivándola (Braslavsky, 2005). Como explica Solé (2002), para poder comprender un texto es necesario que el propio lector sea capaz de formular hipótesis, construya interpretaciones y que sea capaz de verificarlas.

- *Pues que el niño sale del cole y se va a una tienda y comprar un cazo y para hacer una tortilla 2:11 ¶ 26 en El cazo de lorenzo 2.docx*
- *De un cerdito que siempre se tenía que subir al autobús porque le gustaba mucho el primero y los demás cerditos se enfadaba y estaban intentando subir al autobús y el conductor no podía ver por su culpa. 4:7 ¶ 17 en Me first 1.docx*
- *Que cuando se volvieron a sus casas se encontraron con el lobo 5:7 ¶ 18 en Me first 3.docx*

Los alumnos fueron capaces de realizar un total de 364 predicciones durante los eventos letrados. Utilizaron la portada del cuento para visualizar e imaginar; de hecho, cuanto más ambigua era, más difícil era describir lo que había y más dejan volar su imaginación.

8.3.3.3 Capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales (CIIP):

En la figura 30 se muestran los ejemplos de las intervenciones que hemos codificado en la categoría “capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales”.

Trim.	Código	ÁLBUM	Intervenciones
1	P7C-G1	La sorpresa (G1)	<i>Que yo creo que debe ser la sorpresa del bosque con los animales. 11:10 ¶ 17 en La sorpresa (grupo 1).docx</i>

1	P7C-G2	La sorpresa (G2)	que un conejito iba saltando y se encontró a una rana, a un caracol, a un pájaro y aún búho 12:2 ¶ 6 en La sorpresa (grupo 2).docx
1	P7C-G3	La sorpresa (G3)	que están en un bosque y es el cumpleaños de todos los que están ahí 13:23 ¶ 41 en La sorpresa (grupo 3)-2.docx
1	P8V-1	El Ramat (G1)	me parece que “ramat” será este remolino (señala una imagen del cuento) 14:7 ¶ 15 en El ramat (grupo 1).docx
1	P8V-2	El Ramat (G2)	que la vendieron y nadie la quería y tenía amigos que le hacían burla... 15:10 ¶ 24 en El ramat (grupo 2).docx
1	P8V-3	El Ramat (G3)	yo llevo una oveja en casa de mis abuelos de peluche 16:15 ¶ 39 en El ramat (grupo 3).docx
1	P9I-1	A Taste of the moon (G1)	que se enamora alguien::: 18:12 ¶ 41 en A taste of the moon 1.docx
1	P9I-2	A Taste of the moon (G2)	pues a mí me pasó en el cole que estaba corriendo porque Daniel con un amigo suyo de fútbol me estaba persiguiendo y al final 19:30 ¶ 76 en A teast of the moon 2.docx
1	P9I-3	A Taste of the moon (G3)	la jirafa llega hasta la luna mira la luna, la saluda y (x) 17:5 ¶ 18 en A taste of the moon 3.docx
2	P16C-1	El cazo de Lorenzo (G1)	no, pues algún día hizo con mucha fuerza y plof, se lo quito 1:11 ¶ 49 en El cazo de Lorenzo 1.docx
2	P16C-2	El cazo de Lorenzo (G2)	Pues que (x) un niño dice a su mamá quiere a tomar una una tarta y la madre en la cocina está haciendo una tarta y después se la comía entera. 2:15 ¶ 36 en El cazo de lorenzo 2.docx
2	P16C-3	El cazo de Lorenzo (G3)	que nunca más quería salir del cazo porque, porque si salía le iba a ver la gente y se reían de él. 3:18 ¶ 50 en El cazo de Lorenzo 3.docx
2	P17V-1	Pell de cocodril (G1)	que el cocodrilo pues cuando nada en el agua pues se le quita todo lo de su piel y se queda todo rosa 7:14 ¶ 32 en Pell de cocodril 1.docx
2	P17V-2	Pell de cocodril (G2)	pues que se va a volver dorado 8:14 ¶ 39 en Pell de cocodril 2.docx

2	P17V-3	Pell de cocodril (G3)	<i>que cuando va a salir a la calle se pone carne y cuando está en la calle se pone negra porque está muy rabiosa 9:32 ¶ 84 en Pell de cocodril 3.docx</i>
2	P18I-1	Me first (G1)	<i>de un cerdito que siempre tiene que ser el primero y los demás los últimos por su culpa 4:6 ¶ 15 en Me first 1.docx</i>
2	P18I-2	Me first (G2)	<i>pues que si se comiera 1 trillón de sandwich se pondría súper súper gordo 6:12 ¶ 38 en Me first 2.docx</i>
2	P18I-3	Me first (G3)	<i>A Sofia y a Carolina porque las dos querían ser la primera y una se estaba peleando y la otra empezó a llorar y la otra empezó a llorar dijeron todas que era Sofia pero eso no era verdad era Carolina y llegó antes Carolina. 5:22 ¶ 63 en Me first 3.docx</i>
3	P28C-1	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G1)	<i>pues que había un señor y no sabía que había un fantasma a su lado 24:10 ¶ 22 en Las aventuras de blakee 1.docx</i>
3	P28C-2	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G2)	<i>que cuando éramos amigos él se fue al fútbol 10 años y a mi una paloma me estaba saltando 25:32 ¶ 91 en Blakee el amigo imaginario 2.docx</i>
3	P28C-3	Las aventuras de Blakee, un amigo imaginario (G3)	<i>que se hacen amigos pero el amigo imaginario sin querer se va de la casa porque no le dan comida ni nada 23:5 ¶ 15 en Las aventuras de blakee 3.docx</i>
3	P29V-1	La Ratolineta i el mur vermell (G1)	<i>que un ratón tiene miedo de los animales que le quieren comer 20:6 ¶ 13 en Ratolineta 1.docx</i>
3	P29V-2	La Ratolineta i el mur vermell (G2)	<i>que es un ratón que escala que un muro que quiere pasar al otro lado y hay un muro y empieza escalar arriba y entonces luego va por todo el muro y va a ver adónde llega 21:4 ¶ 10 en Ratolineta 2.docx</i>
3	P29V-3	La Ratolineta i el mur vermell (G3)	<i>de que osos en están al otro lado y que querían trepar para comerse al ratón 22:3 ¶ 8 en Ratolineta 3.docx</i>
3	P30I-1	A Cat and a Dog (G1)	<i>con Taha pues porque cuando teníamos cuatro o tres nos peleábamos 27:20 ¶ 48 en A cat and a dog 1.docx</i>
3	P30I-2	A Cat and a Dog (G2)	<i>es normal que estén así porque los perros no se pueden resistir a los gatos 28:5 ¶ 12 en A cat and a dog 2.docx</i>
3	P30I-3	A Cat and a Dog (G3)	<i>un perro y un gato estaban enfadados porque vivían juntos y no se llevaban bien 26:4 ¶ 10 en A cat and a dog 3.docx</i>

--	--	--	--

Figura 30. Intervenciones: Capacidad para interactuar con el texto y crear interpretaciones personales (CIIP)

Los alumnos y alumnas fueron capaces de realizar numerosas interpretaciones personales y generaron conversaciones enriquecedoras alrededor de los álbumes, lo que les permitió aprender de sus compañeros y disfruta de la lectura.

Podemos observar que cuando tenían que predecir lo que iba a ocurrir en la historia solían recurrir a la descripción de la portada como en:

- *que un conejito iba saltando y se encontró a una rana, a un caracol, a un pájaro y aún búho 12:2 ¶ 6 en La sorpresa (grupo 2).docx*
- *pues que había un señor y no sabía que había un fantasma a su lado 24:10 ¶ 22 en Las aventuras de blakee 1.docx*

También recurrían a sus conocimientos previos como en:

- *es normal que estén así porque los perros no se pueden resistir a los gatos 28:5 ¶ 12 en A cat and a dog 2.docx*
- *pues que si se comiera 1 trillón de sándwich se pondría súper súper gordo 6:12 ¶ 38 en Me first 2.docx*

En otras ocasiones, cuando tenían que pensar si la historia le recordaba a alguna historia personal, recurrían a sus recuerdos personales e historias del aula.

- *A Sofía y a Carolina porque las dos querían ser la primera y una se estaba peleando y la otra empezó a llorar y la otra empezó a llorar dijeron todas que era Sofía pero eso no era verdad era Carolina y llegó antes Carolina. 5:22 ¶ 63 en Me first 3.docx*

Los conocimientos previos del lector y la información que le aporta el álbum ilustrado que está leyendo permite al lector crear interpretaciones personales (Solé, 2002) que se enriquecen con la guía del profesor y las intervenciones de los compañeros. Por esta razón, como recogíamos en el capítulo 3, la conversación literaria se convierte en una herramienta clave para ayudar a los estudiantes a interpretar las lecturas propuestas en el aula (Correro y Real, 2019).

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

En este capítulo recogemos las conclusiones de la investigación realizada en un aula de Educación Infantil, a partir de los objetivos planteados y de las preguntas de investigación derivadas de ellos. Así mismo, analizamos las limitaciones encontradas y proponemos nuevas líneas de investigación para el futuro. Por este motivo, dividimos el capítulo en siete apartados en los que contestamos las preguntas de investigación planteadas en el capítulo cinco. Posteriormente, finalizamos con la propuesta de futuras líneas de investigación.

Para comenzar, es importante señalar los elementos principales en los que se sustenta esta investigación y que han resultado decisivos para poderla llevar a cabo. Entre ellos, encontramos el acceso a las grabaciones en gran grupo y en pequeño grupo, la categorización de las intervenciones atendiendo a las dimensiones de la literacidad y la selección de los álbumes ilustrados. Los datos audiovisuales de las grabaciones en los dos tipos de agrupamiento (gran y pequeño grupo) fueron decisivos para la interpretación. La etapa de Educación Infantil presenta unas características específicas que hace que la recogida de datos se vea dificultada en algunas ocasiones. La corta edad de los niños y niñas y el número de alumnos del gran grupo hizo que nos decantáramos por las grabaciones puesto que la producción escrita que podían ofrecer era escasa. Gracias al material audiovisual hemos podido realizar un análisis de las respuestas de los alumnos. Es cierto que las grabaciones en pequeño grupo nos han dado una información más detallada y nos han ayudado a observar el desarrollo de las tres dimensiones de la literacidad a través de este Plan Lector.

La categorización de las intervenciones también ha sido un elemento clave a lo largo de esta investigación. Gracias a la conexión establecida entre las preguntas del Plan Lector, las dimensiones de la literacidad y las categorías, podemos observar el desarrollo de la literacidad detallado en cada una de las dimensiones y en cada una de las lenguas curriculares. Del mismo modo, la selección de los álbumes ilustrados también ha contribuido al buen desarrollo, puesto que se adaptaban a su edad y a sus intereses.

9.1 La capacidad de predecir e imaginar lo que va a ocurrir en una historia

En relación con nuestro primer objetivo, “analizar la capacidad del alumnado de predecir e imaginar lo que va a ocurrir en una historia” podemos decir que en las grabaciones en gran grupo se muestra que los estudiantes hacían predicciones sobre el álbum ilustrado que se les presentaba, independientemente del idioma. Esto nos permite afirmar que el álbum ilustrado, por su carácter multimodal, facilita la comprensión de segundas lenguas. La estética del álbum se antepone a la lengua utilizada porque los alumnos y alumnas se sienten cómodos gracias a que las imágenes facilitan su comprensión, por lo que no siempre se obtuvieron más predicciones en los álbumes en castellano, lengua mayoritaria del alumnado.

Del mismo modo, el título ayuda a los estudiantes a predecir historias puesto que saben que es una parte importante del libro y les dará pistas sobre lo que va a ocurrir. No obstante, solo utilizan aquellas palabras del título que conocen y, junto con las imágenes de la portada y de la contraportada, se aventuran a realizar la predicción. Cuando el álbum no tiene muchas imágenes evidentes sobre lo que puede ocurrir en la historia recurren al título y relacionan su predicción con él. Es el caso de *El cazo de Lorenzo* en el que algunos alumnos interpretan que el “cazo” se refería al verbo “cazar” y predicen que lo que va a ocurrir en la historia es que van a cazar un animal.

En numerosas ocasiones, los estudiantes se apoyan en las intervenciones de sus compañeros para ampliar, refutar o copiar sus argumentos. Asimismo, las lecturas en pequeño grupo les proporcionan un espacio dialógico más adecuado para poder argumentar sus predicciones y participar, del cual no disponen en el gran grupo.

9.2 Conexiones entre el álbum ilustrado y su realidad

El segundo objetivo de la investigación se centraba en “examinar qué conexiones hacen los alumnos entre el álbum ilustrado y su realidad”. Los estudiantes demostraron que eran capaces de relacionar la historia, los personajes y los sucesos con sus experiencias personales previas. Es cierto que algunos álbumes resultaron más fáciles que otros porque los temas eran más o menos evidentes. Los álbumes ilustrados de *El cazo de Lorenzo* (Empatía), *El ramat* (trabajo en equipo) y *El mur Vermell i la Ratolineta* (luchar por

descubrir) resultaron más difíciles que *Me First* (amistad), *La Sorpresa* (trabajo en equipo), *Pell de cocodril* (amistad), *A taste of the moon* (trabajo en equipo), *A cat and a dog* (amistad) y *Las aventuras de Beekle* (luchar por descubrir) puesto que el autor plantea una metáfora que el alumnado no fue capaz de comprender. No obstante, incluso en aquellos casos en que no comprendían el tema de la historia, los alumnos eran capaces de crear conexiones con las emociones de los personajes y relacionarlos con sus propios sucesos.

Por lo tanto, los estudiantes no solo conectaron con el tema de la historia, sino que también lo hicieron con los personajes y sus emociones empatizando con ellos y realizando conexiones con historias en las que ellos se habían sentido igual. Del mismo modo, los alumnos colaboraban entre ellos para elaborar sus intervenciones e incluso en numerosas ocasiones, la intervención de uno de los participantes servía de guía para las respuestas de los demás que copiaban el tema y lo adaptaban a una historia personal.

Así mismo, se muestra que, pese a que trabajamos con el mismo libro en las tres sesiones de pequeño grupo (Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3), las conexiones con sus vidas personales no coincidieron y las conversaciones alrededor de la pregunta que les hacía indagar en su repertorio personal fueron diferentes en las nueve ocasiones en que la realizamos. Las conversaciones giraron tanto en torno a sucesos como a sentimientos.

Por último, cabe resaltar que el vocabulario específico del que dispone el alumnado sobre álbumes ilustrados o personajes, así como sus conocimientos previos le ayuda a participar de forma activa en la conversación literaria, y a desarrollar argumentos más o menos elaborados.

9.3 Relaciones intertextuales entre los álbumes ilustrados en las distintas lenguas

En relación con el objetivo “explorar las relaciones intertextuales que establece el alumnado entre los álbumes ilustrados trabajados en las tres lenguas curriculares (castellano, valenciano e inglés)”, hemos mostrado que, con independencia de la lengua en que esté narrado el texto, los alumnos son capaces de realizar conexiones entre los álbumes, tanto en las sesiones en gran grupo como en las de pequeño grupo. Este tipo de

conexión requiere un proceso de pensamiento complejo para el cual el alumnado debe crear su propio conocimiento y compartirlo. Como se observa en los resultados, las intervenciones codificadas en esta categoría fueron numerosas y superaron las expectativas de la profesora. Estos resultados se deben principalmente a tres factores: la conversación literaria abierta, el apoyo visual que les proporcionamos y el tratamiento integrado de las lenguas.

Las conversaciones literarias que se desarrollaron en el aula nunca fueron corregidas por la profesora. El propósito no era que los estudiantes dijeran lo que nosotros queríamos escuchar, sino que aprendieran a pensar y a elaborar sus propios pensamientos a través de los álbumes ilustrados y la guía de la profesora. Por esta razón, los alumnos se sintieron cómodos y libres para expresar sus pensamientos. Este tipo de conversación los llevó en algunas ocasiones a inventar historias o copiar las del compañero, y, en otras, incluso les permitió elaborar conexiones que ni siquiera habíamos pensado nosotros como adultos. Esto confirma el papel esencial de la conversación literaria, que debe ser libre y guiada por el profesor.

Del mismo modo, dedicar un espacio en el aula al Plan Lector ayudó al alumno a recordar el repertorio de álbumes que íbamos leyendo. Tener los álbumes a la vista y las portadas formando un mural en el aula favoreció que recordaran las historias y pudieran relacionarlas. Encontraron relación entre el aspecto de los personajes, su personalidad o sus comportamientos. No siempre fueron las esperadas, pero es cierto que siempre intentaron justificarlas bajo su criterio. Así mismo, este espacio permitió a los alumnos mantener conversaciones literarias de forma esporádica en el aula y hacer referencia a personajes o a historias fuera del tiempo destinado al Plan Lector.

Del mismo modo, es importante destacar el tratamiento integrado de las lenguas que se implementa en el Plan Lector que muestra que la competencia y las destrezas adquiridas en una lengua se transfiere al resto de las lenguas. Este planteamiento favoreció la realización de conexiones y puentes entre lenguas, convirtiendo al alumnado en mediadores de su propio aprendizaje (Palou y Fons, 2019).

Por último, cabe señalar que únicamente realizaron un par de conexiones con dos series televisivas (*La patrulla Canina* y *Supernenas*). Es posible que no se realizaran más

porque fundamentalmente utilizaban de apoyo las historias ya leídas y que estaban a la vista. Aun así, los alumnos no nombraban historias de su repertorio personal, porque en casa no solían leerles cuentos asiduamente.

9.4 El uso de vocabulario específico para referirse a elementos de los álbumes ilustrados

Al abordar el objetivo “observar el uso de vocabulario específico de los alumnos para referirse a elementos de los álbumes ilustrados” es pertinente considerar que en tercero de Educación Infantil (entre 4 y 6 años) los estudiantes ya contaban con un bagaje lector básico, construido en los entornos familiar y escolar. Por ello, los alumnos y alumnas fueron capaces de identificar el título desde el principio de las sesiones. En un primer momento lo señalaban con el dedo para que la maestra pudiera leerlo, pero a medida que fue avanzando el curso los alumnos consiguieron leerlo solos. Su interés por descubrir el título se mantuvo de manera persistente y siempre lo intentaban pese a que no dominaran la lengua.

Normalmente el título les daba pistas para descubrir en qué lengua estaba escrito el álbum y se iba a desarrollar el evento letrado. Del mismo modo, aprendieron a leer el nombre del autor e ilustrador. En un primer momento solían confundirlo con el nombre de la editorial, pero poco a poco localizaron el lugar que ocupaba en la portada y aprendieron a leerlo con facilidad.

Las conversaciones literarias que se desarrollaron a lo largo del curso escolar permitieron al alumnado conocer numerosos personajes con características diferentes con las que, en ocasiones, se sentían identificados o conocieron diferentes comportamientos y emociones a través de ellos. A lo largo de las conversaciones en gran grupo y en pequeño grupo utilizaron los nombres de los personajes para referirse a ellos y, si en alguna ocasión no recordaban su nombre, señalaban en el mural el personaje al que querían hacer referencia y los compañeros ayudaban a recordarlo. Algo similar ocurrió con los títulos de los libros, que entraron a formar parte de su repertorio personal y aparecían citados con frecuencia en las conversaciones literarias. En consecuencia, el vocabulario literario también se vio fortalecido puesto que aprendieron a hablar con propiedad cuando se referían a elementos del álbum y del Plan Lector.

9.5 Las interacciones en las sesiones de grupo-clase

En el marco del objetivo “analizar las interacciones del alumnado a lo largo de un curso escolar con el grupo-clase”, es necesario considerar que la participación de los estudiantes en las sesiones de grupo-clase fue, en general, muy positiva, como muestran los datos (Gráfico 3). Sin embargo, la lectura de los primeros álbumes fue difícil puesto que no estaban acostumbrados a mantener la atención durante mucho tiempo. La lectura del álbum ilustrado y las preguntas de las tres fases fueron muy largas y, a menudo, se perdía el interés. Poco a poco fue aumentando la curiosidad por descubrir un nuevo álbum. Como señala Colomer (2010), a los alumnos no les puede gustar algo que no conocen, ni pueden aumentar su gusto y su interés por la lectura si no la descubren. Por esta razón, mantener los eventos letrados a lo largo del curso fue beneficioso para ellos e hizo que sus conversaciones literarias fueran mejorando a lo largo de las sesiones.

Las fases de los eventos letrados, basadas en las estrategias de lectura estratégica y las dimensiones de la literacidad (Solé, 1992; Cooper et al., 2012; Kucer 2014), permitieron estructurar las conversaciones literarias y al mismo tiempo crear andamiajes con los que enfrentarse a la lectura de otros textos. Pudimos observar que los alumnos interiorizaron las preguntas y en ocasiones se anticipaban a realizarlas antes de que lo hiciera la profesora. Por este motivo, creemos que sistematizar la sesiones en tres fases con las mismas preguntas resultó beneficioso para los alumnos puesto que les permitió crear nuevos esquemas de conocimiento y fomentar la autonomía en la creación de su propio pensamiento.

Del mismo modo, la estructura de los eventos letrados y su perdurabilidad en el tiempo también fue positiva para las sesiones en valenciano y en inglés. Es cierto que en un primer momento tuvimos que recurrir a la traducción de las preguntas de las fases, pero poco a poco las formulamos en la lengua correspondiente y ellos las contestaban con problemas, generalmente en su lengua primera (el castellano) y en algunas ocasiones utilizaban el valenciano o el inglés. No obstante, los alumnos contestaban mayoritariamente en castellano, su lengua materna, y en algunas ocasiones utilizaron el inglés o el valenciano.

9.6 El álbum ilustrado como evento letrado adecuado para fomentar la literacidad

Con respecto al objetivo “validar el álbum ilustrado como evento letrado adecuado para fomentar la literacidad” es importante destacar que ha sido una herramienta clave en esta investigación gracias a las características multimodales que posee. Los estudiantes comprenden las historias en las tres lenguas curriculares en una etapa tan precoz como la Educación Infantil en gran parte porque las imágenes ayudan a la comprensión del texto. Como hemos podido observar en los resultados, no existen diferencias evidentes entre la comprensión de unos álbumes u otros y el alumnado establecía relaciones de intertextualidad entre ellos independientemente de la lengua utilizada. También fueron capaces de utilizar los personajes y los títulos en las conversaciones literarias sin importar si las historias habían sido contadas en castellano, valenciano o inglés.

Las características del álbum, por tanto, también son claves para favorecer las conversaciones literarias en los eventos letrados. A lo largo de las intervenciones hemos podido observar cómo los alumnos hacían referencia a las imágenes de las portadas de los álbumes o señalaban las portadas y los personajes cuando no recordaban sus nombres. Como hemos mencionado previamente, tener los álbumes y las portadas visibles resultó muy beneficioso para poder hacer referencia a ellos y mantenerlos presentes.

La multimodalidad del álbum permitió a los alumnos crear significado a través de la imagen y el texto, acercándolos a la realidad volátil en la que crecen y permitiéndoles crear sus propias interpretaciones. Además, como explica Chambers (2015), este tipo de actividades permitirá al alumno convertirse en un lector crítico y reflexivo, que disfrute de la lectura y que sea capaz de interpretar cada vez textos más complejos. Por ello, el tiempo de lectura, los libros bien elegidos, la lectura en voz alta y la conversación infantil guiada por el adulto constituyen los cuatro elementos más importantes para formar al futuro lector.

Por último, quiero señalar, como uno de los efectos de esta investigación en el centro en que se realizó, que el Plan lector presentado en esta tesis continúa implementándose en el

tercer curso de Educación Infantil desde el curso escolar 2018-19. Un total de 9 tutoras han realizado las 30 sesiones con los 30 álbumes ilustrado en las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana y todas ellas lo valoran de forma positiva.

En cuanto a futuras líneas de investigación en escenarios distintos, surge el interés por la realización de un Plan Lector similar en estudiantes de mayor edad, con una mayor madurez y un bagaje lector más amplio. Sin embargo, es importante destacar que numerosos docentes consideran que el álbum ilustrado es un recurso dedicado a la primera infancia y desconocen el potencial que posee como recurso pedagógico. Por ello, proponemos la implementación de este plan en el cuarto curso de Educación Primaria del mismo centro en el curso 2024-2025. Del mismo modo, es importante reflexionar sobre cómo fomentar la literacidad en las aulas de Educación Infantil y Primaria con el objetivo de preparar a nuestros estudiantes para que aprendan a leer y a escribir, pero también sean capaces de construir sus propios conocimientos e interpretar el mundo en el que viven.

Para finalizar, quiero dejar constancia de la repercusión que esta investigación ha tenido sobre la docente investigadora. Como cabía esperar, la realización de esta tesis ha supuesto un crecimiento personal y profesional significativo. La visión adquirida gracias a la investigación educativa me ha permitido desarrollar una mayor capacidad reflexiva en mi aula y en el entorno educativo. Asimismo, esta experiencia me ha permitido comprender los desafíos que presenta mirar con perspectiva mi aula. Del mismo modo, me ha hecho conocer los desafíos que presenta vincular la práctica docente y la investigación educativa puesto que en numerosas ocasiones ha supuesto un esfuerzo considerable. Sin embargo, estos desafíos también han supuesto oportunidades que han contribuido a mi desarrollo como docente investigadora.

Por último, debemos poner énfasis en la importancia de desarrollar la literacidad en las aulas de Educación Infantil con el objetivo de preparar a nuestro alumnado para el mundo multimodal en el que se encuentra. La lectura y la escritura continúan siendo primordiales, pero debemos proporcionar a nuestros alumnos y alumnas las herramientas necesarias para poder interpretar y construir sus propios conocimientos. La literatura nos proporciona un entorno inmejorable para poder fomentar la literacidad en los alumnos más pequeños desde las tres lenguas curriculares de la Comunidad Valenciana.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Anderson, L. W., & Postlethwaite, T. N. (2009). *Evaluación de programas: estudios de gran y de pequeña escala. Algunas generalizaciones*. IIPÉ-UNESCO.
- Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5(2), 87-101.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2001). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *High School Journal*, 84, 35-53.
- Apráiz, M., Pérez, M. y Ruiz, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista iberoamericana de educación*, (59), 119-137. <https://doi.org/10.35362/rie590459>
- Arnau, H. y Barrera, P. (2019). Una biblioteca viva (Escuela Joan Maragall, de Rubí). En C. Corro y N. Real (coords). *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 137-152). Octaedro.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baldaquí, J.M. y Pasqual, V. (2021). Gestió de les llengües en entorns educatius multilingües: una perspectiva valenciana. *Revista de Llengua i Dret*, (75), 64-84.
- Baldaquí, J.M. (2020). La «Llei d'ús i ensenyament del valencià» i la configuració del sistema educatiu plurilingüe valencià. *Caplletra: revista internacional de filologia*, (68), 149-176.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. PUV.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, (10), 7-26. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238>
- Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. y Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1) 30–57. doi 10.1075/jicb.5.1.02bal
- Bataller, A. y Reyes-Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13(26), 13-30.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press

- Bauman, Z. y Mauro, E. (2016). *Babel*. Polity Press
- Bigas, M. y Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Camps, A. (2001). Introducción. *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp.7-22). Graó
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. y Fontich, X. (2021). La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 60, 224-228.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
<https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Carlino, P. y Santana, D. (1996). *Leer y Escribir con Sentido: Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Visor.
- Carmena, G., Sánchez, B., Brioso, M. J., De la Cuesta, J. C., García-Romanillos, I., Sánchez, A. M., & Ariza, A. (2002). La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea. *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Cassany, D y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 28(2), 1-2.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco/Libros.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cenoz, J. (2011). El plurilingüismo en el contexto escolar. Diversidad lingüística, competencia plurilingüe y tipología. A C. Escobar Urmeneta i L. Nussbaum (Eds.), *Aprender en una altra llengua-Learninf through another language. Aprender en otra lengua*, 17-34.
- Cenoz, J., y Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- Cerrillo, P. (2010a). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro
- Cerrillo, P. (2010b). *Sobre lectura, literatura y educación*. Porrúa.
- Chambers, A. (2015). *Dime*. Fondo de Cultura Económica de España.

- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp.435-453) Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M. Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Colomer, T. (1994). L'adquisició de la competència literaria. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*,(1), 37-50.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22 (4), 1-19.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura?. *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 168, 7-18.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en Educación Infantil y Primaria*. Síntesis.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Cooper, D. J., Robinson, M.D., Slansky, J.A. y Kiger, N. D. (2014). *Literacy: Helping Students Construct Meaning*. Cengage Learning.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Designing social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. En B. Cope y M. Kalantzis. *A pedagogy of multiliteracies* (pp.1-36). Palgrave Macmillan.
- Correig, M. (2001). ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? En M. Bigas y M. Correig. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil* (pp. 125-155). Síntesis.
- Correig, M. (2006). L'educació literària a l'educació infantil. *Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura* (40), 66-75.
- Correro, C. (2019). El libro-álbum, características y oportunidades para la educación literaria de los niños y niñas. *Em aberto*, 32, (105), 43-57.

- Correro, C. y Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa de Educación Infantil. En C. Correro y N. Real, *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*, (pp. 43-65). Octaedro.
- Correro, C. y Portell, J. (2023). *Lectures que fan lectors. L'educació literaria d'infants i joves*. Eumo Editorial.
- Coste, D. (2010). L'intercomprension à la croisée des chemins?. *Synergies Europe*, 5, 193-199.
- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence -Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Council of Europe.
- Cox, M. (2020). *La magia de leer en voz alta*. Urano.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Sage.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación* (326) 37-62.
- Cummins, J. (2005a). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (p. 113-132). Horsori.
- Cummins, J. (2005b). De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información en contextos bi/trilingües. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Coords.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 129-148). Horsori.
- De Europa, C. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Autor, Estrasburgo*.
- Domene, R. (2018). *La educación literaria a través del álbum ilustrado: el desarrollo de la interculturalidad en la clase de inglés como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universitat de València.
- Driggs, C. y Sipe, L. (2007). A Unique Visual and Literary Art From: Recent Research on Picturebooks. *Language Arts* 83(3), 273-80.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de educación* (Nº Extra 1), 239-253.
- Durán, T. (2008). Escala de color: exercici d'educació visual i plàstica a primària. *Guix: Elements d'acció educativa* (350) 28-33.

- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (eds.) (1991). *A case for the case study*. University of North Carolina Press.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferrer, M. y Rodríguez, C. (2010) Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües. En O.Guasch (coord.). *El tractament integrat de les llengües* (pp.29-48) Graó.
- Fittipaldi, M. y Durán, C. (2010). La literatura como experiencia compartida. *Lectura y vida*, 31(3), 20-28.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata
- Fons, M. (2001a). Aprender a leer y a escribir. En M. Bigas y M. Correig. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil* (pp. 157-177) Síntesis.
- Fons, M. (2001b). Enseñar a leer y a escribir. En M. Bigas y M. Correig. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil* (pp. 179-212) Síntesis.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Frith, U. (1998). *Aspectos psicológicos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno*. En EE.SS.UU. Logopedia y Psicología del Lenguaje (Eds.), *La lectura* (pp. 21-31). Universidad Pontificia de Salamanca.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Venezolana C.A.
- Goodman, K. (1998) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (ed.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-28). Siglo XXI.
- Goodman, Y. (1992) Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- Guasch, O. (2005). L'ensenyament integrat de les llengües del curriculum. *Revista Immersió lingüística* (7), 21-38.

- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (47), 20-32.
- Guasch, O. (2010). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars. En O.Guasch (coord.). *El tractament integrat de les llengües* (pp.13-27). Graó.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jacobson, R. (1976). *Teaching Strategies for the Education of Bilinguals*.
- Vernon-Lord, John (1997). Algunos aspectos que el ilustrador debe tener en cuenta en el proceso de creación de libros ilustrados para niños, en *Ponencias del IV Sinposi Internacional Catalònia d'Il·lustració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Ediciones Octaedro.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. RoutledgeFalmer.
- Kucer, S.B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Routledge.
- Lacorte, M. y Reyes-Torres, A (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco Libros.
- Lambert, W. E. (1986). *An overview of issues in immersion education*. University of Manitoba, Communication Systems, Program Production.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania* 97(2), 281-297.
- Lorenzo, F. J., Trujillo, F., & Jeremías, J. M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis, 2011.
- Marí, I. (2005). Leer entre dos mundos: barreras y puentes tecnológicos. En E. Matute, *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*, (pp. 135-148) Universidad de Guadalajara.
- Matulka, D. I. (2008). *A picture book primer: Understanding and using picture books*. Greenwood Publishing Group.
- Mauri, T.; Solé, I.; Del Carmen, L. y Zabala, A. (1990). *El currículum en el centro educativo (Cuadernos de educación)*. Horsori

- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos* (32) 21-34.
- Molina, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años*. La Editorial, UPR.
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la Lectura*. CEPE.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Visor
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistic*, 29, p. 578-596. <https://doi.org/10.1093/applin/amm056>
- New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, (66)1, 60-92.
- Nikilajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, Competence and Meaning-making: A Human Sciences Approach. *Cambridge Journal of education*, 40(2), 145-159.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: the narrative art of children's picturebook*. University of Georgia
- Núñez, P. (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Octaedro.
- Paesani, K., Allen, H.W. y Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Pearson.
- Paesani, K. y Menke, M. (2023). *Literacies in Language Education: A Guide for Teachers and Teacher Educators*. Georgetown University.
- Palou, J. y Fons, M. (2019). *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*. Octaedro.
- Pascual, V. (2011). Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià. *Valencia: Generalitat Valenciana*.
- Pellicer, J.E. (2006). *Historia d'un desig insatisfet: L'ensenyament del valencià fins a 1939*. Perifèric.
- Petit, M. (2002). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Piccardo E., Lawrence G., Germain Rutherford A., Galante A. (2022), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*. Springer International Publishing.

- Piggot, Th. D., & Barr, R. (2002). Designing programmatic interventions. En M.L.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.). *Methods of literacy research: the methodology chapters from handbook of reading research* (vol. III, pp. 99-108). Lawrence Erlbaum.
- Pike, M. (2003). From Personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(2) 61-72.
- Portolés, L. (2020). El Multilinguisme a l'escola: tendències educatives i nous reptes. *Caplletra*, 68, 125-147. <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/16474>
- Reyes-Torres, A. (2014). Literacy Education: The First Step towards Literary Competence. En A. Reyes-Torres; L. Villacañas de Castro; B. Soler *Thinking Through Children's Literature in the Classroom*, (pp. 42-52). Cambridge Scholars.
- Reyes-Torres, A. (2019). Literatura. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. (pp.628-640) Routledge.
- Reyes-Torres, A. & Bird, A. (2015). "Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- Reyes-Torres, A., Raga, M. P., & Tramoyeres, P. B. (2020). Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 54-77.
- Rosenblatt, L. (1938). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128.
- Rosenblatt, L. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55 (4), 377-386.
- Roselló, V. (2011). Cap a una educació plurilingüe: una proposta d'investigació-acció. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. II, n. 2; 3-18.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de libros infantiles*. Gustavo Gili.
- Sánchez Miguel, E. (2010) *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Sánchez Rodríguez, S. (2008). La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. Romero y R.

- Jiménez (coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria* (pp. 177-198). Editorial UCA.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Shulevitz, U. (1999). ¿Qué es un libro álbum? En VVAA (ed.), *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* (Tesis doctoral). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Smith, F. (1990) *Para darle sentido a la lectura*. Aprendizaje Visor.
- Solé, I (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- Solé, I (1990). Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En: L. del Carmen, I. Solé, T. Mauri y A. Zabala. *El currículum en el centro educativo* (pp.52-90). ICE/UB Horsori.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó/ICE.
- Solé, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias! *Aula de Innovación Educativa*. 46, p. 15-18.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59)1, 43-61.
- Solé, I., & Minguela, M. (2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case Studies. En N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds.). *The Sage handbook of Qualitative Research. Third edition* (pp. 443-466). Sage.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Teberosky, A. (2003) Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía* (330), 42-45.
- De Temple, J.M. (2001). Parents and children reading books together, en D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Be-ginning literacy with language*, 31-51. Paul H. Brookes.
- Temple, C., Martinez, M., & Yacota, J. (2006). *Children's book in children's hands an introduction to their literature*. Pearson Education.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir? *Aula de innovación educativa* (179) 24-28.

- Torralba Miralles, G. y Marzá i Ibàñez, A. (2022). “Mamá, vamos a escribirlo todo”: los textos identitarios como facilitadores de la literacidad plurilingüe. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 15 (2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.993>.
- Torres Velázquez, M. A. (2016). Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 287- 303. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/208>
- Trabal, M. (2019). Una experiencia de educación literaria en Sarrià (Escuela Orlandai, de Barcelona), en C. Correró y N. Real (coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. Octaedro.
- Van der Linden, S., & Douzou, O. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto/Actes Sud.
- Villacañas de Castro, L.S. (2016). El giro pedagógico en la investigación sobre la transferencia interlingüística: Repensando las hipótesis de interdependencia y del umbral lingüístico. *Tejuelo*, 23, 201-227. DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.201
- Warner, C. y Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. UOC.
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3ªed. Newbury Park CA: Sage.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder*. Norma.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79.

Anexos 1

En el enlace que adjuntamos se pueden encontrar las 27 transcripciones realizadas organizadas por subcarpetas que tienen como título el álbum ilustrado correspondiente.

https://drive.google.com/drive/folders/1gXJndSc0vqNMzUHwBXzZF6hrGz0TDAkl?usp=share_link

Anexos 2

En el siguiente enlace adjuntamos un documento con las intervenciones codificadas clasificadas por categorías.

https://docs.google.com/document/d/1ico0rZ5jsvk4JQx6FYjxhG7r0giGzef8/edit?usp=share_link&oid=118439402739938611423&rtpof=true&sd=true