

“La Educación literaria en el contexto de la Titulación de Maestro”

Marta Sanjuán Álvarez (Coordinadora), msanjlv@unizar.es

José Domingo Dueñas Lorente, jduenas@unizar.es

Elvira Luengo Gascón, eluengo1@unizar.es

Milagros Llorente Mayor, miloma@unizar.es

Rosa Tabernero Sala, rostab@unizar.es

Dirección de contacto:

Universidad de Zaragoza

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

C/ San Juan Bosco, 7

50009 Zaragoza

RESUMEN

La experiencia desarrollada ha consistido en la adaptación de la metodología docente, en el marco de la Convergencia al EEES, de varias asignaturas y bloques temáticos de las Titulaciones de “Maestro de Educación Infantil” y “Maestro de Educación Primaria” relacionados con la *educación literaria*. Una buena educación literaria de los alumnos de Magisterio se considera indispensable tanto por las competencias que la Literatura y la lectura aportan a la formación general de los individuos como, más específicamente, por el papel que estos futuros maestros desempeñarán como mediadores entre los libros y los niños.

Preocupados por el nivel de competencia literaria y hábitos lectores de los alumnos de Magisterio, los profesores integrantes del Grupo de trabajo desarrollaron a lo largo del Curso 2004-2005 un Proyecto de Innovación Docente y Renovación Pedagógica, titulado “Educación literaria y fomento de hábitos lectores”. Las encuestas entonces diseñadas pusieron de relieve la falta de hábitos lectores en una mayoría de los alumnos de Magisterio, así como un desconocimiento casi total del corpus de literatura infantil y juvenil.

Este Proyecto se ha planteado, por tanto, con un doble objetivo:

- Lograr que los alumnos de Magisterio conozcan un corpus básico de textos de literatura infantil, que en algunos casos servirá, además, para iniciar en la lectura y aprecio de los textos literarios y crear el hábito lector.

- Conseguir de estos alumnos, futuros mediadores entre los libros y los niños, una recepción crítica y rigurosa de los textos literarios infantiles, apoyada en unos criterios de análisis científicos.

Palabras clave: educación literaria, formación de maestros, literatura infantil

1. Contextualización de la experiencia.

1.1. Antecedentes.

El Proyecto desarrollado ha consistido en la adaptación metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior de las siguientes asignaturas o bloques temáticos de la Titulación de Maestro:

- “Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria” (Bloque temático 6: “Didáctica de la Literatura”). Troncal, 2º Maestro de Educación Primaria, Facultad de Educación, Zaragoza.
- “Literatura Infantil”. Troncal, 1º Maestro de Educación Infantil, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Huesca.
- “Narrativa Infantil”. Optativa, Maestro de Educación Infantil, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Huesca.

Una buena educación literaria de los alumnos de Magisterio se considera indispensable tanto por lo que la Literatura y la lectura aportan a la formación general de los individuos como, más específicamente, por el papel que estos futuros maestros desempeñarán como mediadores entre los libros y los niños.

Preocupados por el nivel de competencia literaria y hábitos lectores de los alumnos de Magisterio, los profesores integrantes del Grupo de trabajo desarrollamos a lo largo del Curso 2004-2005 un Proyecto de Innovación Docente y Renovación Pedagógica, titulado “Educación literaria y fomento de hábitos lectores”, auspiciado por el ICE de la Universidad de Zaragoza y coordinado por la profesora Rosa Tabernero. Los objetivos propuestos para dicho Proyecto de Innovación fueron los siguientes:

1. Mejorar y renovar la metodología docente en la Diplomatura de Magisterio: Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Primaria, Literatura Infantil, Narrativa Infantil y Dramatización, preferentemente.

2. Transmitir a los alumnos la importancia de la lectura literaria.
3. Concienciar a los alumnos de la necesidad de crear hábitos lectores.
4. Proponer estrategias adecuadas para fomentar hábitos de lectura en las aulas.
5. Pergeñar asimismo los procedimientos oportunos para facilitar el conocimiento del corpus básico de Literatura Infantil y Juvenil.

Entre las actividades diseñadas figuraron la elaboración de encuestas para valorar tanto el hábito lector de los alumnos como la importancia que los mismos conceden a la lectura literaria, así como el diseño inicial de una metodología docente, en el contexto de la Formación de maestros, que contribuyera al fomento de habilidades lecto-literarias y al conocimiento de un corpus básico de Literatura infantil y juvenil.

Las encuestas pusieron de relieve la falta de hábitos lectores en una mayoría de los alumnos de Magisterio. Por otra parte, advertimos que los alumnos de nuestras aulas desconocen casi totalmente el corpus de literatura infantil y juvenil necesario para su formación y posterior aplicación a las aulas de Infantil y Primaria.

Como objetivo central del actual Proyecto de Innovación nos propusimos el diseño y aplicación de unos materiales docentes ideados para que los alumnos de Magisterio de las materias mencionadas más arriba pudieran, dentro de unos límites temporales muy ajustados, conocer, leer e interpretar un corpus adecuado de Literatura infantil y juvenil.

El Proyecto actual entronca con una línea de innovación docente e investigación en torno a la educación literaria en todos los niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación de maestros), desarrollada anteriormente por los componentes del Equipo. Partiendo de la idea fundamental de que la interpretación de la obra literaria es un proceso de interacción entre el texto y el lector, modelo teórico defendido tanto por la Psicología de la lectura como por las teorías acerca de la recepción de la literatura, nos proponemos profundizar en el tipo de interacción que se produce entre algunos textos literarios seleccionados (que forman parte de un corpus ya asentado de literatura infantil y que suelen ser escogidos por los maestros para la educación literaria de los niños) y los receptores alumnos de Magisterio. Pretendemos, en definitiva, analizar y desarrollar su competencia lecto-literaria.

1.2. Marco teórico.

Cuando las estadísticas sobre los hábitos lectores de la población no reflejan datos demasiado favorables (Cf. Colomer 2002a: 263-285) la primera pregunta que suele formularse es qué papel desempeña la escuela en la generación de tales hábitos.

En primer lugar, creemos que probablemente a la escuela sólo le corresponda la tarea de desarrollar la competencia lectora y favorecer, en lo posible, el hábito de lectura, de tal modo que su tarea no es tanto formar individuos que necesiten la literatura para vivir sino procurar que los alumnos se acerquen sin miedo a la interpretación de un texto literario. En este sentido, creemos que V. Moreno (2000) no carece de razón cuando distingue entre individuos que puedan comprender e interpretar un texto literario de aquellos que pueden y necesitan hacerlo.

La escuela no crea lectores que necesiten la lectura para vivir, sino que debe poner al individuo en disposición de hacerlo. Decía Luis Landero: “Algo se puede hacer: si no enseñar literatura, sí poner en disposición de dejarse seducir por ella” (cit. Por K. Osoro 2002: 36).

Hoy ya no se utiliza la expresión “enseñar literatura” sino que se habla de educación literaria con la intención de alejarse de la metodología puramente historicista, de las listas de autores y obras, para acercarse al trabajo de la competencia literaria, en una enseñanza basada en el discente. Asimismo, varios conceptos se manifiestan como fundamentales en lo que concierne a la educación literaria y a su reflejo en las aulas y entre todos ellos, destacaremos los de competencia literaria, comprensión, interpretación e intertexto lector.

Bierwisch (1965) define la competencia como “la capacidad humana que posibilita la reproducción y recepción de estructuras poéticas y que debe ser aprendida socialmente”. Se trata, pues de un progresivo dominio de las convenciones literarias, ya que es necesario aproximarse a la educación de la habilidad lectora para que el lector sepa establecer su interacción con el texto, para que coopere en la recreación de la obra y en la construcción de la interpretación (Mendoza 2001: 218). En este sentido, hay que distinguir entre comprensión e interpretación. Comprender es sólo asumir lo que el texto indica literalmente. Interpretar implica interiorizar lo comprendido y reformularlo personalmente, tal como señala A. Mendoza (2001: 240). Por último, muy ligado a estos conceptos se encuentra el de intertexto lector. A. Mendoza (2001: 102) lo define como “dispositivo activo de los saberes, estrategias y recursos lingüísticos y pragmático-culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos que pasan a integrarse en la competencia literaria”.

La educación literaria supone un regreso a los textos dentro de un enfoque comunicativo que contempla la presencia de los mediadores como uno de los puntos esenciales. Desde la consideración de la importancia del receptor como estrategia generadora del discurso (Jauss 1986; Iser 1987; Eco 1987), desde las teorías del polisistema (Even-Zohar 1978) o desde la teoría del pacto narrativo defendida por Bajtín y Medveded (1985), el texto se abre a la contemplación de los agentes sociales que intervienen como intermediarios. Dentro de estos últimos, es necesario valorar con el rigor suficiente tanto a los maestros en el entorno escolar, como a las familias, bibliotecarios, librerías, editoriales, etc. El texto no es el único elemento digno de estudio en este circuito sino que el papel de los mediadores se descubre como fundamental en la formación de un lector literario competente. Claro está, la formación de los mediadores no se improvisa, de la misma forma que, en este ámbito, los resultados a corto plazo no existen.

La escuela debe desempeñar una labor fundamental en la construcción de un itinerario en la interpretación. Partimos de la base de que a hablar se aprende hablando, a leer, leyendo y a interpretar, interpretando. Si bien en la adquisición de esta habilidad literaria, es fundamental no sólo la elección de una metodología adecuada sino también la selección de un corpus de literatura infantil y juvenil que asegure el éxito de la empresa o, al menos, que no la entorpezca demasiado.

Una vertiente fundamental en la educación literaria es la metodología en que debe sustentarse la formación del lector competente. Varios han sido los estudios que en los últimos años se han dedicado a intentar definir cómo debe acercarse el texto al receptor. Así Cerrillo y García Padrino (1996), Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002), Durán (2002), Peonza (2001), Machado (2001), Osoro (2002), entre otros, han constituido puntos de referencia en este aspecto. Varias son las premisas de las que parte la educación literaria en estos momentos:

1. Los libros no se trabajan, se disfrutan y se comparten. No pueden y no deben constituir un pretexto para finalidades espurias.
2. Es necesario subrayar la gratuidad del acto de lectura y el placer que el mismo produce sólo por el motivo de no solicitar nada a cambio.
3. La elaboración de las tradicionales “fichas de lectura” debe ser revisada puesto que elimina la gratuidad del hecho de la lectura.
4. La lectura en voz alta por parte del adulto –maestro, bibliotecario, animador, padre o madre...- debe volver a las aulas aunque sólo sea por el placer de

contar. Como muy bien comentaba G. Martín Garzo (2003: 18): “Escribimos para que (el otro) se detenga y nos oiga contar. No importa lo que contemos, sino que esté a nuestro lado y nos escuche. Porque contar una historia es, por encima de cualquier otra cosa contemplar el rostro del que la escucha”.

5. La “lectura de cercanía” (Osoro 2002) o la idea de Pennac (1993) de que no hay que abandonar al niño en sus lecturas por mucho que éste haya aprendido a leer están estrechamente ligadas a lo que expone G. Martín Garzo (2003) como la posibilidad de las palabras de ligarnos con lo ausente.
6. La lectura debe ser compartida. Nunca se puede impartir ya que sería algo paradójico. El placer no se imparte sino que se comparte (Cf. Osoro 2000: 32)
7. Por lo tanto, una de las dinámicas más exitosas, sobre todo en los niveles superiores, es el “hablar de libros”, el recomendarlos a los demás, el explicar por qué merece la pena leer un libro, qué hemos sentido, qué hemos experimentado.
8. Sólo se recomienda con el suficiente entusiasmo aquello que realmente nos ha cautivado.
9. El contagio. Landero (cit. por Osoro 2002: 33) afirma que “sólo se puede contagiar aquello que verdaderamente se ama, aquello que forma parte de nuestras pasiones más íntimas y preciadas”.
10. Es necesario ofrecer un abanico amplio de posibilidades y combinar la recepción con la creación en un contexto educativo de construcción compartida. La creación no tenderá a la formación de artistas sino a complementar el ejercicio de reflexión sobre el proceso de formación del texto.

Una vez reconocida la importancia del mediador que funciona como mecanismo generador de un discurso que se define por una doble recepción, entendemos que otro de los pilares básicos de la educación literaria es la selección del corpus de literatura infantil y juvenil. El mediador adulto debe ser asesorado y guiado en un mercado que soporta un número ingente de publicaciones al año. Bien es verdad que la crítica especializada no acaba de ejercer su papel puesto que se echan de menos criterios en la labor de selección del corpus y el panorama se muestra hartamente complicado (Ballaz 1996;

Garralón 1999; 2002a). Por otra parte, se publican guías, listas, tesoros¹ que no acaban de llegar fácilmente a los mediadores oportunos². Además, las editoriales, guiadas por los intereses de mercado, optan por lo políticamente correcto de tal modo que sobra didactismo y escasean los criterios puramente literarios.

T. Colomer (2002a), en un interesante artículo, intenta establecer los parámetros por los que se puede valorar un buen libro intentando huir de aspectos únicamente ideológicos, puesto que la historia ha demostrado que uno de los lastres que ha hipotecado el discurso literario infantil es la necesidad de formar al lector. En el fondo, lo que subyace no es otra cuestión que la desconfianza en la competencia literaria de un lector al que hay que explicitar, en ocasiones, demasiado.

El panorama actual del discurso literario infantil camina por senderos muy diferentes. En todo caso, se vislumbra una mayor apertura a corrientes de mayor experimentalidad, que dan cabida al humor y que intentan construir, en definitiva, un lector cooperativo. En este sentido, es de destacar el álbum como uno de los subgéneros más novedosos y arriesgados ya que la combinación entre texto e imagen se adecua a un nuevo lector, el del siglo XXI, acostumbrado más que ningún otro a la interpretación del lenguaje audiovisual³. Nuevas formas de narrar obedecen también a un discurso que exige paradigmas críticos nuevos e interdisciplinarios.

En lo que respecta a los temas, es necesario contemplar qué se les transmite a los niños y cuáles son los valores que se incorporan al discurso literario. Ahora bien, es necesario huir del didactismo explícito y absoluto. Corrientes como la psicoliteratura caminan por terrenos fronterizos porque, en ocasiones, cuando la lección se vuelve demasiado explícita con el ánimo de conseguir la identificación del receptor y, de este modo, ayudarle en su formación, la carga conceptual acaba anulando cualquier valor literario. Es urgente, pues, instaurar la confianza en el poder sugeridor del discurso y en un lector en formación que paulatinamente va trabajando su intertexto. Así los mediadores –al menos, parte de ellos- buscan discursos frescos, rupturista

s, que desarrollen nuevas formas de contar dirigidas a un receptor también distinto. Autores como Daniel Nesquens, Gonzalo Moure, Samuel Alonso, entre otros, álbumes como *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* (2001) o propuestas como *El*

¹ Cf. Castañeda y otros (1993), Barrera y otros (2000), *Entrequinientos* (2000), Fernández (2000), González (1997,1998, 1999), Yubero et al. (2002), entre otros.

² Últimamente es de reseñar la aparición de direcciones de internet en las que se reflejan las novedades editoriales (Cf. Reoyo 2001). Asimismo, el portal denominado SOL no acaba de resultar una entrada de fácil navegación y prioriza además las líneas temáticas sobre otras de carácter marcadamente literario.

³ Apuestas de editoriales como Kalandraka, Corimbo, entre otras, certifican este tipo de tendencia.

libro que tenía un agujero, desde diferentes perspectivas, ofrecen ejemplos de nuevos caminos centrados en la salvaguarda de los valores literarios y en la opinión del lector, opinión de la que algunos mediadores prescindían preocupados en exceso por el valor didáctico de la obra.

La literatura infantil y juvenil –el corpus seleccionado- debe construir un camino de aprendizaje en la formación de lectores competentes, no sólo en la pura comprensión sino en la interpretación. Para ello, es necesario valorar los libros infantiles y juveniles desde parámetros no exclusivamente temáticos y, por qué no decirlo, demasiado apegados al currículum escolar y a sus posibilidades didácticas (Cf. Colomer 2002b).

2. La educación literaria de los alumnos de Magisterio en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Objetivos y competencias.

En el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (MECD, 2003) se dice: “Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente *las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas* que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo”.

Así pues, la primera tarea del diseño de un plan formativo para los maestros sería la de definir el perfil profesional de los titulados y determinar las competencias que lo integran.

Un perfil profesional define la *identidad profesional* de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor y explica las *funciones* principales que dicha profesión cumple, así como las *tareas* más habituales en las que se plasman esas funciones. Un perfil profesional descrito de manera precisa:

- Permite la adecuación de cada titulación a la realidad profesional y laboral.
- Facilita la identificación de los elementos formativos que deben contemplarse en un currículum para capacitar adecuadamente a los profesionales en formación, a través de las competencias requeridas para

llevar a cabo con éxito el perfil mencionado (Fernández y otros, 2002. Cit. por Yániz, 2005: 5).

Como indica la propia Yániz (2005: 6), “además de la práctica profesional habitual en el momento de elaborar un perfil, se pueden tener en cuenta potenciales funciones profesionales, aplicaciones, ámbitos de intervención, servicios, etc. que no se han llevado a cabo anteriormente. Estas nuevas prácticas profesionales se reconocen por medio del *análisis de las necesidades* que puede satisfacer una titulación (detección de lagunas sociales en el ámbito correspondiente, definición de situaciones sociales deseables, determinación de los niveles o ámbitos en los que podrían intervenir los profesionales correspondientes...)”.

En este contexto, la primera tarea que nos hemos propuesto es la de determinar cuáles son las principales funciones y ámbitos de actuación, presentes y futuros, de los maestros en relación con la educación literaria de los niños, y qué competencias deberían desarrollarse en el proceso de formación de los alumnos de Magisterio para poder desarrollar con eficacia dichas funciones profesionales.

Evidentemente, la principal función de los maestros de Educación Infantil y Primaria, en relación con la educación literaria de los niños, es la ejercer de *mediadores*, la de fomentar la lectura y el gusto por la literatura desde la primera infancia. Un maestro que sepa seleccionar esas primeras lecturas, y que haga recorrer a los niños un itinerario lector enfocado hacia la lectura como experiencia gratificante, habrá sentado las bases para unas lecturas posteriores de mayor amplitud y calado.

El perfil profesional de los maestros, en lo que se refiere a la educación literaria, se podría resumir en tres funciones principales:

- Ser buenos lectores, como condición indispensable para saber transmitir a los niños el gusto por la lectura.
- Saber discriminar, de entre la gran producción actualmente disponible de textos para los niños, cuáles reúnen las características de calidad literaria y adecuación a las capacidades e intereses de los niños de Educación Infantil y Primaria.
- Tener un conocimiento amplio del corpus de literatura infantil y juvenil, así como de la literatura en general (literatura contemporánea, clásicos de la literatura universal).

Son numerosas, sin embargo, las dificultades que se oponen a esta tarea formativa:

- La principal dificultad estriba, sin duda, en el escaso hábito lector de una mayoría de los alumnos de Magisterio, que traen, por consiguiente, un bagaje de lecturas literarias bastante pobre. Sus capacidades como lectores competentes de literatura (con un criterio mínimamente riguroso) tienen que formarse casi desde cero, o desde unos presupuestos muy básicos.
- En un contexto social y cultural más amplio, no podemos perder de vista que el libro infantil se inserta en un mercado y se convierte en “mercancía”, en objeto de consumo, por lo que está sujeto a las leyes del mercado, con sus presiones mediáticas, campañas publicitarias, predominio de determinados géneros, contenidos, colecciones editoriales, técnicas de venta, etc. Estas presiones comerciales se dejan sentir en las escuelas, habitualmente con recursos económicos escasos, sensibles, por tanto, a las “ofertas” de las grandes editoriales (lotes, colecciones, lanzamientos, etc.). Ello puede dejar en desventaja a las pequeñas editoriales, que a veces ofrecen autores y propuestas de creación literaria mucho más interesantes que apenas alcanzan difusión.
- Una última dificultad relacionada con la educación literaria de los maestros (y futuros maestros) tiene que ver más intrínsecamente con el papel de la escuela como institución que transmite unos determinados contenidos y valores culturales. El hecho de que la educación literaria de los niños se realice en gran medida en el ámbito escolar convierte, en muchos casos, a la literatura infantil y juvenil en un mero *vehículo* para la transmisión de contenidos y valores extraliterarios. La presión de este *didactismo* afecta en profundidad a la propia construcción del discurso literario que se dirige a los niños, le resta calidad, y, en definitiva, desvirtúa los valores educativos que la buena literatura tiene por sí misma.

Como consecuencia de todo este planteamiento, el tema principal de este Proyecto, la educación literaria, adquiere una doble vertiente:

- Se centra, por un lado, en lograr que los alumnos de Magisterio adquieran un conocimiento de un corpus básico de textos de literatura infantil.

- Y, por otro, en conseguir de estos alumnos una recepción crítica y rigurosa de los textos literarios infantiles, recepción en la que influyen factores complejos tales como sus habilidades de comprensión e interpretación, los aspectos emocionales de la lectura (gustos, intereses, expectativas), los referentes culturales, a veces en conflicto (cultura escolar o académica *versus* cultura juvenil, cultura popular, etc.), aspectos de personalidad, etc.

El profesorado participante en el Proyecto ya venía trabajando con una metodología diversificada estos contenidos, alternando técnicas expositivas con técnicas de trabajo más autónomo por parte de los alumnos (trabajos individuales o en grupo tutorizados por el profesor, lectura y debate de textos científicos, exposiciones orales, etc.), y procurando siempre que los contenidos teóricos referidos a la Didáctica de la literatura o educación literaria en las etapas escolares, a la caracterización de la Literatura infantil o la Narrativa infantil, a los criterios para el análisis y selección de los textos literarios, etc., tuvieran una aplicación práctica, útil para el perfil profesional de los Maestros de Educación Infantil y Primaria.

De manera que el actual Proyecto ha sido, en definitiva, una manera de sistematizar, formalizar y completar nuestra práctica docente a partir de la formación adquirida por los miembros del Grupo relacionada con la Convergencia Europea y la adaptación de la docencia universitaria al EEES.

Del análisis del Libro Blanco del Grado de Maestro (documento de la ANECA) hemos extraído, en función de los contenidos específicos y etapa educativa a la que se dirige cada una de las asignaturas implicadas, aquellas competencias más directamente relacionadas con la educación literaria y capacidad de análisis e interpretación de los textos literarios para los alumnos de Magisterio de Educación Infantil y Primaria.

3. Metodología docente.

La metodología docente desarrollada ha consistido en la aplicación de técnicas docentes diversificadas, tanto en lo que se refiere al mayor o menor protagonismo del profesor o del alumno, en un cotinuum que va desde la clase magistral hasta el trabajo autónomo del alumno, como en lo que se refiere a la diversificación de la interacción en el aula y a los tipos de agrupamiento para la realización de las tareas propuestas.

En la línea metodológica que propugna el EEES, se tiende a pasar de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje. ¿Qué significa esa

“orientación al aprendizaje” de la docencia universitaria? Zabalza (2002: 170-171) destaca tres aspectos:

- Convertir el “aprender” (su sentido, las estrategias adecuadas para lograrlo, etc.) y sobre todo el “aprender a lo largo de la vida” en contenido y propósito de la propia enseñanza y aportación formativa que hacemos los profesores.
- Pensar nuestra materia no desde ella misma sino desde la perspectiva de los estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de clarificaciones o apoyos complementarios podrían serles útiles, etc.
- Mejorar los conocimientos que los profesores poseemos sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los alumnos. Este conocimiento no tiene por qué ser de gran profundidad y extensión, pero sí nos tiene que ofrecer los parámetros básicos de los estilos y estrategias más habituales de aprendizaje para proyectarlos sobre el desarrollo de nuestras clases.

En el diseño de las tareas de aprendizaje se ha tenido en cuenta que el proceso de formación avanza, como indica Zabala (2000), a través de unas actividades que relacionen lo nuevo con lo viejo en el aprendizaje, en un recorrido que se podría resumir así:

1. Actividades motivadoras que buscan fomentar la actitud favorable para aprender y la búsqueda de sentido por vinculación con experiencias previas o proyectos de futuro.
2. Generación de conflictos cognitivos, reconocimiento y activación de los conocimientos previos, así como detección de preconceptos, esquemas insuficientes, lagunas en el conocimiento.
3. Negociación compartida y definición de objetivos, contenidos y metodologías de aprendizaje, con el fin de despertar la implicación y compromiso en el aprendiz.
4. Planificación de las tareas, determinando qué va a hacer el profesor y qué van a hacer los aprendices.
5. Realización de las tareas. Es un proceso guiado hacia unos resultados esperados y conocidos previamente por el aprendiz. Entre las tareas se pueden considerar: la lectura de textos científicos, discusiones en pequeño o gran grupo, contestar preguntas o guías de lectura previamente diseñadas, análisis de ejemplos, análisis de casos, actividades de aplicación, resolución de casos o problemas adecuados al contenido, valoración de materiales, etc.

6. Formulación de conclusiones. Constatar que se ha producido una nueva estructuración del conocimiento y que se puede aplicar a otras situaciones semejantes a las de aprendizaje.
7. Evaluación del proceso y de los resultados. Autorreflexión sobre lo aprendido y el procedimiento seguido.
8. Uso de estrategias para ayudar a fijar en la memoria a largo plazo lo aprendido.

En los Anexos se detallan más específicamente los objetivos y contenidos correspondientes a cada una de las asignaturas incluidas en el Proyecto, así como las técnicas docentes desarrolladas, recursos para el alumno, materiales de trabajo, procedimientos de evaluación y valoración de los resultados de aprendizaje.

4. Valoración del Proyecto. Resultados.

4.1. Obstáculos y estrategias para su desarrollo:

- El número excesivo de asignaturas por Curso (hasta 14) que se imparten en las Titulaciones de Maestro ha dificultado enormemente un tipo de trabajo autónomo de los alumnos que supone búsqueda de información, realización de trabajos en grupo, asistencia a las tutorías de los profesores, etc.
- Los alumnos manifiestan unos hábitos de aprendizaje adquiridos con una metodología tradicional. Costará tiempo habituarlos a otras metodologías de aprendizaje más autónomo, activo, responsable, etc. Algunos han expresado explícitamente su preferencia por la metodología tradicional. En este proceso de cambio en los procesos y modos de aprendizaje en la Universidad va a resultar decisiva la base previa que los alumnos hayan adquirido en la Educación Secundaria, especialmente en lo que respecta al desarrollo de determinadas competencias instrumentales y sociales.
- El desarrollo de un trabajo cooperativo por parte de los alumnos presenta abundantes dificultades, tanto por motivos de sobrecarga de materias, que genera problemas de horarios y coordinación entre los miembros del grupo, como por el rechazo frontal que algunos alumnos manifiestan hacia el trabajo en grupo (pérdida de tiempo, prácticas abusivas de algunos compañeros, etc.).

- Una de las competencias fundamentales del aprendizaje universitario, como es la búsqueda de documentación y lectura de textos científicos, supone para muchos alumnos una dificultad enorme si no es con unas pautas de lectura dadas por el profesor y mediante un asesoramiento constante en las tutorías presenciales. Ello representa mucho esfuerzo y dedicación en horas tanto para los profesores como para los alumnos.
- El número de alumnos a cargo de un profesor es excesivamente elevado en la actualidad. Un profesor puede tener en su dedicación docente tres y cuatro grupos, a veces de cien alumnos o más. Un seguimiento más o menos individualizado del proceso de aprendizaje de cada alumno es prácticamente imposible. Debería pensarse, por tanto, en una reducción drástica del número de alumnos a cargo de cada profesor.
- Muchas de las competencias, especialmente de las genéricas, podrían desarrollarse de manera conjunta entre diversas Áreas y Departamentos implicados en una misma Titulación. No existe apenas esta dinámica de trabajo interdepartamental, pero habría que empezar a pensar con esta mentalidad interdisciplinar.
- La puesta en marcha de este proceso de adaptación de la metodología docente universitaria al EEES va a suponer un trabajo inicial extraordinario para los profesores, que deberán elaborar guías docentes detalladas para sus asignaturas, materiales para el trabajo autónomo de los alumnos, páginas web de las asignaturas, instrumentos informáticos apropiados (tutorías on-line, foros de discusión, etc.). Todo ello debería ser tenido en cuenta a la hora de concretar el POD de los profesores, y dotar de incentivos al profesorado que realmente quiera asumir estas tareas.

4.2. Logros.

- El profesorado está, en su mayoría, motivado por el proceso de cambio metodológico y por adecuar las titulaciones universitarias (y en particular la de Maestro) a un perfil más profesional.
- Los alumnos, en general, también reclaman una metodología más activa, una revisión de los contenidos y un enfoque más práctico de los aprendizajes que se engloban en la Titulación de Maestro. Este proceso de cambio

metodológico va a suponer una reflexión en profundidad por parte de profesores y alumnos que beneficiará a la formación de maestros.

- La valoración de la experiencia piloto llevada a cabo por los profesores del equipo ha sido positiva, en líneas generales, por lo cual nos sentimos motivados para emprender nuevas experiencias de más alcance. Consideramos que se han logrado la mayoría de los objetivos propuestos, y que los alumnos han desarrollado competencias nuevas y maneras de trabajar importantes para su formación.
- También ha resultado positivo el proceso de intercambio de opiniones entre los participantes en el Proyecto. Aun siendo profesores de una misma Área de conocimiento, no suele ser habitual en Áreas de Sociales y Humanidades enfocar las asignaturas de manera coordinada entre varios profesores.

4.3. Posibilidades de generalización.

- El Grupo de trabajo ha generado unos materiales, enfoques metodológicos y modos de abordar la educación literaria en el contexto de la Titulación de Maestro que pueden ser aplicables a otros contextos (Titulaciones similares de otras Universidades).
- Los procedimientos y técnicas docentes empleados podrían generalizarse a la totalidad de las materias relativas a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en un proceso progresivo de desarrollo e implantación de las nuevas titulaciones de Maestro. Durante los próximos años de adaptación al EEES el profesorado debería tener tiempo suficiente para poderse dedicar a la elaboración de unas guías docentes detalladas.
- Consideramos que en todo este proceso de Convergencia europea debería haber una gran coordinación entre grupos que trabajan en una misma Área de conocimiento pero en distintas Universidades, para lo cual es imprescindible abrir cauces de comunicación y difusión de experiencias.

4.4. A modo de conclusión.

Aun reconociendo los beneficios que la Convergencia al EEES va a suponer para la Universidad española como proceso de innovación docente, adaptación de las titulaciones, perfiles profesionales de los títulos, etc., no habría que olvidar que la

docencia universitaria en España se ha caracterizado por unas prácticas docentes que siguen muy arraigadas, en función tanto de unas tradiciones humanísticas todavía vivas (recursos retóricos y de oratoria, figura destacada del profesor como transmisor de conocimiento, etc.) como de las circunstancias peculiares que se han dado en la Universidad española desde que se ha producido un acceso masificado de estudiantes a los estudios universitarios. De manera que los modelos de docencia universitaria importados de otras Universidades europeas, y especialmente los modelos anglosajones, no pueden implantarse sin más en la Universidad española en las condiciones que actualmente tenemos respecto a número de alumnos, número de asignaturas por profesor, número de asignaturas por Titulación, disponibilidad de espacios (para Seminarios reducidos, tutorías de profesores en los despachos, etc.), dotación de bibliotecas con varios ejemplares de las obras de referencia recomendadas por los profesores, etc., etc.

En nuestra opinión, el proceso de transformación debe hacerse en las mejores condiciones, y apoyándose en una reflexión en profundidad que reconozca los aspectos positivos de la docencia tradicional (clases expositivas, presencialidad del profesor, etc.) y modifique los puntos débiles de dicha docencia tradicional con otros procedimientos didácticos que supongan un aprendizaje más activo, práctico, autónomo y responsable por parte de los alumnos. Pero, insistimos una vez más, todo ello debe producirse en unas condiciones lo más favorables posible si no queremos que todas las expectativas puestas en la Convergencia europea queden en papel mojado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sobre la adaptación al EEES:

A.N.E.C.A., *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Documento de 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003), *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

YÁÑIZ, C. (2005), *La función docente del profesorado en el marco del EEES*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

ZABALA, A. (Coord.) (2000), *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M.A. (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Sobre la educación literaria:

AA.VV. (Y. CASTAÑEDA, C. LOMAS, E. MARTÍNEZ) (1993) *Guía de lecturas infantiles*, Pamplona, Eunsa.

ALBANELL, P. (2002) “Contagiar”, AA. VV., *Hablemos de leer*, Madrid, Anaya, pp. 11-19.

ARIZALETA, L. (2003) *La lectura ¿afición o hábito?*, Madrid, Anaya.

BAJTÍN, M. y MEDVEDEV, P. N. (1985) *The formal method in literary scholarship: A critical introduction to sociological poetics*, Cambridge MA, Harvard University Press.

BALLAZ, J. (1996) “La crítica estancada”, *Amigos del Libro*, núm. 31, 30-32.

BARRENA, P. *et al.* (2000) *Libros infantiles y juveniles para hacer buenos lectores*, Madrid, Anabad y Educación y Bibliotecas.

BIERWISCH, M. (1965) “Poetics and Linguistics” FREEMAN, D. C. (ed.) (1970) *Linguistic and Literary Style*, New York, Rinhehart and Winston, 96-115, citado en POZUELO, J. M., *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1988, 105.

CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (1996) *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago (2002) *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

COLOMER, T. (2002a) “Una nueva crítica para el nuevo siglo”, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 145, 7-17.

COLOMER, T. (Dir.) (2002b) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

DIJK, T. A. van (1983) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

DOMITILLE y HÉRON, J. O. (2002) *El libro que tenía un agujero*, Barcelona, Lumen.

DURÁN, T. (2002) *Leer antes de leer*, Madrid, Anaya.

ECO, U. (1987) *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1987, 2ª ed. (Trad. esp. de *Lector in fabula*, 1979).

Entrequinientos. Una selección de lecturas para niños y jóvenes, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca, 2000.

EQUIPO PEONZA (2001) *El rumor de la lectura*, Madrid, Anaya.

- EVEN-ZOHAR, Í. (1978) *Papers in Historical Poetics*, Tel Aviv, Tel Aviv University.
- FERNÁNDEZ, V. (2000) “100 obras de literatura infantil del siglo XX”, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 130, 56-59.
- GARRALÓN, A. (1999) “La crítica es bella”, AA. VV. *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 35-41.
- GONZÁLEZ, L. D. (1997) *Guía de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil*, Madrid, Ediciones Palabra.
- GONZÁLEZ, L. D. (1998) *Guía de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil (desde 1950)*, Madrid, Ediciones Palabra.
- GONZÁLEZ, L. D. (1999) *Guía de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil, 3: Libros ilustrados, cómic, poesía, teatro y bibliografía*, Madrid, Ediciones Palabra.
- ISER, W. (1987) *El acto de leer*, Madrid, Taurus. (Trad. de *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer*, 1976).
- JAUSS, H. R. (1986) *Experiencia estética y herméutica literaria*, Madrid, Taurus. (1ª ed. 1977).
- LARRONDO, V. y DESMARTEAU, C. (2001) *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*, Madrid, Kókinos.
- LLUCH, G. (2003) *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca, Universidad de Castilla- La Mancha.
- MACHADO, A. Mª (2001) “Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura”, AA. VV. *La educación lectora*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 57-66.
- MARTÍN GARZO, G. (2001) *El hilo azul*, Madrid, Aguilar.
- MARTÍN GARZO, G.(2003) “Instrucciones para enseñar a un niño a leer”, *Blanco y Negro Cultural*, 18 de abril.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MORENO, V. (2000) *Lectura, libros y animación: reflexiones y propuestas*, Editorial Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Navarra. Colección Blitz, Ratón de Biblioteca.
- OSORO ITURBE, K. (2002) “Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento”, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 45 , 30-36.

PENNAC, D. (1993) *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.

REOYO, R. (2001) “Los cincuenta sitios sobre LIJ que quiso encontrar en la red y nunca tuvo tiempo de buscar”, *Lazarillo*, núm. 5, 37-50.

YUBERO, S. UTANDA, M. C., CERRILLO, P., CAÑAMARES, C. (2002) *Yo leo, tú lees, él lee... Libros para todos*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

ANEXO 1

PROYECTO “LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CONTEXTO DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO”

FICHA DOCENTE DE LA MATERIA

NOMBRE: “DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA”

TIPO: Troncal (Anual)

CURSO: 2º Maestro Educación Primaria

CRÉDITOS	Créditos LRU	Créditos Europeos ECTS	Horas anuales
Teóricos	5	5	5 x 25 = 125 h.
Prácticos	2,5	2,5	2,5 x 25 = 75 h.
TOTALES	7,5	7,5	7,5 x 25 = 200 h.

Bloque temático 6: “Didáctica de la literatura”

CRÉDITOS	Créditos LRU	Créditos Europeos ECTS	Horas anuales
Teóricos	0,5	0,5	0,5 x 25 = 12,5 h.
Prácticos	1	1	1 x 25 = 25 h.
TOTALES	1,5	1,5	1,5 x 25 = 37,5 h.

PROFESORAS QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA (Facultad de Educación):

Marta Sanjuán Álvarez (Grupo A)

Milagros Llorente Mayor (Grupo B)

Departamento: Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL BLOQUE TEMÁTICO EN LA MATERIA

- El bloque temático seleccionado (“Didáctica de la Literatura”) forma parte de la asignatura “Didáctica de la Lengua y de la Literatura” de 2º de Educación Primaria. Aunque este bloque aparece con el número 6 en el temario de la materia, los contenidos se imparten de manera interrelacionada con los otros temas de la asignatura, especialmente con los que se refieren a las Bases epistemológicas de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, al Análisis del Currículo de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Primaria y al Desarrollo de habilidades de lectura y escritura.
- Los créditos asignados al Bloque temático seleccionado son 1,5, impartidos a lo largo del primer cuatrimestre.
- Dado el elevado número de alumnos matriculados en esta asignatura (160), el grupo se ha desdoblado en dos.

2. COMPETENCIAS GENÉRICAS

Grado de importancia para el aprendizaje:

0 = Ninguna; 1 = Alguna; 2 = Poca, 3 = Media; 4 = Mucha; 5 = Máxima.

INSTRUMENTALES

A. Capacidad de análisis y síntesis

B. Capacidad de organización y planificación

	0	1	2	3	4	5
A. Capacidad de análisis y síntesis						x
B. Capacidad de organización y planificación					x	

C. Comunicación escrita en la lengua materna						X
D. Capacidad de gestión de la información						X
E. Toma de decisiones					X	
INTERPERSONALES						
F. Trabajo en equipo				X		
G. Razonamiento crítico						X
SISTÉMICAS						
H. Aprendizaje autónomo						X
I. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)						X
J. Conocimiento de otras culturas				X		
3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS MAESTROS						
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES						
1. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica						X
SABER HACER						
2. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración educativa						X
3. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas						X
SABER ESTAR / SABER SER						
4. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las diversas circunstancias de la actividad profesional				X		
5. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias					X	
6. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica					X	
4. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN LITERARIA						
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)						
Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística.						X
Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento de los alumnos al texto literario mediante la animación a la lectura y la producción textual.					X	
Conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas.						X
COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)						
Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.					X	
Ser capaz de seleccionar un conjunto de obras literarias de trabajo a lo largo de todo el curso, ajustadas al ciclo educativo.						X
COMPETENCIAS ACADÉMICAS						
Conocer los principales estilos literarios y los principales autores de la cultura en la que se inserta el centro de enseñanza.						X

5. OBJETIVOS

A) COGNITIVOS/ INTELECTUALES

- Conocer y analizar los principales paradigmas y enfoques epistemológicos relacionados con la educación literaria en las etapas escolares.
- Identificar, seleccionar e integrar información científica relevante procedente de distintas fuentes.
- Leer e interpretar los documentos del Currículo Oficial de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Primaria en lo que se refiere a la educación lectora y literaria.
- Conocer autores y obras relevantes del canon de la literatura infantil.
- Reconocer problemas educativos relacionados con los bajos índices de lectura literaria.
- Adquirir conceptos teóricos fundamentales relacionados con la literatura y con el discurso literario infantil.

B) PROCEDIMENTALES

- Utilizar el lenguaje científico en su expresión oral y escrita.
- Saber leer de manera personal y crítica los textos de literatura infantil seleccionados, valorando su adecuación a la etapa educativa de Educación Primaria.
- Aplicar pautas de valoración y análisis de obras de literatura infantil, a partir de unas lecturas científicas de referencia.
- Analizar y valorar las distintas posibilidades de interrelación entre texto e imagen en las obras de literatura para niños.
- Saber expresar por escrito en un lenguaje coherente y científico los resultados del análisis realizado.

C) ACTITUDINALES

- Valorar la investigación científica como vía para detectar y solucionar problemas educativos y sociales.
- Asumir la responsabilidad del trabajo científico y ser autónomo en la realización de tareas de investigación.
- Escuchar, comprender y respetar diferentes planteamientos, enfoques y puntos de vista sobre la investigación y la práctica educativa relacionadas con la educación literaria en el contexto escolar.
- Capacidad de motivación, curiosidad e inquietud en relación con los problemas educativos referidos a la educación literaria.
- Adoptar posiciones propias argumentadas y razonadas respecto a la calidad de la literatura para niños.

6. BLOQUES TEMÁTICOS

1. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria: modelos teóricos y enfoques didácticos.
2. La educación literaria en el Currículo Oficial de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Primaria: objetivos, contenidos, metodología y actividades.
3. Criterios para seleccionar textos literarios adecuados para niños de Educación Infantil y Primaria.
4. Criterios para la valoración y análisis del discurso literario infantil.

7. METODOLOGÍA	
TIPO DE ACTIVIDADES	HORAS DE TRABAJO DEL ALUMNO
7.1. ACTIVIDADES PRESENCIALES	
a) Participación en clases expositivas y debates en gran grupo <ul style="list-style-type: none"> - Exposición por el profesor, análisis y debate de principales paradigmas de la educación literaria en el contexto escolar. - Análisis y debate del Currículo de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Primaria, en lo que se refiere a la educación literaria. - Presentación de lecturas teóricas obligatorias para la realización del trabajo tutorizado. - Comentario y explicación de las pautas de análisis de obras de literatura infantil, elaboradas por las profesoras para la realización del trabajo tutorizado. 	10 h.
b) Realización de actividades académicas dirigidas en presencia del profesor, en grupo pequeño (3 alumnos) (tutorías presenciales en el despacho de las profesoras) <ul style="list-style-type: none"> - Tutoría y supervisión de las tareas encomendadas. Revisión del proceso y resultados del trabajo. 	2 h. x grupo de trabajo
c) Actividades de evaluación. <ul style="list-style-type: none"> - Realización de exámenes (en lo que concierne al Bloque temático trabajado). 	1 h.
7.2. ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	
a) Trabajo autónomo individual <ul style="list-style-type: none"> - Lecturas y estudio personal de textos científicos. - Lectura y análisis personal de dos obras de literatura infantil seleccionadas por el grupo. 	10 h.
b) Realización en grupo de actividades académicas dirigidas en ausencia del profesor <ul style="list-style-type: none"> - Comentario crítico y discusión de artículos científicos. - Selección de dos obras de literatura infantil de entre las sugeridas en una lista. - Aplicación a las dos obras seleccionadas de las pautas de análisis facilitadas por las profesoras. - Redacción del trabajo de valoración y análisis. 	14 h.
c) Actividades de evaluación <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta individual por escrito al cuestionario entregado por las profesoras acerca del proceso seguido y grado de satisfacción con el trabajo realizado. 	1 h.
Total horas de trabajo del alumno:	38 h.

8. CATÁLOGO DE TÉCNICAS DOCENTES

- Lección magistral.
- Discusiones y debates dirigidos sobre conceptos básicos relacionados con el tema.
- Demostración guiada de tareas.
- Tutorías y supervisión de tareas.

9. CATÁLOGO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DIRIGIDAS

- Comentario crítico de artículos científicos.
- Selección bibliográfica de entre un corpus de obras literarias.
- Prácticas de aplicación en grupo de conceptos científicos referidos a la lectura e interpretación crítica de obras de literatura infantil.
- Valoración individual del proceso y resultados del trabajo realizado. Comparación y valoración entre la metodología docente “tradicional” y la metodología de aprendizaje autónomo desarrollada.

10. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

La evaluación se ha desarrollado a partir de distintas fuentes de información:

- Cuestionarios contestados por los alumnos al final del proceso de trabajo.
 - Resultados académicos obtenidos en los exámenes y trabajos realizados.
 - Valoración de las profesoras de la experiencia realizada y de los resultados de aprendizaje obtenidos.
-
- Los alumnos han valorado positivamente la metodología seguida y el trabajo realizado porque les ha permitido un acercamiento riguroso a la literatura infantil, que, en algunos casos, partía de un desconocimiento total del corpus.
 - Han adquirido y aplicado unos criterios de análisis de la obra literaria infantil que han favorecido, en general, una lectura profunda y crítica de los textos, más allá de la lectura superficial y anecdótica.
 - Han adquirido, asimismo, unos criterios para valorar y seleccionar libros de literatura infantil adecuados a las características de los alumnos de Educación Infantil o Primaria.
 - Con respecto al trabajo en equipo, una mayoría de los alumnos valoran positivamente esta dinámica de trabajo que permite el intercambio de opiniones, negociación y resolución de problemas. La lectura compartida, técnica metodológica recomendada para los niveles escolares, ha sido experimentada satisfactoriamente por nuestros alumnos como una manera de enriquecer la interpretación de las obras literarias.
 - A pesar de los aspectos positivos reseñados más arriba, muchos alumnos mencionan las dificultades surgidas asociadas al trabajo en grupo, tales como los problemas para encontrar horarios compatibles, coordinar al grupo y lograr que todos sus miembros contribuyan al trabajo de forma equitativa.
 - Por otra parte, un cierto número de alumnos ha eludido de manera tajante el trabajo en grupo, apelando a experiencias negativas anteriores, por lo que los profesores hemos tenido que adaptar en estos casos el plan de trabajo planteado. Nos queda la duda de hasta qué punto se puede imponer una determinada metodología docente a aquellos alumnos que no confían en ella.
 - Con respecto a la valoración que los alumnos hacen de la modalidad de trabajo autónomo no presencial (aunque tutorizado por el profesor) frente a una modalidad docente más tradicional (clases presenciales, combinando las sesiones expositivas con las de aplicación práctica de contenidos), hemos observado distintos matices:
 - En general los alumnos valoran positivamente el aprendizaje realizado. Las actividades docentes, los materiales y pautas de análisis facilitados por los profesores han resultado suficientemente claros y han permitido el trabajo

autónomo sin grandes dificultades.

- No obstante, los alumnos consideran que el proceso de trabajo autónomo desarrollado debería haberse completado con unas sesiones presenciales finales, en las que los grupos de trabajo habrían expuesto y debatido sus conclusiones y verificado con las profesoras el grado de logro de los objetivos propuestos. De esta manera piensan que se combinan las ventajas de la modalidad presencial del aprendizaje con la modalidad de trabajo autónomo.
- En cuanto a la temporalización en créditos ECTS, hemos observado que resulta difícil cuantificar en horas el tiempo que los alumnos pueden invertir en la realización de los trabajos y actividades de aprendizaje autónomo. El tiempo asignado para la tutorización de su proceso de trabajo por las profesoras en algunos casos se ha cumplido y ha sido bien aprovechado, mientras que otros alumnos no han asistido a las tutorías y han realizado un proceso de aprendizaje y unos trabajos más superficiales.
- El nivel de análisis e interpretación de las obras literarias y de los artículos científicos mostrado por los alumnos ha sido, en líneas generales, aceptable. Tanto las profesoras como los alumnos hemos valorado positivamente la utilidad del trabajo realizado desde el punto de vista de las competencias profesionales de los maestros. Sin embargo, hay bastantes alumnos que evidencian grandes carencias formativas como lectores literarios. Dada la trascendencia de la educación literaria en la formación de los individuos en general, y particularmente de los alumnos de Magisterio de Educación Infantil y Primaria como futuros mediadores entre los libros y los niños, consideramos que estas competencias deberían verse reflejadas de una manera amplia en los nuevos Planes de estudio del Grado de Maestro, con unas materias troncales específicas referidas a la Educación literaria o Didáctica de la Literatura y a la Literatura Infantil.

11. MATERIALES DE TRABAJO PARA EL ALUMNO

Títulos de libros para hacer el trabajo (alumnos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2º de Ed. Primaria)

Extranjeros:

- Maurice SENDAK, *Donde viven los monstruos*. Madrid, Alfaguara, 1984.
- Tomi UNGERER, *Los tres bandidos*. Valladolid, Susaeta, 1981.
- Michael ENDE, *Tragasueños*. Barcelona, Juventud, 1986.
- Leo LIONNI, *Frederick*. Barcelona, Lumen, 1969.
- Roald DAHL, *Las brujas*. Madrid, Alfaguara, 1990.
- René GOSCINNY, *Las vacaciones del pequeño Nicolás*. Madrid, Alfaguara, 1984.
- María GRIPE, *Los hijos del vidriero*. Madrid, SM, 1990.
- María GRIPE, *Elvis Karlsson*. Madrid, Alfaguara, 1994.
- Erich KÄSTNER, *La conferencia de los animales*. Madrid, Alfaguara, 1982.
- Christine NÖSTLINGER, *Konrad, o el niño que salió de una lata de conservas*. Madrid, Alfaguara, 1980.
- Christine NÖSTLINGER, *Mini y el gato*. Madrid, SM, 1995.
- Gianni RODARI, *Cuentos por teléfono*. Barcelona, Juventud, 1973.
- Peter HÄRTLING, *La abuela*. Madrid, Alfaguara, 2000.
- Arnold LOBEL, *Sapo y Sepo, inseparables*. Madrid, Alfaguara, 1999.

Españoles:

- Consuelo ARMIJO, *El Pampinoplas*. Madrid, SM, 1980.
- Consuelo ARMIJO, *Los Batautos*. Madrid, SM, 1994.
- María PUNCEL, *Abuelita Opalina*. Madrid, SM, 1981.
- Pilar MATEOS, *Molinete*. Madrid, SM, 1983.
- Fernando LALANA, *El secreto de la arboleda*. Madrid, SM, 1984.
- Fernando LALANA, *Te quiero, Valero*. Diputación General de Aragón, 1994.
- Elvira LINDO, *Manolito Gafotas*. Madrid, Alfaguara, 1994.
- Asun BALZOLA, *Munia y la Luna*. Barcelona, Destino, 1982.
- Juan Manuel GISBERT, *El guardián del olvido*. Madrid, SM, 1990.
- Juan FARIAS, *Algunos niños, tres perros y más cosas*. Madrid, Espasa, 1981.
- Juan FARIAS, *Años difíciles*. Valladolid, Miñón, 1983.
- Sergio LAIRLA y Ana LARTITEGUI, *La carta de la señora González*. FCE, 2000.
- Daniel NESQUENS y Emilio URBERUAGA, *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*. Madrid, Anaya, 2000.
- Daniel NESQUENS y Elisa ARGUILÉ, *Hasta (casi) cien bichos*. Madrid, Anaya, 2001.

Lecturas teóricas para fundamentar el análisis:

Para fundamentar la lectura crítica y el análisis de los libros es **requisito indispensable** leer cuidadosamente los tres materiales teóricos siguientes:

- a) Teresa COLOMER, *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Barcelona, Síntesis, 1999.
- b) Luis SÁNCHEZ CORRAL, *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós, 1995.
- c) Antonio MENDOZA, "El proceso lector: interacción entre competencias y experiencias lectoras", en MENDOZA (ED.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid, MEC, 2002.

De estas lecturas se extraerán unos criterios teóricos sobre qué aspectos valorar en una obra de literatura infantil.

El análisis se realizará siguiendo las pautas que se adjuntan, procurando que todas las afirmaciones estén suficientemente justificadas.

PAUTAS PARA LA VALORACIÓN DE LIBROS DE LITERATURA INFANTIL

1. Primera lectura impresionista (valoración global subjetiva):

- ¿Qué impresión me ha causado esta obra?
- ¿Qué aspectos destacan o me han parecido más interesantes? (Se puede hacer referencia, por ejemplo, a determinados aspectos temáticos, situaciones, personajes, estilo, recursos literarios, ilustraciones, etc.).

2. Análisis detallado de las características específicas de la obra:

- Argumento.
- Tema(s).
- Valores.
- Elementos constructivos de la narración:
 - Lenguaje; recursos estilísticos.
 - Inicio de la narración.
 - Estructura narrativa; ritmo narrativo.
 - Tipo de narrador; voces narrativas.
 - Final de la historia.
 - Personajes.
 - Espacios.

- Otros aspectos: humor, poesía, ambigüedad ...
- Ilustraciones y elementos materiales del libro:
 - Formato externo.
 - Portada, contraportada. Análisis de los textos y datos que aparecen (recomendación de edades, colección, síntesis argumental, etc.).
 - Diseño de la página.
 - Tipo de imagen; calidad de la ilustración; el texto como imagen.
 - Función de la imagen; interrelación texto-imagen.
- La adecuación a los niños:
 - Conexión con los intereses de los niños. Rasgos más destacados.
 - Posibles dificultades de comprensión lectora o competencia literaria (dificultades temáticas, lingüísticas, intertextuales, culturales...).

3. Valoración final a modo de síntesis.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO SOBRE LITERATURA INFANTIL Y EDUCACIÓN LITERARIA

(ALUMNOS DE “DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA”, 2º EDUCACIÓN PRIMARIA)

1. ¿Qué me ha parecido este trabajo? ¿Qué he aprendido? (concretar: qué conceptos se han adquirido, qué habilidades, qué actitudes, relacionadas con la valoración de libros de literatura infantil).
2. ¿Consideras este trabajo de interés para tu futuro ejercicio profesional?
3. ¿Qué dificultades has encontrado a la hora de leer y analizar los tres textos teóricos? ¿Qué estrategias has seguido para superarlas?
4. ¿Qué criterios habéis seguido para la elección de los dos textos literarios analizados?
5. ¿Las pautas de análisis eran suficientemente claras? ¿Qué dificultades han surgido en la lectura e interpretación de las obras literarias? ¿Cómo las has superado?
6. ¿Qué ventajas e inconvenientes ves a este tipo de aprendizaje autónomo (guiado por el profesor) comparado con el aprendizaje de estos mismos contenidos mediante una modalidad presencial tradicional?
7. ¿De qué manera se podrían combinar las dos modalidades de aprendizaje para obtener los beneficios de ambas?
8. ¿Qué te ha aportado al aprendizaje la realización del trabajo en equipo? ¿Qué dificultades han surgido? ¿Cómo se han superado? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el trabajo en equipo comparado con el trabajo individual?
9. ¿Cuánto tiempo calculas que has invertido en la realización del trabajo? ¿Cuánto ha sido de trabajo individual? ¿Cuánto de trabajo en grupo?

ANEXO 2

Asignatura: Literatura Infantil. Troncal, 1º Maestro Educación Infantil.
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Huesca.
Profesora: Elvira Luengo Gascón.

1. BLOQUES TEMÁTICOS DE LITERATURA INFANTIL

INTRODUCCIÓN: *Instancias enunciativas de la literatura infantil. El discurso literario infantil.*

BLOQUE TEMÁTICO I: *Narrativa infantil*

Tema 1- El cuento y la novela para niños. Aproximación a su concepto. Metodología y didáctica del relato.

Tema 2- Aproximación a la historia de la narrativa infantil.

BLOQUE TEMÁTICO II: *Poesía infantil*

Tema 3- La poesía infantil y su didáctica.

Tema 4- Aproximación a la historia de la poesía infantil.

BLOQUE TEMÁTICO III: *Teatro infantil y dramatización.*

Tema 5- Dramatización y prácticas teatrales.

Tema 6- El teatro infantil: acercamiento a su historia. La poética del teatro infantil actual.

BLOQUE TEMÁTICO IV: *Medios audiovisuales y literatura infantil: los lenguajes de la imagen.*

LECTURAS OBLIGATORIAS

-Lectura de *Como una novela* de D. Pennac, Barcelona, Anagrama, 1993.

ANDERSEN, H. C. (1996) *Las zapatillas rojas*, en *Cuentos*, Madrid, Anaya.

DAHL, R. (1995) *Cuentos en verso para niños perversos*, Madrid, Altea.

GRIMM, J. Y W. (1992) *Caperucita Roja*, en *Cuentos de la infancia y del hogar*, Madrid, Anaya.

GRIPE, M. (1994) *Elvis Karlsson*, Madrid, Alfaguara, décimotercera impresión.

LINDO, E. (1995) *Manolito gafotas*, Madrid. Alfaguara.

MARTÍN, A. y RIBERA, J. (1987) *No pidas sardina fuera de temporada*, Madrid, Alfaguara.

MOURE, G. (2003) *El síndrome de Mozart*, Madrid, S.M.

NÖSTILINGER, CH (1980) *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*, Madrid, Alfaguara.

PERRAULT, CH. (1980) *Caperucita roja*, en BETTELHEIM, B. *Los cuentos de Perrault*, Barcelona, Crítica.

- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995) *El príncipe encantado, Juan el de la vaca, La hormiguita en Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid, Anaya.
- ROWLING, J. K. (1999) *Harry Potter y la piedra filosofal*, Madrid, Salamandra.
- SENDAK, M. (1995) *Donde viven los monstruos*, Madrid, Altea.
- CANO, C. (1994) *¡Te pillé, Caperucita!*, Madrid, Bruño.
- LALANA, F. (1990) *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez*, Madrid, Bruño.
- MURCIANO, C. (1988) *La rana mundana*, Madrid, Bruño.

Además de esta distribución de contenidos se le proporciona al alumno un corpus de obras literarias infantiles y juveniles que debe leer a la par que se desarrollan las cuestiones teóricas fundamentales del programa. Las lecturas de las obras literarias que se comentan y analizan en clase pretenden ser modelos ineludibles que abarcan desde la literatura clásica infantil, hasta la literatura actual. El corpus de obras de Literatura Infantil y Juvenil seleccionados para la lectura y posterior análisis en clase sirve de ejemplo práctico para el desarrollo de los diferentes géneros literarios que se estudian: poético, dramático y narrativo (cuento y novela) o los lenguajes de la imagen.

El alumno comprende los conocimientos teóricos literarios tanto de géneros, subgéneros, corrientes, épocas, y autores de diferentes culturas, ejercitando el sentido crítico, la valoración y la interpretación mediante los diferentes textos literarios propuestos en el corpus que se le presenta a principio de curso. Junto a ello se le proporcionan las pautas y la metodología de análisis de la recepción literaria para posteriormente exponerla en el aula, unas veces por el profesor y otras por el alumno o grupo de alumnos.

2. OBJETIVOS

Partiendo de los objetivos generales del área de la Lengua y la Literatura y para desarrollar las capacidades que se derivan de ellos, proponemos los objetivos específicos de este proyecto de innovación docente que incidirán, pues, en la formación literaria y el fomento de hábitos lectores del futuro maestro.

La enseñanza de la Lengua y la Literatura tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en el niño las capacidades siguientes, entre otras:

- Comprender y reproducir cuentos, narraciones, refranes, retahílas, canciones, adivinanzas, poesías y textos de tradición cultural. (Educación Infantil)
- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal. (Educación Primaria)

- Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje. (Educación Primaria)

Estos objetivos sirven de base para adaptar las nuevas competencias que exige la sociedad actual en el currículo del docente en formación.

Las competencias directamente relacionadas en el Perfil de Educación Infantil con la asignatura de Literatura Infantil son las siguientes:

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)

- Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños al texto literario tanto oral como escrito.
- Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la educación infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas.

COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)

- Favorecer hábitos de acercamiento de los niños hacia la iniciación a la lectura y la escritura

Estas competencias, altamente valoradas, aluden tanto al conocimiento del desarrollo del lenguaje y de otras dimensiones del desarrollo, como al uso de criterios metodológicos y didácticos específicos de la etapa infantil. Por otro lado, hemos de destacar la doble proyección de la asignatura de Literatura Infantil puesto que los contenidos del programa no se reducen al ámbito infantil sino que abarcan también la Literatura juvenil. Por lo tanto, la aportación de esta asignatura se dirige a la formación de Maestro no solo en el ámbito infantil sino también en el de Primaria. En este sentido pues, destacamos las competencias docentes específicas similares al punto anterior pero en otros perfiles, que no es el de Educación Infantil:

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)

- Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento de los alumnos al texto literario mediante la animación a la lectura y la producción textual.
- Conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas.

COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)

- Ser capaz de seleccionar un conjunto de obras literarias de trabajo a lo largo de todo el curso, ajustadas al ciclo educativo.

COMPETENCIAS ACADÉMICAS

- Conocer los principales estilos literarios y los principales autores de la cultura en la que se inserta el centro de enseñanza.

3. ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN DOCENTE

La intervención didáctica se plantea desde la base de que la metodología de enseñanza en la universidad debe renovarse para adaptarse, por un lado, a la evolución de las necesidades formativas del alumnado, y por el otro a las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, con el fin último de facilitar el aprendizaje del alumno.

3.1 Principios de la intervención didáctica.

En el empleo de las estrategias o técnicas de transmisión de información (tanto en las clases teóricas, en las teórico-prácticas, en las prácticas, como en las actividades no presenciales) deben coexistir dentro una serie de tendencias o principios de procedimientos que deben ser respetados y fomentados, y que resumen la filosofía de la metodología o intervención didáctica sobre la que nos hemos decantado. A saber:

- 1) Participación:** El alumnado ha sido el objeto central de atención por parte de las estrategias empleadas, incluso hemos propuesto estrategias para suavizar la aplicación de la técnica de la lección magistral, que quizás sea la más unidireccional en la transmisión de contenidos.
- 2) Trabajo en grupo:** En la mayor parte de las técnicas que vamos a exponer, el trabajo se fundamenta en la cooperación del grupo para promover la reflexión, para iluminar las ideas de los demás y para promover el debate y la puesta en común entre el gran grupo. Creemos que es una forma motivadora de afrontar el trabajo reflexivo de las prácticas y al mismo tiempo creamos un clima de cohesión y aprendizaje favorables.
- 3) Combinación de métodos:** Creemos acertado la utilización de la combinación de diferentes técnicas, unas más transmisivas y otras más participativas con el fin de que las clases teóricas no se conviertan en una pura transmisión de contenidos.

4) **Atención, comprensión y aplicación:** La estructura lógica de la metodología a utilizar en el ámbito universitario para alcanzar una efectividad en el logro de los objetivos, es a nuestro juicio, captar la atención del alumnado, con las estrategias que hemos nombrado (de participación, de atracción en la presentación de los contenidos, de variabilidad en el uso de procedimientos de transmisión, etc.), posteriormente, asegurar la comprensión del alumno y aplicar a través de prácticas reflexivas los contenidos impartidos.

3. VALORACIÓN

Pensamos que frente al método tradicional del dominio de conocimientos teóricos expuestos mediante la clase magistral del profesor, se halla esta nueva propuesta que hemos desarrollado en el proyecto de Educación literaria volcada en la interacción de cada alumno/a con el objeto de conocimiento, es decir, los textos literarios. El profesor ha tratado de ser mediador en todas las actividades de intervención que han resultado significativas y estimulantes para el desarrollo del potencial de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo del grupo.

Mediante obras literarias que pueden considerarse canónicas dentro del corpus básico de Literatura Infantil, se ha pretendido que los alumnos disfrutaran con la lectura individual y posteriormente con el análisis de ellas en clase. Tras la exposición del profesor, unas veces, y otras de la puesta en común de los alumnos, ha surgido el debate, el intercambio de impresiones y las diferentes propuestas interpretativas. Las aportaciones variadas en la recepción de los textos ha enriquecido enormemente a los participantes lo que conlleva **la animación y el fomento de la lectura** entre todos los alumnos y que constituye el objetivo primordial.

Por otro lado, la colaboración con especialistas, con autores, del mundo exterior de la universidad ha sido positiva pues también despierta el interés de los alumnos y los conecta con la realidad de los creadores artísticos (novelistas, poetas, titiriteros, ilustradores...) y con el ámbito profesional; el diálogo con todos ellos va más allá de la formación con un alto grado de contenidos, aproxima al futuro docente a ser capaz de organizar sesiones interdisciplinarias con los autores, con las fuentes de la literatura en colaboración con el mundo exterior a la escuela.

Se han creado situaciones de enseñanza-aprendizaje para facilitar la construcción del conocimiento, **la educación literaria**, que en los ejemplos anteriores, en el contacto directo con poetas, ilustradores, etc. Los propios alumnos han podido plantearles sus dudas, preguntas o revelaciones de su propia creatividad o potencialidad y habilidades artísticas.

En cuanto a las modalidades formativas NO PRESENCIALES, las tutorías docentes se amplían porque las investigaciones del alumno y el trabajo de campo son guiados y requieren mayor

número de horas de dedicación. Todo ello conlleva un acercamiento entre profesor y alumno para aclaración de dudas, explicaciones más concretas y resolución de cuestiones de la materia que han servido para fomentar en mayor medida la investigación bibliográfica, la lectura y la educación literaria tanto en profundidad como en extensión.

Se deduce de este modelo de enseñanza-aprendizaje que la dedicación del profesor se extiende mucho más allá del trabajo de la mera exposición magistral del horario de clase y que requiere una amplia planificación antes del comienzo de curso.

Los resultados, en cuanto a la consecución de los objetivos, pensamos que mejoran respecto al sistema anterior puesto que desarrollan las capacidades y las competencias programadas en el alumno de Literatura Infantil y Juvenil, en mayor grado y en niveles mucho más prácticos.

No olvidamos la cuestión de la Evaluación. Necesariamente todo el sentido práctico que se incorpora al desarrollo de los procesos de aprendizaje del alumno se ha tenido en cuenta como proceso formativo y continuado a la vez que evaluativo. Mejoran los logros o rendimientos académicos puesto que el sistema de evaluación pasa a ser todo un proceso formativo compuesto por una suma de actividades de intervención y de participación del alumno que contrastan y chocan con lo que supone la tradicional nota final de un único examen teórico.

Propuesta docente y metodológica en el modelo europeo

DENOMINACIÓN	LITERATURA INFANTIL	
CURSO Y TITULACIÓN	1º de Maestro Especialista en Educación Infantil. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Universidad de Zaragoza)	
PROFESORA	Elvira Luengo Gascón	
ÁREA	Didáctica de la Lengua y la Literatura	
DEPARTAMENTO	Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales	
TIPO	TRONCAL (4 cred. LRU)	TEÓRICA Y PRÁCTICA (3+1)

CRÉDITOS ECTS: 7 (175 horas. 1 crédito ECTS= 25 horas)								
2,28 presenciales (1,28 clase magistral)								
4,72 no presenciales								
			Temas					
Horas presenciales: 57 h	Intr.	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Aula de informática: 2 h	2	-	-	-	-	-	-	-
Clase magistral: 36 h	4	4	6	2	6	6	6	2
Actividades/Dinámicas de grupo en clase: 7 h	-	2	1	2	-	2	-	-
Seminarios: 12 h	-	2	2	2	2	2	2	-
		1ºbl.		2ºbl.		3ºbl.		4ºbl.
Horas no presenciales: 118 h	Intr.	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Reflexión individual: 64 h	-	8	12	4	12	12	12	4
* Trabajos individuales: 25 h	-	9	1	8	5	-	-	2
* Trabajos en grupo: 29 h	-	-	10	-	5	5	7	2
TOTAL por bloques	6	25	32	18	30	27	27	10
TOTAL	6	57			48		54	10
ECTS:	0,24	2,28			1,92		2,16	0,4

Actividades de intervención utilizadas en el Grado

ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN		DESARROLLO		
MODALIDADES FORMATIVAS	ACTIVIDADES FORMATIVAS	PROCEDIMIENTO	TAREAS	
			DOCENTE	ALUMNADO
	Exposición del docente	Explicación de los aspectos básicos de los temas. El alumnado dispondrá de los temas desarrollados para su lectura previa y las diapositivas que utiliza el docente para el seguimiento de la exposición	Redacción de los temas. Preparación de la exposición Guiar al alumnado en el esquema básico del tema.	Elaboración de resúmenes del tema. Participación activa del discurso del docente.

GRUPO	Exposiciones del	Los grupos que han	Guía en la realización del	Preparación de la
--------------	------------------	--------------------	----------------------------	-------------------

GRANDE	trabajo de sesiones	desarrollado el trabajo de campo deberán exponer el trabajo ante sus compañeros/as. Dispondrán de un tiempo determinado para exponer el trabajo. Al final de la sesión durante un tiempo, tendrán que responder a las dudas de los compañeros/as	trabajo. Presenta al grupo y su trabajo. Dirige la intervención final del grupo.	exposición. Exposición del trabajo utilizando medios didácticos para hacer entender el trabajo. Discusión y debate con el resto de los compañeros/as
	Debates	Los debates se realizan después de la realización de las sesiones prácticas de acción docente.	Preparar preguntas relacionadas con el tema para fomentar la reflexión (Ficha de Prácticas) Conducir el debate.	Intercambiar impresiones con el resto de compañeros/as. Ser respetuoso con las intervenciones. Participar en el debate.
	Puesta en común de sesiones	El grupo se reúne para analizar y sacar conclusiones de la sesión práctica.	Modera la puesta en común. Prepara preguntas para iniciar la puesta en común	Analizan y sacan las conclusiones de la sesión Intercambian opiniones. Hacen propuestas nuevas.

MÉTODOS DE INTERVENCIÓN		DESARROLLO		
MODALIDADES FORMATIVAS	ACTIVIDADES FORMATIVAS	PROCEDIMIENTO	TAREAS	
			DOCENTE	ALUMNADO
SEMINARIOS	Prácticas	Desarrollo de actividades prácticas. Las propuestas prácticas procederán del docente y podrán tener las orientaciones de Prácticas en las sesiones presenciales y Prácticas en las sesiones de intervención docente.	Prepara las actividades que ejemplifiquen el enfoque práctico de los temas. Expone propuestas con planteamientos didácticos diferentes y variados recursos espaciales y materiales. Participa activamente en el desarrollo de las actividades.	Expone las propuestas de aplicación que exigen una elaboración autónoma. Resuelve los problemas prácticos planteados. Participa en las actividades.
	Puesta en común de sesiones	El grupo se reúne para analizar y sacar conclusiones de la sesión práctica.	Modera la puesta en común. Prepara preguntas para iniciar la puesta en común.	Analizan y sacan las conclusiones de la sesión. Intercambian opiniones. Hacen propuestas nuevas.
	Debates	Los debates se realizan después de la realización de las sesiones prácticas de acción docente.	Preparar preguntas relacionadas con el tema para fomentar la reflexión (Ficha de Prácticas) Conducir el debate.	Intercambiar impresiones con el resto de compañeros/as. Ser respetuoso con las intervenciones. Participar en el debate.
MODALIDADES FORMATIVAS	ACTIVIDADES FORMATIVAS	PROCEDIMIENTO	TAREAS	
			DOCENTE	ALUMNADO

NO PRESENCIALES	Informes de Prácticas	Derivadas de las situaciones presenciales cuando se realizan reflexiones sobre las Prácticas en las sesiones de intervención docente.	Prepara el material didáctico necesario. Orienta la reflexión y el informe.	Plasma por escrito las reflexiones vertidas en la puesta en común las sesiones prácticas. Analiza críticamente la situación de simulación de la clase.
	Preparación de los temas	Cada estudiante se le hace explícito la importancia que tiene la realización y complementación de esquemas de cada tema para interiorizar los aspectos relevantes del tema.	Evidenciar su importancia. Introducir un esquema inicial de cada tema. Verifica los resúmenes o esquemas de cada tema en la entrevista.	Preparan cada tema. Lee y resumen o esquematizan las lecturas básicas de los temas. Extraen las ideas fundamentales del enfoque práctico.
	Lecturas complementarias	Cada alumno debe leer un libro relacionado con el temario de la asignatura y consensuarlo previamente con el docente. Opcionalmente se podrá realizar otras lecturas que se recomiendan durante las prácticas y las sesiones presenciales a medida que avanza el temario.	Verifica la lectura del libro con preguntas y preguntando por resúmenes realizados. Valora la lectura de otros documentos en la entrevista.	Leen el libro obligatorio. Realizan lecturas complementarias para integrarlas en el temario de la asignatura.
	Actividades de reflexión	Realización de trabajo autónomo para llevar a las sesiones presenciales el material necesario para abordarlas.	Revisa la realización el trabajo.	Leen las fichas prácticas y realizan el trabajo exigido.
	Propuesta de aplicación prácticas (Supuestos prácticos)	Realización de supuesto prácticos relacionados con las situaciones del aula de Educación primaria o Infantil, previos a la situación de clase presencial.	Revisa la realización del trabajo.	Leen las fichas prácticas y realizan el trabajo exigido.
	Trabajo de campo	La puesta en práctica de las sesiones de intervención llevará precedido un trabajo en grupo para valorar los aspectos que el docente determine como esenciales, vinculados a las competencias a desarrollar. Este trabajo será	Diseña en líneas generales el trabajo de campo. Orienta el trabajo. Realiza un seguimiento mediante tutorías.	Integran los aspectos conceptuales y aspectos de aplicación básicos para el desempeño de la función docente. Exposición ante el docente de la programación

		supervisado en grupo de 5 o 6 personas en acción tutorial.		
--	--	--	--	--

MÉTODOS DE INTERVENCIÓN		DESARROLLO		
MODALIDADES FORMATIVAS	ACTIVIDADES FORMATIVAS	PROCEDIMIENTO	TAREAS	
			DOCENTE	ALUMNADO
TUTORIAS ECTS	Tutorías concertadas	Tutorías obligatorias para la supervisión del trabajo del alumnado	Conoce la evolución del alumnado. Aclara dudas. Resuelve problemas. Revisa la evolución del trabajo. Toma notas individualizadas de lo que sucede en las tutorías.	Expone dudas o problemas. Explica la evolución del trabajo. Pide ayudas y consejos.
	Tutorías NO concertadas	El docente establece un horario y un lugar de realización. El alumnado de forma individual o colectiva acude voluntariamente a las tutorías.	Conoce la evolución del alumnado. Aclara dudas. Resuelve problemas. Revisa la evolución del trabajo. Toma notas individualizadas de lo que sucede en las tutorías.	Expone dudas o problemas. Explica la evolución del trabajo. Pide ayudas y consejos.
	Consultas por correo electrónico (E-Mail)	El alumnado también puede solicitar información a través del correo electrónico.	Aclara dudas. Resuelve problemas.	Expone dudas o problemas. Explica la evolución del trabajo. Pide ayudas y consejos.

ANEXO 3

PROYECTO “LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CONTEXTO DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO”

FICHA DOCENTE DE LA MATERIA

NOMBRE: “Narrativa infantil”

TIPO: Optativa adscrita a la especialidad de Magisterio de Educación Infantil (cuatrimestral)

CURSO: 2º y 3º de los estudios de Maestro

CRÉDITOS	Créditos LRU	Créditos Europeos ECTS	Horas anuales
Teóricos	4	Presenciales: 2'6	2'6 c. x 25 h.= 65 h.
Prácticos	2	No presenciales: 2,6	2'6 c. x 25 h.= 65 h.
TOTALES	6	5'2	5'2 x 25 = 120 h.

PROFESORES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación):

Rosa Tabernero Sala

José Domingo Dueñas Lorente

Departamento: Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales.

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA MATERIA

- La asignatura de Narrativa Infantil forma parte de la optatividad correspondiente a la titulación de Maestro en Educación Infantil. Indudablemente tal como señalan los diseños curriculares y el Libro Blanco para el título de Grado en Magisterio, los contenidos de esta materia están directamente vinculados a las demás materias troncales del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la misma especialidad: Literatura Infantil, Didáctica de La Lengua y la Literatura en Educación Infantil, Adquisición y desarrollo del Lenguaje.
- Por otra parte, hacemos nuestros los objetivos generales del área de Lengua y Literatura y los específicos propios de toda materia que verse sobre el discurso literario infantil, sobre todo los que corresponden a la Literatura Infantil.
- Es destacable asimismo que en lo que concierne a las competencias docentes específicas desarrolladas en el capítulo 7 de la ANECA , la educación literaria y consecuencias tales como el fomento de hábitos lectores ocupan un lugar esencial .en la formación.

6. COMPETENCIAS GENÉRICAS

Grado de importancia para el aprendizaje: 0 = Ninguna; 1 = Alguna; 2 = Poca, 3 = Media; 4 = Mucha; 5 = Máxima.	0	1	2	3	4	5
INSTRUMENTALES						
A. Capacidad de análisis y síntesis						x
B. Capacidad de organización y planificación					x	
C. Comunicación oral y escrita en la lengua materna						x
D. Capacidad de gestión de la información						x
E. Toma de decisiones					x	
INTERPERSONALES						
F. Trabajo en equipo				x		

G. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad					x	
H. Razonamiento crítico						x
SISTÉMICAS						
I. Aprendizaje autónomo						x
J. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)				x		
k. Conocimiento de otras culturas				x		
7. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS MAESTROS						
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES						
1. Conocimiento de los contenidos propios de la asignatura, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica						x
SABER HACER						
2. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración educativa						x
3. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación					x	
4. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas					x	
SABER ESTAR / SABER SER						
5. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las diversas circunstancias de la actividad profesional						x
6. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias					x	
7. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica						x
8. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN LITERARIA						
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)						
1. Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños al texto literario tanto oral como escrito						x
2. Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de educación infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas					x	
3. Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativas.				x		
COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)						
4. Favorecer hábitos de acercamiento de los niños hacia la iniciación a la lectura y la escrituras						x

5. Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado					x	
6. Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos				x		
COMPETENCIAS ACADÉMICAS						
7. Guiarse por el “principio de la globalización” a la hora de programar las actividades y las tareas educativas de 0 a 6 años.					x	
8. Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos				x		

5. OBJETIVOS

A) COGNITIVOS/ CONCEPTUALES

- Conocer desde una perspectiva crítica la tradición literaria y artística destinada a los niños a través de las más relevantes corrientes estéticas y de algunos autores y títulos destacados
- Desarrollar criterios propios a la vez que convenientemente fundamentados en diferentes paradigmas de la teoría literaria para el análisis e interpretación artística de las obras
- Entender la función formativa que desempeña la recepción literaria y artística en la etapa de Educación Infantil con vistas a la educación de individuos autónomos
- Reconocer aspectos estéticos, temáticos y formativos de relevancia en los textos de transmisión oral y popular. Identificar y analizar pautas comunes en las diferentes tradiciones cuentísticas de carácter popular
- Adquirir fundamentos conceptuales y recursos terminológicos adecuados para el análisis, valoración, interpretación e incorporación de los textos en la etapa de Educación Infantil
- Conocer las principales pautas teóricas acerca de la formación de lectores y de la consolidación de hábitos de lectura
- Identificar pautas técnicas y modos de generación de sentido en las relaciones entre imagen y texto en las obras de Literatura Infantil

B) PROCEDIMENTALES

- Analizar, interpretar y valorar de manera fundamentada y crítica obras de literatura infantil.
- Insertar de modo pertinente cada obra en su contexto estético más propio.
- Relacionar obras y autores de acuerdo con sus rasgos más relevantes.
- Establecer pautas de recepción adecuados y variados para la etapa de Educación Infantil (conocer por descubrimiento, función de la intertextualidad en la interpretación literaria, la polisemia propia de las obras de arte, interrelaciones entre texto y contextos de producción y recepción...).
- Argumentar de manera coherente las propias apreciaciones y juicios acerca de textos, corrientes y autores de narrativa infantil.
- Iniciarse en las tareas de investigación literaria desde pautas científicas

C) ACTITUDINALES

- Apreciar y valorar la narrativa infantil desde perspectivas estética, ideológica y formativa.
- Incorporar hábitos y pautas propios del trabajo científico.
- Valorar las aportaciones de la teoría e historia literarias como requisitos necesarios para el conocimiento y disfrute de las obras.
- Valorar el bagaje estético de la literatura infantil en sus tentativas de recreación e indagación de la

condición humana.

- Disfrutar de la producción literaria infantil en su vertiente artística e intelectual.

6. BLOQUES TEMÁTICOS

1. Análisis del mito. El cuento popular.
2. Cuento popular y cuento de autor.
3. Prágmática del cuento infantil.
4. Cómo contar un cuento.
5. La forma del relato. El lenguaje de los cuentos.
6. La novela para niños y sus tendencias.
7. Principales autores de la narrativa infantil universal.
8. Principales autores de la narrativa infantil española.

LECTURAS PROPUESTAS

ENSAYO

Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.

CREACIÓN

Ahlberg, A. y J. (1982) *¡Qué risa de huesos!*, Madrid, Altea, Col. Altea Benjamín. (Trad. esp. de *Funny bones*, 1980).

Ahlberg, A. y J. (1991) *El cartero simpático*, Barcelona, Destino. (Trad. de *The Jolly Postman*, 1986).

Alcántara, R. y Gusti (1998) *Perro y gato*, Barcelona, La Galera.

Alonso, S. (2003) *El grito de la grulla*, Zaragoza, Edelvives.

Balzola, A. (1982) *Munia y el cocolilo naranja*, Barcelona, Destino.

Dahl, R. (1995) *Cuentos en verso para niños perversos*, Madrid, Altea. Col. Altea Benjamín. Ilustraciones de Q. Blake. (Trad. de *Revolting rhymes*, 1982).

Domitille y Héron, J. O. (2002) *El libro que tenía un agujero*, Barcelona, Lumen.

Lairla, S. y Lartitegui, A. (2000) *La carta de la señora González*, Fondo de Cultura Económica.

Lalana, F. (1994) *Te quiero, Valero*, Diputación General de Aragón. Ilustraciones de I. Ferrer.

Lindo, E. (1994) *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara, Col. Alfaguay. Ilustraciones de E. Urberuaga.

Lobel, A. (1998) *Días con Sapo y Sepo*, Madrid, Alfaguara infantil. (Trad. de *Days with Frog and Toad*, 1979).

Martínez i Vendrell, M. y Solé Vendrell, C. (1984) *Yo las quería*, Barcelona, Destino. (Trad. de *Jo les volia*, 1984).

Mckee, D. (1984) *Ahora no, Fernando*, Madrid, Altea benjamín. (Trad. de *Not Now Bernard*, 1980).

Nesquens, D. y Urberuaga, E. (2000) *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*. Madrid, Anaya.

Nöstlinger, C. (1989) *Querida abuela, tu Susi*, Madrid, SM, Col. Barco de Vapor: 115, 5ª ed. Ilustración de C. Nöstlinger jr. (Trad. de *Liebe Oma, Deine Susi*, 1985).

Obiols, M. y Calatayud, M. (1990) *Libro de las M'Alicias*, Madrid, SM, Col. Los Ilustrados del Barco de Vapor.

Sendak, M. (1995) *Donde viven los monstruos*, Madrid, Altea. (Trad. de *Where the Wild Things Are*, 1963).

Wells, R. (1981) *¡Julieta, estáte quieta!*, Madrid, Altea, Col. Altea Benjamín. (Trad. de *Noisy Nora*, 1973).

7. METODOLOGÍA	
TIPO DE ACTIVIDADES	HORAS DE TRABAJO DEL ALUMNO
7.1. ACTIVIDADES PRESENCIALES	
<p>c) Participación en clases expositivas y debates en gran grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición por parte del profesor y posterior debate sobre las principales líneas que sustentan el discurso narrativo infantil tanto en su concepción como en su evolución. - Presentación del corpus de lecturas tanto teóricas como de creación - Comentario y explicación de los modelos de trabajo tutorizado que pueden llevarse a cabo. - Comentario y posterior debate sobre el ensayo propuesto. - Conferencias e intervenciones de diferentes especialistas en la materia con la consiguiente discusión teórica. <p style="padding-left: 40px;">Pablo Amargo, ilustrador Samuel Alonso, crítico e ilustrador Carmen Carramiñana y Merche Caballud, Leer juntos, Premio Nacional de Fomento de Lectura 2005. Paco Paricio, Titiriteros de Binéfar.</p>	30
<ul style="list-style-type: none"> - b) Realización de actividades académicas dirigidas en presencia del profesor, en grupo pequeño (3 alumnos) - Tutorías en las que se proponen los trabajos, la bibliografía que debe ser utilizada, el esquema de los principales puntos que van a ser objeto de estudio. 	2 h. por grupo de trabajo 16 grupos de trabajo
<p>c) Actividades de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de exámenes teóricos. 	3 h.
7.2. ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	
<p>a) Trabajo autónomo individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecturas y estudio personal de textos científicos. - Lectura las obras de creación. 	30 h.
<p>d) Realización en grupo de actividades académicas dirigidas en ausencia del profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentario crítico y discusión de artículos científicos. - Selección del tema objeto del trabajo. - Aplicación de las pautas ofrecidas en las tutorías. - Indagación bibliográfica, posterior búsqueda y análisis de la documentación aportada. - Redacción del trabajo y posterior valoración. 	34 h.

<p>c) Actividades de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta individual por escrito al cuestionario acerca del proceso seguido y grado de satisfacción con el trabajo realizado. 	1 h.
Total horas de trabajo del alumno:	65 h.
<p>8. CATÁLOGO DE TÉCNICAS DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lección magistral. • Discusiones y debates dirigidos • Demostración guiada de tareas. • Tutorías y supervisión de tareas. 	
<p>9. CATÁLOGO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DIRIGIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentario crítico de artículos científicos. • Búsqueda bibliográfica. • Análisis de las obras de creación de narrativa infantil y puesta práctica de los modelos de interpretación expuestos. • Valoración individual del proceso y resultados del trabajo realizado. 	
<p>10. EVALUACIÓN DE RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • La valoración de los resultados es similar a la que se detalla en la Asignatura explicitada en el Anexo 1. • La metodología que propugna el modelo de convergencia europea basado en la interacción del alumno con el objeto de estudio de tal modo que el primero se convierte en el sujeto y, de algún modo, en el objeto de su propio aprendizaje parece sobre el papel un modelo positivo y de gran rentabilidad académica. El proceso de aprendizaje es más rico, sin lugar a dudas. Sin embargo, las actividades de indagación y la reflexión que se desprende de todas las intervenciones en las discusiones dirigidas implican para llegar a buen puerto la reducción del número de alumnos en los grupos. Estimamos que una metodología como la propuesta exige inherentemente grupos de 20 alumnos. Si esto no fuera así, caminaremos indefectiblemente hacia un panorama docente a medio camino entre la metodología tradicional y la que propugna las nuevas directrices, en un terreno de nadie que termine por desmotivar al alumno. 	